



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO PEDAGÓGICO DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL



**PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE PARES PARA FAVORECER EL
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE ASISTEN A SEGUNDO
GRADO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA MIGDELINA GIL SAMANIEGO**

SARA CERVANTES VALLEJO



HERMOSILLO, SONORA,

MAYO, 2011



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO PEDAGÓGICO DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL



**PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE PARES PARA FAVORECER EL
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE ASISTEN A SEGUNDO
GRADO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA MIGDELINA GIL SAMANIEGO**

SARA CERVANTES VALLEJO



HERMOSILLO, SONORA,

MAYO, 2011



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO PEDAGÓGICO DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A

TESIS

PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE PARES PARA FAVORECER EL
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE ASISTEN A SEGUNDO
GRADO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA MIGDELINA GIL SAMANIEGO



QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PRESENTA

SARA CERVANTES VALLEJO

DOCTORA FERNANDA ALICIA ARAGÓN ROMERO

DIRECTORA DE TESIS



HERMOSILLO, SONORA,

MAYO, 2011



UNIDAD 26A HERMOSILLO

04 de mayo, 2011.

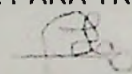
DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

**C. SARA CERVANTES VALLEJO,
P R E S E N T E .**

A nombre del Colegio de Posgrado de esta Unidad UPN y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación "Programa de Tutoría entre pares para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a segundo grado de primaria en la Escuela Migdelina Gil Samaniego", investigación puesta a consideración por la Mtra. Fernanda Alicia Aragón Romero. manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para la obtención del grado de maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**


**MTRO. VÍCTOR MANUEL BARRERAS VALENZUELA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**



Ccp - Archivo.
VMBV/mjmm

S.E.C.

UPN Unidad 26A Ley Federal del Trabajo S/N, Col. Apolo C.P. 83100 Tel/Fax 215-3044 y 210-1856
Hermosillo, Sonora. <http://unidades.ifodes.edu.mx/upnhermosillo/> email: upnh_correo@ifodes.edu.mx

* * * * *
Un Nuevo Sonora

*Agradezco infinitamente y con humildad dedico el presente
trabajo a Dios y a todas aquellas personas que directa o
indirectamente me apoyaron y motivaron en la culminación de
una etapa más de mi desarrollo profesional y personal,
particularmente en la realización de esta investigación.*

Dios les bendiga.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I	13
REFERENTES TEORICOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	
1.1 Antecedentes del modelo de integración educativa	13
1.2 Referentes políticos y jurídicos de la integración educativa	17
1.3 Hacia la consolidación del modelo de integración educativa	22
1.3.1 Implicaciones operativas de la integración educativa	23
1.3.2 Fundamentos filosóficos y pedagógicos de la integración educativa	26
1.3.3 Las necesidades educativas especiales: una nueva forma de asumir la educación especial	31
1.4 La atención de las necesidades educativas especiales: evaluación psicopedagógica y adecuaciones curriculares	35
1.4.1 La evaluación de las necesidades educativas especiales	35
1.4.2 Elaboración e implementación de la Propuesta Curricular Adaptada	37

CAPITULO II **45**

**LA TUTORÍA ENTRE PARES: UN REFERENTE PARA LA
PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA**

2.1 Antecedentes de la tutoría entre pares: la zona de desarrollo
próximo **46**

2.2 Aprendizaje colaborativo: concepto y principios básicos **50**

2.3 Técnicas didácticas centradas trabajo colaborativo: La tutoría entre
pares **56**

2.3.1 La tutoría entre pares: un acercamiento a su definición **60**

2.3.2 Tutoría entre pares: su implementación en el aula **64**

2.3.3 Impacto de la implementación de la tutoría entre pares **72**

CAPÍTULO III **81**

**IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE TUTORÍAS PARA
ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO**

3.1 Tipo de investigación **83**

3.2 Grupo de estudio **86**

3.3 Técnicas e instrumentos **91**

3.4 Procedimiento metodológico **94**

CAPÍTULO IV	101
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
4.1 Evaluación de las necesidades educativas especiales	102
4.1.1 Evaluación inicial o diagnóstica	102
4.1.2 Análisis más profundo y evaluación psicopedagógica	107
4.2 La tutoría entre pares: base de una propuesta curricular adaptada	111
4.2.1 Generando las condiciones para la tutoría	112
4.2.2 Implementando la tutoría entre pares	116
4.3 La sistematización y consolidación del programa	120
4.4 Evaluación final	126
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXOS Y APENDICES	146

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer si el trabajo de tutorías entre pares favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales (nee) que asisten a segundo grado de primaria en la escuela Migdelina Gil Samaniego. El enfoque del estudio fue cualitativo del tipo investigación-acción; el grupo estudiado estuvo constituido por tres alumnos con necesidades educativas especiales y sus correspondientes tutores del grupo y escuela mencionados que reciben educación especial por la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) 207. Se utilizaron técnicas e instrumentos basados en la observación participante con apoyo de registro anecdótico y de videograbación, así como una lista de cotejo. Para procesar la información, se realizó la triangulación de técnicas y un análisis con base en las categorías: evaluación de las necesidades educativas especiales, programa de tutorías, sistematización y consolidación del programa y evaluación final. De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible corroborar desde la práctica que fue factible favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos del grupo de estudio, a partir de la implementación del programa de tutoría entre pares, mostrando que ésta es una metodología altamente eficaz para trasladarla al interior de nuestras aulas en el contexto de la educación inclusiva.

Palabras clave: programa de tutorías, necesidades educativas especiales, propuesta curricular adaptada, evaluación de las nee, tutor, tutorado.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a la discapacidad, que se han reflejado en el trato y atención que estas personas reciben; de la eliminación y el rechazo se pasó a la sobreprotección y la segregación. En México la educación especial ha evolucionado a partir de tres modelos: asistencial, médico-terapéutico y educativo.

En el modelo asistencial se consideraba al sujeto con discapacidad un minusválido que requería de apoyo permanente con un servicio asistencial de internado. En el modelo médico-terapéutico el sujeto con discapacidad era considerado un atípico, necesitaba terapia para conducirlo a la normalidad; el modo de intervención era de carácter médico con diagnóstico individual y tratamiento en sesiones; más que una escuela para su atención requería una clínica.

Esta concepción de discapacidad y el modelo médico que sirvió de sustento a la creación de escuelas de educación especial fueron cuestionados porque el diagnóstico identificaba a la discapacidad como enfermedad a veces incurable, y porque una escolarización separada de la escuela regular era un hecho segregador.

Contradictoriamente, la educación especial -como sistema paralelo a la educación regular- era el principal obstáculo para la integración, había que

reorientarla -si bien no desaparecerla- en el marco de los fundamentos filosóficos de la integración educativa que forman parte de las bases éticas y morales de un ideal de hombre que ha de formarse en la escuela para integrarse a la sociedad. Los principios que la sustentan son: respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades, y escuela para todos (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, y Puga, 2000).

Estos principios reflejan un consenso mundial sobre las futuras orientaciones de las prestaciones educativas especiales emanadas de diversas declaraciones internacionales como: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia 1990), Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), Y posteriormente la Declaración de Salamanca (1994), por mencionar algunas.

Es así como surge en la atención a la diversidad el modelo educativo en el que asume que las personas con discapacidad son sujetos con necesidades educativas especiales, bajo esta concepción, se deja de ver a la persona por su déficit; sus dificultades no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio, la estrategia básica del presente modelo de atención es la integración y la normalización con el fin de lograr su desarrollo y la mayor autonomía para convivir en comunidad.

En México se inició desde los ochentas el intento por instituir en educación especial un modelo educativo con proyectos basados en los principios de normalización e integración como fue el caso de los Grupos Integrados y los Centros psicopedagógicos. La integración se reconoció y se trató de implementar en diversos planos, en el aula regular con ayuda de un maestro auxiliar; en aula regular con asistencia pedagógica en turnos opuestos; en clases especiales en escuela regular y en escuelas de educación especial.

No obstante lo anterior, la atención de los alumnos con requerimientos de educación especial seguía siendo de carácter rehabilitatorio porque en los servicios los especialistas trabajaban a partir de un currículo paralelo, con base en terapias, considerando todavía al sujeto mas un paciente que un alumno.

Fue a partir de 1993, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que se promulgó la Ley General de Educación, cuyo artículo 41 señala "la educación especial esta destinada a individuos con discapacidad transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos" (SEP, 2006, p.15).

Siendo así como por primera vez se legisla sobre la educación especial por la imperante necesidad de promover la integración educativa en el aula regular de la niñez con discapacidad, y por consiguiente se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a su función, además de transformar también la percepción del sujeto de su atención, adoptándose el concepto de alumno con necesidades educativas especiales.

De esta manera, los grupos integrados y los de apoyo, diagnóstico y canalización pasan a ser servicios de apoyo denominados Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que más que atender al alumno de manera directa, apoyan a la escuela y al maestro regular que integra a alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, "en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos" (SEP, 2006, p. 9).

Es así que en la década de los noventa se inicia con los intentos por instalar un modelo educativo para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, sin embargo, fue en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 que se asume la integración educativa como política pública al

establecer como uno de sus objetivos estratégicos alcanzar la justicia y la equidad educativa e impulsar el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), que además de reconocer la necesidad de atender a la población con discapacidad, propone analizar y fortalecer el proceso de integración educativa que hasta este periodo se ha realizado estableciendo objetivos, líneas de acción y metas para garantizar una educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales.

En el marco del PNFEEIE se busca consolidar la reorientación de los servicios de educación especial y de manera específica pretende que los servicios de apoyo establecidos como USAER, sean las instancias que promuevan la integración de los alumnos con nee con o sin discapacidad a la escuela regular, mediante la orientación y asesoría al personal docente y a los padres de familia, para que logren el acceso al currículo básico.

En este sentido, la concepción de una escuela para todos plantea que los objetivos curriculares sean los mismos para todos los ciudadanos, sin discriminación. Para su acceso, las personas con necesidades educativas especiales requieren de adaptaciones curriculares que deben realizarse a partir del currículum regular. De hecho, las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental para la integración educativa (Zona Educativa, 1997).

Es así, que la propia integración escolar es un factor que coadyuva a una mayor apertura a la flexibilidad curricular. No es sólo nuestra población con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, la que pone a prueba frente al currículo, sino es el propio currículo el que está a prueba ante nuestra población, ya que un currículo básico que no es pertinente para todos, no está cumpliendo su función.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje.

Diseñar adecuaciones dentro de una propuesta curricular adaptada implica transformar prácticas educativas y ejercitar la evaluación permanente, continua y sistemática. Tomar decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los alumnos, depende en buena medida, de la habilidad que tenga el profesor para reconocer las características y necesidades de sus alumnos así como para ajustar la respuesta educativa en función de sus necesidades de aprendizaje.

Tales decisiones pueden ser metodológicas dentro de las cuales esta la de situar al alumno con necesidades educativas especiales en los grupos en los que mejor pueda trabajar con sus compañeros; para esto deben aprovecharse las

interacciones y ayudas que se producen de manera espontánea y también es necesario potenciar y desarrollar intencionalmente estas interacciones. Es necesario pues, buscar estrategias que faciliten la práctica pedagógica incluyente, como puede ser la implementación de un trabajo colaborativo, el cual es definido por Salinas (en Zañartu, 2004), como la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo.

Ahora bien, en la literatura aparece reiteradamente el término aprendizaje colaborativo versus cooperativo; algunos autores tienden a homologarlos, otros establecen diferencias. Cada uno representa un extremo del proceso de enseñanza – aprendizaje que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo) (Johnson y Johnson, en Zañartu, 2004). En el capítulo II se abordará con mayor amplitud la diferencia entre ambos aprendizajes, asumiendo que para efectos de este trabajo, representan un continuo en el que la etapa cooperativa es necesaria para llegar a la colaboración.

Bajo este orden de ideas, algunas investigaciones proponen que el trabajo cooperativo y colaborativo puede ser una estrategia didáctica que permita adecuar la programación del grupo para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos, no sólo de los que presentan alguna necesidad educativa especial:

Pérez (2002), realizó un trabajo de investigación dirigido a analizar si el trabajo colaborativo podía ser una alternativa para favorecer la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales, encontrando que es importante favorecer los aprendizajes cooperativos y colaborativos ya que el trabajo en binas o equipos responsabiliza más a los alumnos y permite a los maestros atender las diferentes necesidades de los niños de manera más particular.

López G. (2005) investigó la importancia del trabajo colaborativo en la atención a la diversidad, pudiendo concluir que los niños con necesidades educativas especiales, y/o discapacidad requieren de la atención conjunta de todo el equipo de profesionales, tanto de la escuela regular como especial, mostrando que una planeación conjunta, de donde se desprenden acciones comunes, permite brindar una mejor calidad de atención hacia los niños antes mencionados.

Se considera que las estrategias colaborativas favorecen el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo de los que tienen más problemas por aprender, incluyendo a los que tienen necesidades educativas especiales vinculadas a alguna discapacidad y que son atendidos dentro las aulas regulares junto a sus compañeros no discapacitados, sino también de los más capacitados para el aprendizaje. Además que los métodos de enseñanza colaborativo favorecen la aceptación de las diferencias, y el respeto de ellas, entre todos los alumnos integrados o no.

Los métodos cooperativos aportan nuevas posibilidades al profesorado: permiten la atención personalizada de los alumnos y la entrada de nuevos profesionales dentro del aula (profesorado de educación especial o de apoyo, psicopedagogos...), que trabajan conjuntamente con el profesor tutor o del área correspondiente.

Una de las modalidades del trabajo colaborativo es la implementación de tutorías entre pares la cual pretende responder a la necesidad de nivelación académica y desarrollo de habilidades sociales y de pensamiento en los estudiantes, la cual consiste en que los alumnos con buen desempeño académico realizan tutorías de apoyo a sus compañeros con necesidades educativas especiales con la finalidad de enriquecer las experiencias escolares y evitar la discriminación hacia este grupo vulnerable de alumnos.

Con base en lo anterior es posible decir que las estrategias del trabajo colaborativo son una herramienta que media en la estructura interactiva del aula en particular de los grupos de colaboración. Las interacciones en el aula son el cuerpo del ambiente de aprendizaje que se vive en la misma. El trabajo colaborativo y el diseño de ambientes de aprendizaje en el aula puede ser un camino que lleve a la inclusión, sin embargo en la actualidad aun existe la falta de consideración de las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos, que es precisamente uno de los principales factores que genera dificultades de

aprendizaje y de participación de los alumnos en la escuela, y se traduce en altos índices de repetición y abandono escolar.

Así pues, no obstante que las interacciones entre iguales -alumnos en este caso- tienen una gran importancia en la construcción de conocimiento de los alumnos en general, y de aquellos con necesidades educativas especiales en particular, en la escuela, aún en la integradora, no se han fomentado este tipo de intervenciones sino por el contrario, tradicionalmente han sido evitadas por el énfasis casi exclusivo en la interacción profesor-alumno.

Esta reflexión nos conduce a realizar los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo atender en términos de una educación integradora a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad? ¿De qué manera el personal de educación especial y de educación regular puede favorecer el proceso de integración educativa de los alumnos con nee? ¿Qué estrategias utilizar para facilitar la integración e inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular? ¿La estrategia de trabajo colaborativo puede ser una alternativa para lograrlo? Y de manera más específica ¿la interacción entre pares propicia la integración de los alumnos con nee en términos de su acceso a propósitos y objetivos curriculares? ¿Cómo promover la interacción entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular? ¿Será benéfica la tutoría entre pares para los alumnos con nee en el marco de su integración educativa?

Ante estos cuestionamientos surge la siguiente pregunta de investigación.

¿Favorece el trabajo de tutorías entre pares el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a segundo grado de primaria?

En función de la pregunta anterior se realizó una investigación acción para encontrar la respuesta, implementando un programa de tutoría entre pares y utilizando técnicas e instrumentos para recabar la información del efecto de este programa de intervención como es el caso de la observación con apoyo de registros anecdóticos, el análisis de documentos, principalmente los reportes de evaluación y la propuesta curricular adaptada. Los datos se procesaron a partir del análisis de categorías y apoyados en la triangulación de fuentes para su validación y confiabilidad.

CAPITULO I

REFERENTES TEÓRICOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

1.1 Antecedentes del modelo de integración educativa

La atención educativa de las personas con alguna discapacidad es considerada un logro distintivo de las sociedades civilizadas, pero éste no ha sido alcanzado de manera inmediata, sino que ha representado un largo camino. Ture Jonsson (en Acosta, 1994) establece una tipología de las diferentes fases de la evolución que ha tenido la atención de los sujetos con discapacidad, identificando cuatro etapas: de separación, de custodia y atención, de rehabilitación y de integración.

Generalmente los esfuerzos iniciales se orientaban a labores de convencimiento para que en el seno familiar se aceptara que se tenía un miembro con discapacidad, ya que las actitudes y prejuicios existentes alrededor de éstos, dificultaban que se les pudiera brindar algún tipo de atención y por ende se entorpecía su integración familiar y social. En ese sentido se puede suponer que en esta etapa la gente ocultaba a las personas con alguna discapacidad. La etapa de custodia y de atención representa lo que se ha denominado modelo asistencial, en el cual la persona con discapacidad era considerada más como un objeto que como un sujeto, lo que determinaba el término genérico que se usaba para

referirse a ellos: inválidos o minusválidos. Esta concepción provocaba que básicamente se les considerara seres dependientes, a los cuales había que cuidar, ya que requerían de apoyo permanente.

La atención de estos sujetos se daba normalmente en casas-habitación que se adaptaban para tal fin, siendo regularmente auspiciada por grupos religiosos o personas altruistas y atendidos por personas voluntarias, sin una formación especializada. El objetivo central era ofrecerle a los alumnos los medios necesarios para que pudieran subsistir y ser autónomos, por lo que la mayoría de las veces el trabajo estaba orientado a la realización de actividades domésticas básicas y a una incipiente y limitada capacitación laboral. Debido a que no existía un proceso de diagnóstico, la aceptación de los alumnos se centraba en la evidencia visual, lo que hacía que solamente aquellas personas con problemas notorios recibieran la atención. Es durante esta etapa que en México, a finales del siglo XIX se crean las primeras instituciones encaminadas a la atención de las personas con discapacidad, estableciendo la Escuela Nacional de Sordo-mudos, y la Escuela Nacional de Ciegos.

La etapa de rehabilitación inicia con el surgimiento del modelo médico o terapéutico, el cual es identificado por Ainscow como la visión individual del alumno o como el enfoque tradicional en la educación de los niños con dificultades (en Van Steendlandt, 1991). La conceptualización de la discapacidad en esta

etapa es como enfermedad, debido a la influencia de disciplinas como la biología y la psicología, que abonaban a la detección de la causa básica del problema al interior de la persona, lo que implica que se considere a la discapacidad como un atributo personal, una condición objetiva, patológica de las personas. La atención en este modelo hace énfasis en un enfoque curativo: la persona es portadora de un defecto con un tipo y grado de déficit que está llamado a corregirse, a curarse (Marchesi y Martín, 1995). Esta visión sobre los sujetos con discapacidad trajo consigo dos consecuencias significativas para su proceso de atención:

La primera fue la necesidad de una detección precisa del trastorno, para lo que resultó muy útil el enorme desarrollo de las pruebas de inteligencia a través de cuyas mediciones llegaron a delimitarse los distintos niveles del retraso. Así se determinó, ofrecer contenidos escolares como la lectoescritura y matemáticas a algunos niños y no probar hacerlo con otros porque así lo predeterminan las pruebas. La segunda consecuencia aparece vinculada con la conciencia de una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización ordinaria. Los alumnos a los que se calificó de especiales fueron agrupados en escuelas, unidades, clases o grupos especiales con objeto de presentarles una ayuda apropiada. Esta decisión se basó en lo que se consideraba la causa común de su problema. Así se agruparon en escuelas especiales por discapacidad, con la finalidad de brindarles el mejor tratamiento posible por medio de profesores especializados, particularmente capacitados y habilitados para atender sus dificultades. Se justificaba la segregación con referencia al derecho de los niños

discapacitados a una educación y enseñanza adecuadas que no podían ofrecer los servicios regulares en la escuela común: equipamiento técnico, ambiente pedagógico, docentes especializados, acercamiento más individualizado, entre otros.

En 1914, bajo este enfoque, se funda en León Guanajuato una escuela para débiles mentales, en 1923 se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar y en 1935 se funda el Instituto Médico Pedagógico, un año después se funda el Instituto Nacional de Psicopedagogía y la Escuela para niños Lisiados y en 1937 se crea la Clínica de la Conducta y la Clínica de Ortolalia. En 1943 se inaugura la Escuela Normal de Especialización, en la que se ofrece la carrera de Maestros especialistas en deficientes mentales y menores infractores, agregándose más tarde Educación de Ciegos y Sordomudos y la Educación de Lesionados del Aparato Neuromotor. En 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial "... con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de profesores especialistas." (Molina, 2003, p. 34).

Precisamente, estas dos condiciones que caracterizaron al modelo médico: atención enfocada al trastorno y en escuelas especiales, fueron el detonante para que, impulsado por diversos movimientos internacionales, se pugnara por una alternativa que permitiera brindar a las personas con requerimientos de educación especial atención educativa en contextos más normalizadores, surgiendo en consecuencia la etapa de integración caracterizada por un modelo educativo, el

cual es identificado por Ainscow y la UNESCO como un enfoque curricular cuyo propósito es lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en su comunidad, descartando el uso de un currículo paralelo y por el contrario, promoviendo el derecho de todos los niños, independientemente de sus características, a acceder al currículo básico.

1.2 Referentes políticos y jurídicos de la integración educativa

Se puede afirmar que la integración educativa hace énfasis en la necesidad de que el medio brinde a los alumnos con algún requerimiento de educación especial la oportunidad de incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad. Esto se encuentra establecido en diversas declaraciones internacionales, tal es el caso del informe de la UNESCO de 1968, en el que se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social (García Pastor, 1993).

Posteriormente, la Organización de las Naciones Unidas emite tres declaraciones: La Declaración sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971, que establece los derechos de la personas con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación y readaptación, además de orientaciones que le permitan desarrollar su potencial; La Declaración sobre los Derechos de los Impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de

esta persona y de asegurar su bienestar y rehabilitación y La Declaración universal sobre los Derechos Humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país (Van Steenlandt, 1991).

En este mismo sentido se enmarcan los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, según la cual las personas deben contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Otro instrumento internacional en materia de discapacidad son las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de 1993, donde se afirma que los estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidad de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.

De igual forma se destaca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994. La Declaración de Salamanca establece que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades y finalmente, las

escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

En México la integración educativa inició en 1992 al ser redactada la Ley General de Educación, donde en su artículo 39 se establece que en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación especial en sus modalidades de apoyo a la escuela de educación básica regular y sus servicios escolarizados de atención múltiple que imparten el mismo currículo de la educación básica. Asimismo, el artículo 41 establece la forma de atención y la incorporación de las personas con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares de educación básica:

La educación especial está destinada a individuos, con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán

programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (SEP, 2006, p.15).

Así, la Integración Educativa es un imperativo jurídico y en virtud de ello nadie puede quedar excluido de la educación básica. Los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, tienen la oportunidad de cursar la educación básica en la escuela regular o en los servicios de educación especial. Por lo tanto, ésta es posible desde ambos espacios escolares. La asistencia a los planteles de educación básica regular se determina en función de factores como: las posibilidades del alumno, sus características individuales, su desempeño; el compromiso de los maestros de la escuela regular; la necesidad de apoyos especiales; la aceptación y apoyo de los padres de familia y la aceptación de la comunidad escolar.

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 pone especial énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. La población que demanda atención especial tiene pleno derecho a obtener un servicio que, de acuerdo con sus variadas condiciones, le permita acceder a los beneficios de la formación básica, como recurso para su desarrollo personal y su incorporación productiva a las actividades de la colectividad. Si un alumno con necesidades educativas

especiales, con o sin discapacidad puede cursar su educación básica en el aula de la escuela regular, la opción de la integración educativa que se lleva a cabo se conceptualiza como Integración Escolar. El enfoque de este modelo maneja una pedagogía incluyente que si bien está centrada en el niño, considera sus características en relación a su contexto áulico y a su ambiente primario (Marchesi, 1988).

En 1997, la Secretaria de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación convocaron la conferencia nacional "Atención educativa para menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la diversidad", con el propósito de unificar criterios en torno a la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales y conocer el estado de la integración educativa en diferentes entidades del país, la conferencia nacional se desarrollo en cuatro líneas de trabajo: 1) población, en la que se reiteró el compromiso de ofrecer educación básica a todos los alumnos poniendo especial atención en aquellos en situación de vulnerabilidad; 2) operación de servicios educativos, donde se defendió la necesidad de tender puentes entre los sistemas de educación especial y los de educación regular, así como la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo de los niños; 3) actualización y formación del magisterio, donde se señaló que una de las condiciones necesarias para la integración educativa es la formación y actualización de los maestros y 4) materia de trabajo, en la que aclaró que la reorientación de los servicios de

educación especial no conduce a su desaparición, sino que permite la ampliación de la cobertura en función de las necesidades (SEP, 2006).

Conscientes de que el proceso de integración escolar de las personas con discapacidad es un proceso gradual, que entraña dificultades para responder con equidad a sus requerimientos específicos, se diseñaron estrategias paulatinas para lograrlo. Es así que en 2000, se lanza el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), como parte de una política pública federal cuyo propósito es garantizar la equidad y mejorar la calidad del proceso y los resultados de la integración educativa. El PNFEEIE establece la ruta a seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna.

1.3 Hacia la consolidación del modelo de integración educativa

El fortalecimiento de la educación especial requiere emprender de acciones encaminadas a definir su misión, la orientación y el funcionamiento de los servicios; actualizar al personal que labora en ellos, y ampliar la cobertura otorgando prioridad a quienes presentan discapacidad, extender los servicios de apoyo a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas. Ante esta

necesidad surge el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), que establece el objetivo de la educación especial en el marco de la integración educativa y las líneas de acción que permitirán concretar el mismo.

1.3.1 Implicaciones operativas de la integración educativa

El PNFEEIE surge con el objetivo de "garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial" (SEP 2002, p. 43).

Asimismo, la misión de los servicios de educación especial, de acuerdo al PNFEEIE, es la de

favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (SEP 2002, p.27).

Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer el marco regulatorio así como los mecanismos de seguimiento y evaluación que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del

país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Una de las principales estrategias para concretar en la práctica el modelo de integración educativa fue la reorientación de los servicios de educación especial, la cual tuvo dos propósitos principales: por un lado, combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y los niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica general y por otro lado, dada la escasa cobertura lograda hasta 1993, se buscó acercar los servicios de educación especial a los alumnos y las alumnas de educación básica que los requerían (SEP, 2006). La reorganización de los servicios de educación especial se realizó de la siguiente manera (SEP, 2006):

a) *Servicios de Apoyo*: Son los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo

de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general. Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

b) *Servicios Escolarizados:* Es el servicio de Educación Especial que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje. El principal servicio escolarizado es el Centro de Atención Múltiple; sin embargo, también existen organizaciones de la sociedad civil que desarrollan actividades similares a las descritas, como la Comunidad Down Siglo XXI y el Instituto Ángel de al Guarda, en el caso de nuestra ciudad.

c) *De Orientación:* Son los servicios de educación especial que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes;

asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas. Los principales servicios de orientación son los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

Una vez concretada la reorientación de los servicios, inició su operación con base en los fundamentos filosóficos y pedagógicos el nuevo modelo de integración educativa.

1.3.2 Fundamentos filosóficos y pedagógicos de la integración educativa

Muchas son las condiciones y acciones que se deben llevar a cabo para lograr las metas que se han propuesto con la integración educativa tanto en las escuelas como en las mismas aulas siempre enfocadas a los alumnos con necesidades educativas especiales, algunas de ellas han sido en el ramo legislativo, con las autoridades educativas, en la reorganización de los centros escolares y sobre todo en las actitudes de todos los implicados en este proceso (directivos, maestros, padres de familia y, en algunas ocasiones los mismos alumnos).

Es importante mencionar que una de las primeras acciones que se lleva a cabo es el reconocimiento de que la integración educativa no constituye un acto caritativo,

sino que es el esfuerzo para generar las condiciones que les permitan a los niños aprender de acuerdo a sus potencialidades, por lo tanto se hace indispensable y necesario contar con información suficiente y objetiva misma que permita superar los prejuicios y prácticas estereotipadas. En este sentido se vuelve importante el tema relacionado con las bases filosóficas y principios pedagógicos generales de la Integración Educativa. Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la Integración Educativa son:

- *Respeto a las diferencias:* Es indudable que en toda sociedad humana existen tantos rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogenizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes con una sociedad cada vez mas heterogénea, que establece la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismo beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo, en García y Cols. 2000, p. 42).
- *Derechos humanos e igualdad de oportunidades:* De acuerdo a Rioux, Roaf y Bines (en García y Cols. 2000), solo por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los

ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela.

- *Escuela para todos*: El concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, también se relaciona con la calidad. Una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad, una escuela para todos sería aquella que se asegura que todos los niños aprendan, sin importar sus características; que se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades; que cuenta con los servicios de apoyo necesarios; que reduce los procesos burocráticos y favorece una formación o actualización más completa de los maestros; que entiende de manera diferente la organización de la enseñanza asumiendo que el aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García, Remus, Marchesi y Martín, en García y Cols., 2000).

Estos fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad.

Por otra parte, los principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios para la integración educativa son los que enseguida se mencionan (García y Cols., 2000):

- La normalización que implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales: Una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos y la oportunidad de desarrollar sus capacidades (García y Pablo, en García y Cols. 2000).
- La sectorización que hace referencia a que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos. De esta forma, el traslado del niño a la escuela no representaría un gasto oneroso para la familia, y al mismo tiempo beneficiará su socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos).
- La individualización de la enseñanza que se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones. De acuerdo a Parrilla (en García y Cols.,

2000), la individualización se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar.

- La integración, que consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (DGEE, en García y Cols., 2000, p. 43).

De acuerdo a estos principios generales, los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos.

1.3.3 Las necesidades educativas especiales: una nueva forma de asumir la educación especial

A lo largo de la historia se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física o sensorial o a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o de conducta. Algunos de estos términos eran decepcionantes y peyorativos, por lo que en la actualidad se han venido utilizando otros términos que valoran más la condición de persona de estos individuos que su discapacidad. En 1941, Doll definía la deficiencia como "una incompetencia social debida a una capacidad por debajo de lo normal, destacada dentro de un periodo evolutivo, de origen constitucional y esencialmente incurable" (Sánchez, 1995).

Fue gracias al esfuerzo conjunto de las mismas personas con discapacidad, de los profesionales que las atienden y de algunos sectores de la sociedad que se ha podido cambiar la terminología utilizada que hacía referencia a este grupo vulnerable, buscando quitar la connotación negativa que se tenía de estas personas y que no se anteponga ante su condición esencial de persona, de ser humano.

Verdugo (en García y Cols., 2000), señala que el enfoque actual es más humanista, ya que si se busca lograr la integración de estas personas se hace necesario que desaparezcan las etiquetas y la clasificación. También se comenta

que es importante el cambio de actitud que tiene la sociedad respecto a este tipo de personas y que este cambio no es un asunto meramente terminológico, ya que es necesario modificar los valores subyacentes a esas expresiones.

En 1980 la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; de discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera "normal" para el ser humano; y de minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, y desde el punto de vista de los demás se tienen limitaciones para desempeñar un determinado rol, y por lo tanto, se encuentra en una situación desventajosa (García y Cols., 2000).

El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción, en 1994. Desde entonces, en México se definió que un niño o una niña que presenta necesidades educativas especiales era quien "en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos

consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares" (Warnock, en SEP, 2006, p. 9)

Las necesidades educativas especiales como ya se mencionó aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto requieren de recursos mayores y o diferentes.

Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno o alumna y las barreras u obstáculos que se presentan o no en el entorno educativo en el que se desenvuelve. Asimismo, las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes, es decir, si un alumno o alumna tiene dificultades serias para acceder al currículum, puede requerir de apoyos específicos durante un tiempo o bien durante todo su proceso de escolarización (SEP, 2006, p. 40). Las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores (García, y Cols, 2000, p. 52).

- a) *Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño.* Ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño,

tales como familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización, entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de necesidades educativas especiales.

b) *Ambiente escolar en que se educa al niño.* Si la escuela a la que asiste el niño está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, algunos alumnos pueden llegar a presentar necesidades educativas especiales.

c) *Condiciones individuales del niño.* Existen algunas condiciones individuales, propias del sujeto que pueden influir en sus aprendizajes, de tal forma que requiera de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículo.

Ahora bien, el primer paso en la atención de las necesidades educativas especiales es su identificación y la determinación de su naturaleza, para estar en posibilidades de establecer el programa de intervención adecuado para darles respuesta; ello nos lleva a analizar el concepto e implicaciones de las adecuaciones curriculares.

1.4 La atención de las necesidades educativas especiales: evaluación psicopedagógica y adecuaciones curriculares.

Para proporcionar una educación de calidad se parte de reconocer la diversidad y promover el respeto a la individualidad de los alumnos, por lo que se requiere de los esfuerzos de educación regular y especial: la educación regular, por un lado, reconociendo la flexibilidad del currículo, y la educación especial, por el otro, acompañando en el logro de los fines y propósitos que se fija la educación básica regular.

1.4.1 La evaluación de las necesidades educativas especiales

En cuanto a la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, la intervención parte de un minucioso proceso de identificación y determinación de las mismas, el cual se centra en las siguientes fases:

- Detección inicial o exploratoria. Análisis de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo realizada a través de diferentes procedimientos y durante el desarrollo de las actividades cotidianas. Esta evaluación debe considerar no sólo el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etc.
- Evaluación más profunda de algunos niños y niñas. Aún con los ajustes generales a la programación, algunos alumnos mostrarán dificultades para

seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo. El maestro de grupo los observa de manera más cercana y hace ajustes a la metodología.

- Evaluación psicopedagógica (EPP). Si a pesar de las acciones realizadas en la fase anterior, algunos alumnos continúan mostrando dificultades para aprender y participar; es decir, cuando las dificultades son muy significativas o se asocian a alguna discapacidad se requieren apoyos más específicos, será necesario realizar una evaluación más profunda, mucho más centrada en el alumno, en sus características y sus necesidades. Generalmente para realizar esta evaluación el maestro solicita la participación de otros profesionales, por lo tanto, lo que procede es planear el desarrollo de la evaluación psicopedagógica.

Se entiende por evaluación psicopedagógica (MEC, 1996):

el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan, o pueden presentar, desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayuda que aquellos pueden presentar en el desarrollo de las distintas capacidades.

El enfoque actual de la EPP se concibe como un proceso que aporta información curricular útil, tanto al personal de educación especial como a los docentes, a fin

de orientar sus acciones para responder a las necesidades educativas de los alumnos y favorecer su integración. Deberá basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros, con el contexto de aula y con el centro escolar, y con la familia.

La evaluación psicopedagógica es necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, tomar decisiones relativas a su escolarización, realizar propuestas extraordinarias de flexibilización del periodo de escolarización, elaborar propuestas de adaptaciones curriculares significativas, adoptar propuestas de diversificación curricular, determinar recursos y apoyos específicos, realizar la orientación escolar y profesional al término de la escolaridad obligatoria. En resumen, la EPP es el paso previo indispensable para elaborar la propuesta curricular adaptada.

1.4.2 Elaboración e implementación de la propuesta curricular adaptada

Las adecuaciones curriculares se pueden definir como “la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común” (García y Cols, 2000, p. 132). . Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan un apoyo adicional en su proceso de escolarización y su realización debe considerar la utilización combinada de diferentes criterios que permiten inferir la trascendencia de las diferentes áreas curriculares para un alumno determinado (Puigdellivol, 2007):

- *Compensación*: se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y el aprendizaje del niño, como sería el uso de auxiliares auditivos para los niños con pérdida auditiva o la silla de ruedas para los niños con alguna discapacidad neuromotora.
- *Autonomía/funcionalidad*: destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas como vestirse ó desplazarse de un lugar a otro.
- *Probabilidad de adquisición*: se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación.
- *Sociabilidad*: se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación.

- *Significación*: implica la selección de los medios de aprendizajes que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales.
- *Variabilidad*: supone actividades distintas de las habilidades para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes.
- *Preferencias personales*: significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, lo que propicia una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares.
- *Adecuación a la edad cronológica*: Implica valorar los intereses del alumno para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje.
- *Transferencia*: Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela.
- *Ampliación de ámbitos*: Favorece los aprendizajes que le permitan al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas.

Las adecuaciones curriculares que pueden plasmarse en la propuesta curricular de los niños y niñas con necesidades son básicamente de dos tipos:

- a) Adecuaciones de acceso: "Son las modificaciones al espacio e instalaciones o la provisión de recursos especiales, materiales o de

comunicación que van a facilitar que los alumnos y alumnas con nee puedan desarrollar el currículo común, o en su caso el currículo adaptado, es decir su propuesta curricular" (MEC, en García y Cols., 2000, p. 135). Estas adaptaciones se encaminan a crear las condiciones físicas (sonoridad, iluminación, accesibilidad) en los espacios y el mobiliario de la escuela o del aula que permitan que los alumnos con nee los utilicen en la forma más autónoma posible y asimismo, a conseguir que los alumnos con nee alcancen el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela.

Entre las adecuaciones de acceso podemos distinguir las siguientes:

- Las relacionadas con las instalaciones de la escuela. Por ejemplo la colocación de rampas, barandales o señalización en Braille,
- Las relacionadas con los cambios en el aula del alumno. Por ejemplo distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el niño, o colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel de ruido.
- Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno. Por ejemplo la adaptación y/o adquisición de mobiliario para alumnos con discapacidad motora; materiales de apoyo para los niños con discapacidad visual o la adaptación de auxiliares auditivos para los alumnos con discapacidad auditiva.

b) Adecuaciones a los elementos del currículo: "Son el conjunto de modificaciones que se realizan en las actividades, metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos y los propósitos para así atender a las diferencias individuales de los alumnos" (MEC, en García y Cols., 2000, p. 138). . Estas adecuaciones deben tender a lograr mayor participación posible de los niños y niñas con nee en el currículo común, específicamente en la planeación general para el grupo al que están integrados así como a conseguir, en lo posible, que los alumnos con nee alcancen los propósitos de cada nivel educativo, a través de una propuesta curricular adaptada sus características y necesidades específicas.

A su vez, las adecuaciones en los elementos del currículo pueden involucrar los siguientes aspectos:

- Adecuaciones en la metodología: Son las que se refieren a las actividades de enseñanza aprendizaje; implican el cómo enseñar; la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las nee de algunos niños. Algunas de estas adecuaciones pueden ser:
 - ✓ *En los agrupamientos.* Dependiendo de las necesidades del alumno, es necesario definir si las actividades se realizarán de forma individual, por parejas, en tríos o si serán grupales.
 - ✓ *En los materiales de trabajo.* Es necesario definir el tipo de materiales que permitirán que los alumnos con nee obtengan provecho de las actividades.

- ✓ *Espacios para realizar el trabajo.* Es importante considerar que en ocasiones, el realizar actividades fuera del aula permite ampliar las experiencias de los alumnos y aplicarlas en diferentes contextos y situaciones.
 - ✓ *Distribución del tiempo.* En ocasiones es necesaria una adecuación temporal que les brinde a los alumnos con nee la posibilidad de realizar una tarea siguiendo su ritmo personal.
 - ✓ *Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje específicas.* Es importante considerar que una misma actividad pueda incorporar distintas técnicas de trabajo.
 - ✓ *Incorporación de ayudas.* Estas ayudas pueden ser físicas, como guiar la mano para escribir, sostener al alumno para realizar un desplazamiento o hacer un ejercicio físico; visuales, como ofrecer un modelo a seguir, presentarle información gráfica o escrita que complete las instrucciones o informaciones orales; verbales como dar instrucciones más sencillas, explicaciones, ánimos y esfuerzos, preguntas sobre el desarrollo de la actividad.
 - ✓ *Eliminación de actividades.* Para algunos alumnos puede ser necesario eliminar actividades con las que no se beneficie o no pueda tener participación activa y real.
-
- Adecuaciones en la evaluación: Implican adaptaciones en el qué, cómo y cuándo evaluar. Son adaptaciones en los procedimientos e instrumentos de evaluación, también se ha de considerar quién evalúa y sobre quién se

evalúa. Pueden consistir en la utilización de criterios y estrategias de evaluación diferenciados según la propia realidad y finalidades específicas; diversificación de las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar; y considerar los momentos de evaluación, dependiendo de las características de los alumnos.

- **Adecuaciones en los contenidos:** Estas modificaciones afectan a los contenidos que proponen los planes y programas de estudio. Inciden en conceptos, procedimiento y actitudes, para adaptarlos se le puede definir, matizar, contextualizar, priorizar, con el fin de hacerlos más accesibles a los alumnos; se puede también introducir contenido nuevos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas de estudio o bien eliminar contenidos que no se adapten a las características del alumnado, al tiempo disponible, a los recursos con los que se cuenta o a las condiciones del medio social y cultural.
- **Adecuaciones a los propósitos:** Estas modificaciones requieren que el maestro considere, con la mayor objetividad posible y a partir de las prioridades establecidas, las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos que se establecen en los programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Para adaptar los propósitos se deben priorizar en función de las características personales, disposición o interés, hacia el aprendizaje y necesidades educativas de los

alumnos, modificarlos o aplazar su logro en función del manejo conceptual del niño, su experiencia previa, la naturaleza de los contenidos que se van a abordar y los recursos didácticos disponibles; asimismo, introducir propósitos que estén en concordancia con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del alumno.

Estos criterios y consideraciones anteriormente descritos constituyen el sustento para elaborar la propuesta curricular adaptada como respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos, siendo las adecuaciones metodológicas las más habitualmente utilizadas por los docentes integradores para promover la integración e inclusión educativa. La elaboración, implementación y evaluación de las adecuaciones curriculares en general y metodológicas en particular, conlleva a desarrollar las competencias docentes para aplicar diversos y variados métodos y procedimientos didácticos, uno de los cuales es la tutoría entre pares, la cual se analizará más detalladamente en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

LA TUTORÍA ENTRE PARES: UN REFERENTE PARA LA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

Como se mencionó en capítulos previos, la integración educativa implica el generar opciones para que los alumnos con nee accedan al currículo básico a través de las adecuaciones curriculares pertinentes. En el caso de educación primaria, este currículo está determinado por el Plan y Programas de estudio vigentes, el cual está organizado para los seis grados en asignaturas con sus respectivos propósitos y contenidos básicos de aprendizaje agrupados en ejes temáticos; los cuales son el medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos y desarrollen las competencias para su formación integral.

Uno de los propósitos centrales del plan y programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente por medio del ejercicio de las habilidades intelectuales y de la reflexión en la adquisición de conocimientos. En este plan, se observa como indispensable el hecho de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información (SEP, 1993).

En los últimos años se ha estado estudiando la metodología del aprendizaje cooperativo como una posibilidad para promover la integración educativa de alumnos con nee, a partir de los principios que lo sustentan, principalmente, el aprendizaje por interacción. En este capítulo se analizará esta metodología y, de manera específica la modalidad de tutoría entre pares.

2.1 Antecedentes de la tutoría entre pares: La zona de desarrollo próximo

Una de las contribuciones esenciales de Vygotsky ha sido la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social, en la línea del pensamiento marxista, y al conocimiento mismo como un producto social. Lo anterior ha significado para las posiciones constructivistas que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. Vygotsky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente.

Para Vygotsky, las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, a mayor interacción social, mayor

conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales. La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo. Cada función mental superior, primero es social (interpsicológica) y después es individual, personal (intrapsicológica).

A la distinción entre estas habilidades o el paso de habilidades interpsicológicas a intrapsicológicas se le llama interiorización (Frawley, 1997). El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar.

La teoría constructivista de Vigotsky establece que el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno. En la zona de desarrollo próximo (ZDP), maestro y alumnos trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, facilitándole el tránsito de la zona de desarrollo potencial a la ZDP.

En palabras de Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esta tarea... entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo que puede describirse como:... "el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera con un nivel que no sería capaz de tener individualmente" (Peña Dolores, 2010, p. 1).

Desde esta perspectiva la Zona de Desarrollo Próximo es la posibilidad del individuo de aprender en un ambiente social, donde interactúa con los demás. La experiencia y los conocimientos de los demás es lo que le permite el aprendizaje, si esta interacción es frecuente y rica, el conocimiento será más amplio. Así que la Zona de Desarrollo Próximo está determinada socialmente. Son múltiples las modalidades de la asistencia adulta en la zona de desarrollo próximo; entre ellas figuran la imitación de las actitudes, los ejemplos presentados al niño, las preguntas de carácter mayéutico, el efecto de la vigilancia por parte del adulto y también, en primerísimo lugar, la colaboración en actividades compartidas como factor constructor del desarrollo (Ivic, 1994).

La zona de desarrollo próximo, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo (Frawley, 1997). La ZDP surge generalmente como el contexto para el crecimiento a través de la ayuda y contempla dos rasgos fundamentales:

1. La ZDP se puede construir de forma natural o deliberada, reflejando precisamente la diferencia entre el crecimiento real y el potencial. Vygotsky hace énfasis en el juego, ya que este permite que el niño se comprometa a actividades que se hayan muy por encima de su capacidad actual pero sin ninguna consecuencia directa social derivada del fracaso.
2. La estructura de la ZDP debe ser intersubjetiva pero asimétrica en la cual un individuo debe de comprometerse a un esfuerzo atencional con al menos otra persona. Respecto a la asimetría, una de las personas debe de estar más capacitada en la tarea y por lo tanto conducir al otro más allá del nivel real de desarrollo. Lo importante es que la intersubjetividad y la asimetría se construyen y mantienen mediante el lenguaje.

El principio de zona de desarrollo próximo, ha tenido y sigue teniendo repercusiones en propuestas de modelos educativos, uno de ellos es el aprendizaje colaborativo. Este modelo incorpora varios aspectos de la teoría de Vygotsky: Primero la discusión en grupo que permite a los estudiantes menos hábiles desempeñarse en niveles ligeramente por arriba de su nivel actual o en su

zona de desarrollo proximal. Segundo, el adulto apoya cuidadosamente la situación de aprendizaje. El profesor insiste para conseguir una comprensión más profunda y para dar apoyo docente a los alumnos menos brillantes. Por último, el significado del texto se negocia y se construye socialmente dentro del contexto de las discusiones de grupo (Meece, 2001).

El aprendizaje colaborativo, es uno de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socio construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta.

2.2 Aprendizaje colaborativo: concepto y principios básicos

Mucha investigación gira hoy en día en torno a los modelos colaborativos como mecanismo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las salas de clase, pero es importante conocer como su implementación ha generado cambios radicales en el entorno educativo, cambios en los roles de los estudiantes y lo que es más importante del rol de los profesores dentro de este modelo.

El término aprendizaje cooperativo en palabras de Damon y Phelps, (en Fernández y Melero, 2006) se refiere, estrictamente hablando, "a un amplio y

heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, tareas generalmente académicas” (p. 35). El trabajo colaborativo es más que una técnica para trabajar con los alumnos en el salón de clases. En todas las situaciones en donde la gente llega a reunirse en grupos, se sugiere tratarse con respeto, destacando las capacidades y las contribuciones de los miembros individuales del grupo. Es importante el compartir la autoridad y la aceptación de la responsabilidad de las acciones. Una premisa del aprendizaje colaborativo, esta basada en la construcción del consenso, a través de la cooperación, en contraste con la competición en la cual los mejores individuos sobresalen de entre los otros.

Salinas define brevemente el término y señala que aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. Para Panitz por su parte, la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros del grupo. Señala que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo; mientras que en la cooperación la interacción está diseñada para facilitar el logro de una meta o producto final específico por un grupo de personas que trabajan juntas. Gros agrega que en un proceso de aprendizaje colaborativo, las partes se comprometen a aprender algo juntos. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración (en Zañartu, 2004).

El aprendizaje colaborativo es, ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser "mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás" (Johnson y Johnson, en Zañartu, 2004).

Según Díaz Barriga (en Calzadilla, 2007), el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles. Atendiendo el proceso desde la conformación misma del equipo, se producirá un aprendizaje que además de resultar rico en cuanto a los productos cognoscitivos logrados, a nivel interpersonal e intrapersonal se modela y aprende valoración y responsabilidad hacia el proceso educativo y respeto por los demás y su trabajo.

De acuerdo a Panitz (en Calzadilla 2007), para lograr un aprendizaje colaborativo efectivo es importante hacer presente en el trabajo grupal cinco características que se describen a continuación:

- Interdependencia positiva: La interdependencia positiva tiene lugar cuando uno percibe que sólo en unidad y coordinación con el esfuerzo de los otros podrá alcanzar una meta. Los miembros del grupo deben ser conscientes de dos responsabilidades: "desarrollar y aplicar lo mejor posible sus capacidades y contribuir a que sus compañeros desarrollen y apliquen también las propias capacidades" Panitz, (en Calzadilla 2004, p. 3).
- Responsabilidad y compromiso individual. Es la contribución personal para lograr las metas del grupo. El compromiso individual fomenta la responsabilidad individual, pues a medida que un miembro se interesa por el logro de la meta y la interioriza, se incrementa su responsabilidad por cumplirla.
- Interacción cara a cara: Se logra cuando los estudiantes proveen unos a otros ayuda, intercambian recursos como información y materiales, y procesan la información más eficientemente: proveen unos a otros retroalimentación para mejorar su desempeño en las tareas y responsabilidades; comparten conclusiones y razonamientos para la toma de decisiones correctas; se motivan unos a otros a alcanzar la meta y beneficios mutuos; actúan de manera que inspiren confianza unos a otros, en consecuencia disminuye el estrés y la ansiedad
- Habilidades sociales: Es importante encauzar en los estudiantes el desarrollo de habilidades y actitudes como el reconocimiento al esfuerzo y logros de los compañeros, la solicitud e intercambio de información, la

solicitud y ofrecimiento de apoyo, y un primer paso para lograrlo es que sea el mismo profesor quien manifieste estas actitudes.

- **Procesamiento de grupo:** Se define como la reflexión sobre el trabajo grupal para describir qué acciones de los participantes fueron positivas y cuales no, y tomar decisiones sobre qué acciones continuar para unir esfuerzos y alcanzar metas.

No todos los grupos son colaborativos. Es necesario promover intencionalmente y día con día los modelos interactivos de aprendizaje, de tal manera que gradualmente se pueda llegar a ser un grupo colaborativo, de alto rendimiento. Algunas pautas para producir aprendizaje colaborativo según Calzadilla (2007), son:

- Estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo.
- Establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales.
- Elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros, para la evaluación del proceso.
- Seguimiento permanente del progreso del equipo, a nivel individual y grupal.
- Cuidado de las relaciones socio afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad.
- Discusiones progresivas en torno al producto final.

El trabajo colaborativo permite al individuo recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que facilita la aplicación de estrategias meta cognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento; por otra parte este tipo de aprendizaje incrementa la motivación, pues genera en los individuos fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que le permite sentirse parte de, estimulando su productividad y responsabilidad, lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo.

El aprendizaje colaborativo constituye una teoría y un conjunto de estrategias metodológicas que nacen del nuevo enfoque de la educación, en el que las interacciones en el aula son un componente esencial y aprovechable en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Frecuentemente se declara al aprendizaje colaborativo como un recurso para la atención a la diversidad, porque no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que saca partido de ellas y nos hace ver la diversidad desde un sentido positivo.

Las últimas tendencias en educación adoptan el trabajo colaborativo en grupo o en equipo como metodología preponderante, ya que en esta modalidad de trabajo los alumnos son los protagonistas del aprendizaje en la sala de clases. En este caso, la interacción que se produce en el aula no sólo es la de profesor-grupo, sino que también entre los propios estudiantes. De hecho, en numerosas ocasiones los

estudiantes aprenden más de sus pares (del compañero experto) que del propio profesor ya que, por ejemplo, el alumno baja sus niveles de ansiedad y se dispone más naturalmente al aprendizaje con un par a quien siente cercano porque comparte su códigos comunicacionales, su cultura y temáticas cotidianas de vida, entre otros aspectos (Santamaría, 2005).

Una de las formas que esta metodología propone respecto a la interacción en el aula es el aprendizaje entre iguales, el cual se propone considerar como un elemento de primer orden en el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que de hecho los métodos de aprendizaje colaborativo se basan justamente en la heterogeneidad de los alumnos. En el siguiente apartado abordaremos con más profundidad esta estrategia metodológica.

2.3 Técnicas didácticas centradas en trabajo colaborativo: La tutoría entre pares

En los últimos años la aplicación estratégica del aprendizaje colaborativo ha sido práctica convencional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Un ejemplo de ello es la participación guiada. Bárbara Rogoff, utilizó la expresión participación guiada para describir la participación del niño y de sus compañeros sociales en las actividades colectivas. Esta consta de tres fases: selección y organización para adecuarlas a las habilidades e intereses del niño;

soporte y vigilancia de la participación del niño en las actividades, y adaptar el soporte dado a medida que el niño comience a realizar la actividad en forma independiente (Meece, 2001).

La participación guiada es un proceso eficaz como herramienta de enseñanza en el hogar y en la escuela. En la escuela, pueden consistir en demostrar las habilidades; dirigir a los alumnos, dividir una tarea, formular preguntas; sin olvidar que el docente debe transferir el control de las actividades. Con ello le permite al niño realizar un aprendizaje independiente y autorregulado.

Otra de las aplicaciones del trabajo colaborativo es el modelo de la enseñanza recíproca, este programa fue diseñado por Annemarie Palincsar y Ann Brown (Meece, 2001), para ayudar las habilidades de la comprensión lectora, los profesores y alumnos fungen alternativamente como moderadores de la discusión. Mediante diálogos de aprendizaje colaborativos, los niños aprenden a regular esta destreza. La enseñanza recíproca ha dado excelentes resultados con alumnos de primaria y secundaria.

De acuerdo a Tudge (en Calzadilla, 2007), existen al menos tres formas de poner en práctica el aprendizaje colaborativo: la interacción de pares, la tutoría entre

pares y el grupo colaborativo. La diferencia entre ellos está determinada por la igualdad en los niveles de rendimiento que exista entre los integrantes.

- *La interacción de pares* consiste en la integración de dos participantes con diferentes niveles de habilidad, que acometen las ejecuciones en forma organizada y conjunta, participando el docente como mediador y catalizador en las experiencias de aprendizaje.
- *La tutoría entre pares* involucra a estudiantes en los que se ha detectado mayor habilidad y a los que se les ha dado un entrenamiento previo para servir de *tutores* de sus compañeros de menor nivel, mientras desempeñan el trabajo en forma conjunta; por lo general la interacción entre los estudiantes es tan fluida que logra elevar el nivel de los aprendices y consolidar el que tienen los avanzados, quienes querrán conservar su posición de adelantados y continuarán profundizando en el conocimiento.
- Los *grupos colaborativos* por su parte, tienen mayor tamaño que los primeros y vinculan aprendices de distinto nivel de habilidad, género y procedencia; acumulan el puntaje en forma individual y grupal a lo largo de todo el período, lo que estimula la interdependencia y asegura la preocupación de todos por el aprendizaje de todos, pues el éxito colectivo depende del éxito individual. En este caso el docente debe ser más que un mediador, propiciando un proceso grupal efectivo. El grupo puede ser estable o permanente, inestable o circunstancial y de base, que es aquel que va más allá del ámbito académico, desarrollando actividades de soporte y apoyo para el desarrollo integral de sus integrantes.

Las perspectivas constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, basadas en la teoría socio-cultural, han enfatizado la necesidad de que los maestros y los centros escolares aprendan a manejar las interacciones entre iguales como mecanismo de aprendizaje. Tal como señala Wells, el buen maestro es aquel capaz de organizar el aula como una comunidad de aprendices, en la cual los alumnos no sólo aprenden de la ayuda directa del profesor (forzosamente limitada y poco personalizada), sino sobre todo de las ayudas mutuas que se ofrecen entre ellos. Las interacciones entre alumnos, bien estructuradas, pueden dar lugar a aprendizaje entre iguales, entendido como la adquisición de conocimientos y habilidades mediante la ayuda activa y el apoyo de compañeros (Topping y Ehly, 1998).

Por tal motivo, es necesario que todo docente convierta las interacciones entre iguales en oportunidades de aprendizaje y la tutoría entre pares puede ayudar a ello. Es importante destacar la labor que realiza el maestro, especialmente cuando se trata de alumnos de los primeros ciclos educativos. Dadas las dificultades que tienen los niños para detectar carencias o lagunas concretas en los conocimientos de su compañero y dada su escasa disposición para improvisar procedimientos de ayuda espontáneos, la tarea de conducción y la existencia de pautas elaboradas por el maestro serán un elemento clave en el éxito o fracaso de la experiencia. A continuación se analiza con mayor profundidad el tema de tutoría entre pares, exponiendo los antecedentes y fundamentación de esta teoría metodológica y el abordaje de aspectos importantes que en ella concurren.

2.3.1 La tutoría entre pares: un acercamiento a su definición

El término tutoría aparece en castellano en el segundo cuarto del siglo XV y está tomado del latín "tutor, -oris" = "protector", que a su vez deriva del verbo "tueri" = "proteger", "tutelar" o ejercer la "tutela" sobre alguien o hacerle "tutorías"; es, por tanto, algo más que "enseñar": es guiar, proteger, aconsejar, orientar, cuidar de alguien. También se puede entender como el que representa a... el que vela por..., el que tiene encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona. En consecuencia, el concepto "tutoría" conlleva la idea de tutela, acompañamiento, guía y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento.

Los primeros antecedentes de la tutoría se vinculan a la llamada enseñanza mutua, iniciada por Joseph Lancaster en Inglaterra durante el siglo XIX, retomada en el período de la llamada Escuela Nueva en la primera mitad del siglo XX y aplicada recientemente en diversas experiencias pedagógicas, especialmente en Europa.

La tutoría entre pares o iguales, es la modalidad de aprendizaje entre iguales que cuenta con una larga tradición en contextos anglosajones (*peer tutoring*), ha recibido diferentes definiciones. Melero y Fernández (1995) la definen como un sistema de instrucción constituido por una diada en la que uno de los miembros enseña al otro dentro de un marco planificado exteriormente. Topping y Ehly (1998), distinguen entre una definición arcaica y una actual. En la primera, el

alumno tutor es visto como un sustituto del profesor, en una concepción lineal de conocimientos, e incluye la posibilidad de un tutor para un pequeño grupo reproduciendo un modelo de aula. Esta definición sería: alumnos más capaces ayudan a alumnos menos capaces a aprender en trabajo cooperativo de pareja o de pequeño grupo, organizados por un profesor profesional.

La práctica y la investigación educativa han dado paso, según el autor, a una nueva definición de la tutoría entre iguales que subraya el hecho del aprendizaje simultáneo del alumno tutor: personas de grupos sociales similares que no son profesores profesionales que ayudan a otras a aprender y que aprenden ellas mismas enseñando. Esta definición es lo suficientemente amplia como para recoger la gran variedad de situaciones de tutoría entre iguales que la práctica educativa ha engendrado.

Por su parte Goodlad y Hirst definen la tutoría de iguales como "el sistema de instrucción en el cual los estudiantes ayudan a los demás y aprenden enseñando" (en Falchikov, 2001). Los principales tipos de tutoría que existen en la bibliografía revisada son *peer tutoring*, esto es, tutoría entre iguales, donde uno es el tutor y el otro el tutorizado; y *reciprocal peer tutoring*, en la que ambos sujetos realizan los dos papeles.

Siguiendo con Topping, podemos clasificar las situaciones de tutoría según los siguientes criterios:

- Contenido curricular. En el ámbito anglosajón, las experiencias abarcan todo tipo de materias.
- Formato de contacto. Podemos encontrar un tutor con un grupo de tutorados, pero sin duda el formato más difundido es la tutoría en parejas, también conocida como *trabajo uno a uno*.
- Curso. Alumnos del mismo curso de edades similares (*same-age tutoring*).
O de diferentes cursos o edades (*cross-age tutoring*)
- Habilidades. Enseñanza y aprendizaje de habilidades generales (como, por ejemplo técnicas de estudio) o de una habilidad concreta (por ejemplo, composición de textos).
- Continuidad de rol. Permanente (no hay intercambio de las funciones de tutor y tutorado) o recíproco (los alumnos intercambian los roles).
- Lugar: instituciones escolares, culturales, profesionales...
- Tiempo: en horario escolar, extraescolar, combinado...
- Características del tutorado: alumno aventajado, no aventajado...
- Características del tutor: aventajados, alumnos con dificultades, con necesidades especiales...

- Objetivos: intelectuales, académicos, afectivos y actitudinales, autoconcepto...

Para efectos de esta investigación, retomamos la idea de que la tutoría entre iguales es una modalidad del aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (el rol del tutor y tutorado deriva 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 por el profesor.

Bajo esta definición de tutoría entre pares se deriva que ambos participantes de cada pareja aprenden. El tutorado por la ayuda permanente y ajustada que recibe de su compañero tutor, y éste por la actividad de preparación y ofrecimiento de ayuda pedagógica a su tutorado, que le permitirá un nivel más profundo de dominio del contenido. En las situaciones de tutoría entre iguales, las interacciones que diseñamos entre las parejas de alumnos han de propiciar que ambos alumnos, tanto tutor como tutorado, aprendan. De hecho, entendemos que el éxito de la tutoría entre iguales -y del aprendizaje cooperativo en general-, reside en que los alumnos más capaces no se perciban como «donantes», sino que también aprendan y tomen conciencia de que enseñando a sus compañeros ellos tienen oportunidades de aprender.

Para conseguir el aprendizaje de los alumnos tutores debemos diseñar cuidadosamente la interacción en el seno de las parejas y crear mecanismos que lo promuevan. Si a partir de las diferencias entre los miembros de las parejas diseñamos una interacción en la que todos aprenden, es necesario que estas prácticas estén dentro del currículo: en horas de clase y en un marco evaluable.

2.3.2 Tutoría entre pares: su implementación en el aula

Al hablar de estrategias tutoriales entre pares es necesario distinguir las modalidades o tipologías de tutorías que las hacen distintas. De hecho es posible clasificarlas a lo menos de acuerdo a dos criterios: según el nivel de formación académica de las parejas y de acuerdo a la continuidad del rol. En el primer caso se pueden observar tutoría compuestas por estudiantes de un mismo nivel o curso (*same-age tutoring*), así como tutorías entre estudiantes de diferentes cursos o niveles (*cross-age tutoring*).

Por otra parte, en relación a la continuidad del rol, se pueden diferenciar entre aquellas que tienen roles fijos tutor – tutelado y los recíprocos. También es necesario precisar que estas modalidades se pueden ordenar además, en función de los objetivos que persiguen. Así, tenemos tutorías orientadas al acompañamiento de los procesos de aprendizaje, a proceso de inserción y participación estudiantil, a fortalecer y clarificar aspectos motivacionales y

vocacionales e, incluso, a aspectos más específicos como psicológicos o espirituales.

Como método de aprendizaje colaborativo, la tutoría entre iguales, admite una variada gama de posibilidades de aplicación en el aula que, al mismo tiempo, genera un amplio abanico de formas de clasificación. Existen dos factores centrales en este ámbito: las edades dentro de la pareja y la continuidad del rol:

Las tutorías compuestas por alumnos de diferentes edades o cursos *cross-age tutoring*, son las que predominan en el ámbito norteamericano. Seguramente, la reproducción del modelo transmisivo de aprendizaje hizo que estas experiencias se extendieran, con el convencimiento de que el alumno tutor, en su función de maestro, tiene que ser mayor que el alumno tutorado para garantizar el progreso de éste. Así, Lintorn (1973) asegura que los tutorados progresan más con tutores con edades cuatro años mayores que ellos; Allen y Feldman (1976) concluyen que los alumnos prefieren este formato; y para Lippit (1976), la diferencia de edad es la garantía de calidad, y la idónea se sitúa entre dos y cuatro años (Durán, Blanch, Thurston, Topping, 2010).

No obstante, pronto comienza a haber estudios que diferencian tipos de tutores, con respecto al nivel de dominio o de conocimiento de la materia. Por ejemplo,

Finkelstein y Ducros (1989), mantienen que los tutores expertos tienden a ser directivos y dar poco papel al tutorado, mientras que los tutores no expertos utilizan un “diálogo errante”, parecido al lenguaje exploratorio, que sería el responsable del aprendizaje del tutorado (en Durán y Cols., 2010). En todo caso, si el alumno más activo es el que más aprende, los tutores expertos y los tutorados de los tutores no expertos serán los que tendrán más oportunidades de aprendizaje.

Éste y otros estudios, como por ejemplo uno de Verba y Winnykamen (1992), en que la variable experto-novel sirve para contrabalancear la diferencia de edad dentro de la diada, demuestran que, tal como sostiene también Braudit (2000), lo importante es que haya una diferencia de aptitudes entre tutor y tutorado (Durán y Cols., 2010). Es indiferente que esta disparidad –o distancia, como la denominan algunos autores- venga dada por la edad, por formación previa o por capacidades personales.

Estos razonamientos han contribuido, sin duda, a ayudar a ampliar las experiencias de tutoría entre alumnos de la misma edad o curso *same-age tutoring*. Ésta es, obviamente, una aplicación más sencilla, ya que al llevarse a cabo en el mismo grupo-clase no requiere de condicionados organizativos previos. Es evidente que este tipo de tutorías cuenta con la ventaja de la proximidad entre alumnos y de la posibilidad de amistad.

Durán y Gauvain (1993), comparando diadas formadas por alumnos de diferentes edades con otras formadas por alumnos de la misma edad, concluyen que en las segundas se produce más implicaciones y más aprendizaje, seguramente a causa de la mayor satisfacción o comodidad que rige la interacción, al hecho de tener más oportunidades de comparación social, y a que, en las diadas en la que el tutor es mayor, éste tiende a dominar la interacción y no permitir la participación del tutorado (en Durán y Cols, 2010). Para ellos, las diadas más efectivas son las formadas por los alumnos de la misma edad, pero con diferente nivel de habilidades cognitivas o conocimientos (más que diferentes edades o mismo nivel de conocimientos).

King, Stafieri y Adalgais (1999), sostienen que el aprendizaje en construcción no debe restringirse a parejas con un componente más capaz o con más conocimientos. Para ellas, los "verdaderos iguales" (*true peers* o alumnos de la misma edad y habilidades) pueden ayudarse mutuamente si les ofrecemos la estructura para hacerlo (en Durán y Cols., 2010). Será necesario que los alumnos dominen el formato de interacción muy estructurada que el profesor les ofrece. Así, cuando dos compañeros en una pareja de tutorías entre iguales se vuelven competentes en el proceso de ayuda (procedimientos, capacidades y estrategias de la tutoría), es posible que puedan usar estas capacidades para promover el aprendizaje de un contenido curricular, sin necesidad primero de ser más experto en estos contenidos.

Con respecto al segundo elemento de clasificación de las situaciones de tutoría, la continuidad del rol, hay que decir que la práctica más extendida recae en las experiencias del rol fijo, en el que el rol del tutor y tutorado es asignado de forma permanente a cada alumno. Y ello es así probablemente por dos razones. En primer lugar, el mayor uso de la tutoría con estudiantes del mismo nivel o curso fuerza el carácter fijo del rol. Resultaría contraproducente de entrada asignar al alumno de menor edad el papel de tutor. Y en segundo lugar, la mayoría de prácticas escolares y de situaciones de experimentación utilizaban este método instructivo de forma no sistemática y en períodos relativamente breves de tiempo en los que no se preveía alternar los roles.

De acuerdo a Durán y Cols., (2010), aunque Baudrit sitúa los precedentes en alguna experiencia de lo que se denominaba tutoría por turnos y tutoría alternada, lo que conocemos por *tutoría recíproca* o *reciprocal peer tutoring* (RPT por sus siglas en inglés) tiene un origen muy reciente, vinculado a la expansión de las prácticas de la tutoría del mismo curso o edades similares. Lo que se conoce como *tutoría recíproca* es un método de aprendizaje entre iguales desarrollado originalmente por Fantuzzo y sus colaboradores. En el RPT, parejas de edad y habilidades similares alternan los roles de tutor y tutorado, en un contexto de formato estructurado que guía el proceso de aprendizaje. La disposición arquetípica de la aplicación del método que hacen estos autores se ha centrado en las matemáticas, en dos sesiones semanales de cuarenta y cinco minutos, durante un período de dos meses y medio a cinco meses, con cinco sesiones

previas de formación inicial, y donde cada sesión tiene una rutina de veinte minutos, tutorada alternativamente por cada miembro de la pareja.

A pesar del estado inicial de la investigación, la tutoría recíproca ha despertado mucho interés en diversos autores. Alison King y sus colaboradores trabajan en ella a partir de lo que denominan tutoría entre pares mutua o recíproca y los diferentes métodos aplicados basados en la tutoría transactiva (King, en Durán y Cols., 2010). Greenwood y sus colaboradores han creado un método instructivo denominado *Class wide peer tutoring* (tutoría que abarca una clase), basado en la tutoría recíproca para la adquisición de una segunda lengua (Greenwood, en Durán y Cols., 2010).

Para efectos de poner en marcha una experiencia de trabajo tutorial existen aspectos que son de suma importancia considerar. Al respecto, todas las experiencias conocidas mencionan la necesidad de contemplar un momento inicial de estudio de las condiciones de funcionamiento del centro educativo, la definición de propósitos de la tutoría, los niveles en los cuales se implementará y el análisis de las condiciones de aplicación de la estrategia. Es relevante considerar el equipo de docentes con la que se trabajará, la necesidad de establecer criterios claros y consensuados de aplicación de la estrategia, y considerar un periodo de formación en habilidades tutoriales a los docentes involucrados, es decir, el

UNIVERSIDAD DE LA PAZ
BIBLIOTECA

profesor no es un espectador, sino que tiene un rol muy relevante en la adecuada implementación de esta estrategia.

Luego de esta fase inicial, se debe realizar la selección de los alumnos tutores, la modalidad de selección puede ser variada, dependiendo del tipo de tutoría y los propósitos de la misma, pero se recomienda que se consideren algunos criterios básicos que ya constituyen experiencia validada sobre este aspecto. Entre los más relevantes se pueden mencionar los siguientes: la participación debe ser voluntaria, no siempre los mejores alumnos son los mejores tutores, los alumnos seleccionados deben tener un tipo de reconocimiento de parte de sus compañeros, los alumnos tutores deben tener las condiciones y disposición para cumplir con sus compromisos de un modo responsable, por todo el tiempo comprometido.

Como toda actividad pedagógica, la tutoría entre pares debe ajustarse a criterios de calidad que permitan su utilización de acuerdo a sus objetivos y posibilidades. Al respecto, García (en Ortiz, 2010) propone los siguientes:

- Ser una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados.
- Contar con los medios y recursos suficientes para poder llevarse a cabo con un mínimo de eficacia.

- Estar inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de actividades formativas.
- Ser un proceso continuo, coherente y acumulativo.
- Suponer un modo de intervención educativa diferenciada e integral.
- Estar comprometida con los diferentes actores y estamentos del centro educativo, como unidad de orientación, servicios de asesoramiento psicológico, etc.
- Implicar activamente al alumno.
- Estar basada en el respeto y la aceptación mutua.
- Dar protagonismo y libertad personal al alumno.
- Llevar el proceso cuidando su carácter personal y confidencial.

Como puede observarse, tales criterios tienen profunda relación con aquellos que se consideran para efectos de la implementación de diversas actividades docente educativas, sólo que en este caso existe una mirada centrada en la interacción personalizada entre los participantes.

BIBLIOTECA

2.3.3 Impacto de la implementación de la tutoría entre pares

Actualmente, la tutoría entre iguales es ampliamente utilizada en muchos países, en todos los niveles educativos y áreas curriculares, y es recomendada por los expertos en educación (la propia UNESCO) como una práctica altamente efectiva para la enseñanza inclusiva.

Una de las ventajas de una gestión de aula basada en la tutoría entre iguales es que el profesor puede observar a los alumnos trabajando y, por consiguiente, puede tomar nota de los progresos de las parejas. Las prácticas de ayuda entre iguales son interesantes porque dan valor educativo a las interacciones entre alumnos, ofrecen oportunidades de aprendizaje para los alumnos ayudados y desarrollan valores de solidaridad y sociabilidad.

De acuerdo a Boronat, Castaño, Ruiz (en Ortiz, 2010), este tipo de estrategia de trabajo aporta, entre otros aspectos, las plausibles ventajas:

- Se apoya en una relación personal de igualdad, dado que el alumno tutor y el alumno tutorado son estudiantes en una misma institución.
- Se caracteriza por la espontaneidad en el trato y en una relación interpersonal, dada la ausencia de roles desiguales.
- Se estimula el aprendizaje, gracias al clima favorable que produce estar ambos en condiciones de iguales.

BIBLIOTECA

- Promueve el desarrollo de habilidades sociales y capacidad de liderazgo en los alumnos tutores.
- Se incrementa el nivel de colaboración a diversos niveles: entre los profesores, entre los profesores y los alumnos tutores; entre estos y los alumnos tutorados.
- Se favorece el desarrollo de la autoestima por parte de los alumnos experimentados y de los novatos.
- Permite ampliar la acción de acompañamiento personal a un grupo más amplio de estudiantes.
- Aumento de la implicación, del sentido de responsabilidad y de la corresponsabilidad en los procesos educativos y formativos.

Topping (en Ortiz 2010) en cuanto a plausibles desventajas de la aplicación de esta estrategia de trabajo, menciona las siguientes: no detectar errores o concepciones equívocas del tutelado, el tutor puede mostrar información incorrecta al tutelado, el tutor resuelve dudas del tutelado entregando resultados sin propiciar su aprendizaje. Tales desventajas deben tenerse en cuenta a la hora de abordar su implementación y se deben considerar estrategias para evitarlas. Entre los aspectos más relevantes a tener en cuenta se mencionan los siguientes:

a) Definición clara de la relación tutor – tutorado: ello garantiza evitar dificultades sobretodo iniciales que pueden tener un alto costo para el trabajo posterior, b) Preparación de los materiales de trabajo: estos deben ajustarse a los objetivos planificados y a las características de los participantes, c) Preparación inicial del alumnado para asumir adecuadamente su rol y las tareas que le demandan, d) Tiempo de marcha blanca, para observar lo que ocurre y dar la retroalimentación respectiva, e) Seguimiento permanente del trabajo realizado a fin de evaluar y mejorar el proceso, f) Entregar permanentemente información de progresos y desafíos a abordar tanto para los tutores como para los tutorados.

Numerosas investigaciones muestran el potencial que tiene el recurrir a la implementación del aprendizaje colaborativo, específicamente haciendo referencia al tutorado entre compañeros de clase, sobre el aprendizaje y diferentes revisiones de investigación destacan, aún a falta de una orientación teórica sólida, sus ventajas (por ejemplo, Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Goodlad y Hist, 1989 o Melero y Fernández, 1995). En el ámbito de la enseñanza escolar, un meta-análisis de investigaciones sobre tutoría entre iguales reportó efectos importantes en el crecimiento cognitivo (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo y Miller, 2003). Un elemento necesario para el éxito de esta estrategia instructiva es la formación inicial del alumnado (tanto tutores como tutorados) en las tareas derivadas de su rol en las parejas, dentro del marco planificado por el profesor (Greenwood, Carta y Kamps, 1990) (en Durán y Cols., 2010).

Los tutores experimentados o formados para serlo consiguen una conciencia metacognitiva que les permite ayudar de forma ajustada a los tutorados y, además, son capaces de formular preguntas que generen retos en los tutorados, en lugar de dar sólo explicaciones. Por el contrario, las tutorías espontáneas o sin formación previa tienden a ser más primitivas y se caracterizan por el interrogatorio limitado, tanto en la frecuencia como en el nivel de demanda cognitiva, junto con frecuentes correcciones de errores y retroalimentación positiva cuando no procede (Durán y Cols., 2010).

La formación inicial, previa a las sesiones de tutoría entre iguales, parece explicar parte del éxito de la función mediadora desempeñada por el alumno tutor. La abundancia de experiencias e investigaciones sobre tutoría entre iguales basadas en parejas de alumnos de distinta edad o curso ha hecho que la tutoría de rol fijo sea la más conocida. Sin embargo, la tutoría entre alumnos de la misma edad o curso permite crear parejas con un nivel similar de conocimientos que alternen, a lo largo de las sesiones, el desarrollo del rol, como tutores y tutorados. Esta práctica es conocida como tutoría recíproca (Fantuzzo y Ginsburg-Block, en Durán y Cols., 2010) y cuenta con la ventaja de que ambos alumnos tienen la oportunidad de aprender, tanto enseñando como recibiendo ayuda de su compañero.

De hecho esta modalidad de tutoría, detallada en el apartado anterior, es utilizada por varias universidades europeas, particularmente a propósito del proceso de implementación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior, debido al excelente nivel de comunicación y de empatía que se logra entre estudiantes que colaboran en los procesos de formación de sus iguales. Tal estrategia, se desarrolla al tenor de la implementación de estrategias pedagógicas que permitan ir desde una docencia tradicionalmente organizada sobre la función *enseñanza*, para centrarse en la función *aprendizaje*. La idea es fortalecer estrategias pedagógicas que permitan facilitar a los estudiantes el dominio de actitudes, conocimientos, habilidades profesionales en una determinada disciplina, así como potenciar modalidades que desarrollen la autorregulación y autogestión de los aprendizajes

Entre los principales destinatarios de la *peer tutoring*, además de los alumnos universitarios, encontramos alumnos retrasados en el aprendizaje, trabajadores de empresa, alumnos con riesgo de fracaso escolar, alumnos de enseñanza y comprensión de técnicas de estudio, de enseñanza de habilidades dialécticas, de recuperación de asignaturas, con problemas de conducta y profesores que aprenden a enseñar. El papel de tutor puede desempeñarlo un alumno aventajado del mismo curso, un compañero de clase, un compañero de trabajo, una computadora y alumnos de recuperación.

En su implementación en el aula, casi todos los autores admiten que los métodos de aprendizaje colaborativo tienen efectos fuertes, consistentes y positivos sobre las relaciones y prejuicios raciales, actitudes hacia los compañeros de clase académicamente atrasados y hacia los integrados, entusiasmo y motivación hacia la tarea y la asistencia a la escuela en general, autoestima y control y encausamiento de la agresividad, descentración, habilidades sociales y comportamiento pro social.

Sobre el rendimiento académico, los datos sobre la relación entre tutoría entre iguales y aprendizaje escolar, pueden ser sintetizados bajo la conclusión general de que las estrategias o métodos de aprendizaje colaborativo heterogéneos, son más potentes que otros métodos no colaborativos. Los estudios de Slavin por ejemplo, muestran que los estudiantes en grupos heterogéneos avanzan en los grupos colaborativos más que estudiantes similares en clases tradicionales y de forma simultánea, progresan proporcionalmente los de mediano y bajo rendimiento (Fernández y Melero, 2006).

La colaboración entre iguales ha mostrado ser también efectiva en el desarrollo de la competencia escrita. En una investigación sobre escritura colaborativa entre iguales, en 1986, Nystrand (en Alzate y Peña, 2010), encontró que los estudiantes que escribieron en grupo mostraron logros importantes sobre sus compañeros que no lo hicieron. Mientras que estos últimos asumieron la tarea de revisión como

simple corrección, los primeros la aprovecharon para hacer una reconceptualización de sus escritos y resolvieron los problemas de escritura de manera cooperativa. La investigación etnográfica también ha documentado la riqueza de interacciones que se dan entre los estudiantes cuando comentan sus escritos (por Cassany, 1999; Freedman, 1987; Whitman, 1988, en Alzate y Peña, 2010).

Estas investigaciones han mostrado que la colaboración entre iguales no sólo ayuda a mejorar la calidad de los textos, sino que activa los procesos de metacognición que resultan esenciales para la revisión. Así mismo, la revisión entre iguales les permite a los estudiantes leer los escritos de sus compañeros y que éstos también lean los suyos, tomar conciencia de las dificultades que surgen en el proceso de recepción y participar en una experiencia auténtica de comunicación a través de la escritura (Cassany, en Alzate y Peña, 2010). Los intercambios orales les ayudan a discutir y poner a prueba sus ideas, antes de escribirlas; a verbalizar y tomar conciencia de los problemas que encuentran en la composición y resolverlos cooperativamente. La lectura compartida y los comentarios a los borradores puede generar valiosos aportes para revisar y reelaborar sus textos (Camps, en Alzate y Peña, 2010).

No podemos olvidar la evaluación de la tutoría de iguales. Considerando los resultados de forma global, se aprecia que este sistema produce resultados

positivos, pues incrementa el rendimiento académico tanto de los tutorados como de los tutores; disminuye el nivel de ciertas variables que perjudican al alumno en su rendimiento, como la ansiedad; produce una actitud positiva hacia las asignaturas y mejora la conducta de los alumnos.

Por lo antes mencionado es posible afirmar que entre los recursos que debe tener un profesor para realizar su labor docente dentro del aula, sin duda deben estar presente los diferentes métodos de aprendizaje colaborativo, que basándose en la diversidad entre los alumnos y que además adquiriendo ventaja de ella permiten concebir el aula como una comunidad de aprendizaje en la que las ayudas pedagógicas se proveen entre todos sus miembros, bajo la supervisión del profesor.

El modelo de integración educativa establece que cuanto más aprendan los centros y su profesorado a utilizar recursos ordinarios –que afecten a todo el alumnado- menos necesitaremos el uso de medidas de atención especial –que afectan solamente a una parte del alumnado. Es decir cuánto más atención prestemos a las necesidades del alumnado ajustando nuestra actividad educativa dentro del aula –incluida la metodología – y ofreciendo los soportes específicos dentro del aula (como por ejemplo introducir profesorado de apoyo en la clase, en lugar de retirar al alumno o alumnos, se prescindirá en mayor medida de adecuaciones significativas en los elementos del currículo.

BIBLIOTECA

El establecimiento de relaciones colaborativas entre iguales en los contextos escolares se muestra sumamente relevante, no solo como mecanismo de desarrollo y aprendizaje, sino también como estrategia instruccional que permita celebrar la diversidad y adquirir habilidades y actitudes sociales básicas para un funcionamiento democrático y funcional de la escuela inclusiva.

Así pues, la tutoría entre pares ha demostrado eficiencia en la superación de actitudes negativas, incrementa la motivación y el auto concepto; por otra parte las experiencias de interacción colaborativa permiten producir un aprendizaje vinculado al entorno social del individuo, dado que propician la creación de ambientes estimulantes y participativos, en los que los individuos se sienten apoyados y en confianza para consolidar su propio estilo de aprendizaje, de allí que se pueda pensar que esta metodología puede favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO III

IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE TUTORÍAS ENTRE PARES PARA ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO CON NEE

La diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que todos los alumnos y alumnas presentan necesidades educativas y características propias con las que se enfrentan a las experiencias de aprendizaje que están establecidas en el currículum escolar. Estas necesidades educativas individuales son fruto de su procedencia social y cultural, sus diferencias de género, aspectos biológicos y de sus condiciones personales en cuanto a motivaciones, competencias, habilidades e intereses.

Bajo esta perspectiva, surge la Integración Educativa como un modelo que sustenta que todos los alumnos, independientemente de las características de sus necesidades educativas, tienen derecho a acceder al currículo básico preferentemente integrado en una escuela regular. Esta premisa de la integración educativa conduce a crear conciencia acerca de lo que nos corresponde hacer a todos los actores educativos, y de manera prioritaria a los docentes, para hacerla una realidad y determinar estrategias de cómo se puede lograr.

Lo anterior cobra especial relevancia cuando nos enfrentamos a la falta de consideración de las diferencias individuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos, que es precisamente uno de los principales factores que genera dificultades de aprendizaje y por tanto en necesidades educativas especiales, traduciéndose en altos índices de repetición y abandono escolar.

Hemos visto previamente, que la respuesta a la diversidad implica una mayor flexibilidad y diversificación de la oferta educativa que propicie que todos los alumnos logren las competencias básicas establecidas en los planes y programas de estudio, mediante distintas propuestas y alternativas en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, esto es, a través de adecuaciones curriculares.

Algunos estudios ya citados en capítulos anteriores, han apuntado a que los modelos derivados del aprendizaje colaborativo son una alternativa viable que ha demostrado su efectividad para mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos y de manera específica de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, se plantea como una alternativa que los docentes pueden hacer uso de la implementación de tutorías entre pares para responder a las necesidades educativas de los alumnos, favoreciendo a aquellos que presentan más dificultades para acceder al aprendizaje ordinario, además de

propiciar el desarrollo de habilidades sociales de todos los estudiantes y la aceptación y el respeto hacia las diferencias.

Es así que surgió el interés por realizar la presente investigación, partiendo del siguiente cuestionamiento: ¿favorece el trabajo de tutorías entre pares el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a segundo grado de primaria? El objetivo de la investigación fue pues, conocer si el trabajo de tutorías entre pares favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a segundo grado de primaria en la escuela Migdelina Gil Samaniego.

3.1 Tipo de investigación

Para obtener la información necesaria que permita dar respuesta a la interrogante arriba mencionada se decidió fundamentar este trabajo en una investigación cualitativa basada en la propuesta metodológica de la investigación-acción, la cual para Borg y Gall (en Colás, 1998) se centra en la resolución de problemas, resolviéndose a nivel metodológico con los pasos habituales toda investigación.

De acuerdo a Colás (1998), el sentido de la investigación acción puede encontrarse en el desarrollo profesional, o bien en la problematización de las prácticas sociales con base en un interés de transformación individual y social. Lo

anterior aplica a la presente investigación, ya que parte del propio interés del profesor investigador, para obtener un mejor desenvolvimiento y realización de la práctica docente, y dar así respuesta al interés de encontrar formas metodológicas que aseguren una integración educativa de los alumnos con nee en el grupo regular.

En este mismo sentido Noffke (en Colás 1998, p. 305) afirma que la investigación acción se proyecta en la dimensión personal, profesional y política. Es un proceso neutral de acumulación de conocimientos a nivel de desarrollo profesional práctico, enfatizando el enriquecimiento, autoconocimiento y realización de cada sujeto en la comprensión profunda de las propias prácticas (personales, profesionales y sociales). Particularmente con esta investigación se pretende interiorizar la propia práctica docente para ir más allá de la cotidianeidad, ya que es necesaria una comprensión más profunda respecto a la problemática de la realidad de la integración educativa, encontrar soluciones a la situación que enfrenta este proceso, intentando generar una mejora en él, partiendo del apoyo psicopedagógico a los alumnos con nee.

Kemmis y Mc Taggart (en Colás, 1998, p. 263) establecen las siguientes características de la investigación-acción:

- La investigación-acción se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes, bien sean, educativas, sociales y/o personales. En este caso

como ya se ha mencionado se buscan alternativas de llevar a cabo la propia función docente a un mejor nivel de calidad.

- La investigación-acción se desarrolla de forma participativa, es decir, en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales o vivenciales. Por lo cual se llevará a cabo con la participación activa durante el proceso de investigación.
- Metodológicamente se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Obedeciendo a un plan de acción previamente realizado con base en los objetivos que se pretenden alcanzar, se implementa un programa de tutorías entre pares para favorecer el proceso de integración de alumnos con nee que asisten a segundo grado de primaria, registrando observaciones del impacto que este programa tiene en su aprendizaje a manera de evaluación formativa para realizar ajustes requeridos, adecuando las actividades para lograr un mejor resultado.
- La investigación-acción conlleva un proceso sistemático de aprendizaje ya que implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones (clases, centros o sistemas) en las que están inmersos, induce a que las personas teoricen acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba. En este caso, se genera la reflexión sobre la propia práctica docente del profesor de apoyo, mediante un análisis

crítico de su quehacer en función del impacto que éste tiene en la integración educativa de sus alumnos con nee.

3.2 Grupo de estudio.

La presente investigación se desarrolló en la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) 207 la cual pertenece a la zona escolar 04 de educación especial del sistema estatal y está integrada por un total de 9 elementos en su personal: 1 director, 1 secretaria, 4 maestras de apoyo, 1 maestro de comunicación, 1 psicóloga y 1 trabajadora social; estos 3 últimos especialistas conforman el equipo multiprofesional que labora de manera itinerante en cada una de las escuelas atendidas por la USAER.

La USAER 207 tiene su sede en la escuela primaria estatal Enriqueta de Parodi con domicilio en la calle 14 de abril esquina con Periférico norte, colonia Luis Encinas, de esta ciudad de Hermosillo, Sonora, México. Además de esta escuela primaria, atiende otras 3 escuelas: Escuela Primaria Vicente Mora, Escuela Primaria Amadeo Hernández y Escuela Primaria Migdelina Gil Samaniego, siendo esta última donde se llevó a cabo la presente investigación.

La escuela primaria estatal Migdelina Gil Samaniego cuyo domicilio se encuentra por la calle José Carmelo entre Guadalupe Victoria y Aldama, Colonia Balderrama,

de Hermosillo, Sonora, México; perteneciente a la zona escolar XXX; cuenta con un total de 22 integrantes entre personal docente, directivo y de apoyo: 1 directora, 1 secretaria, 14 maestros de grupo, 2 de educación física, 2 intendentes, 1 maestra de inglés y 1 maestra de apoyo. El plantel labora en el turno matutino, teniendo una matrícula escolar de 455 alumnos y alumnas.

El centro esta construido en perfectas condiciones, consta de un edificio de dos plantas construido en la parte central, donde se ubican los 18 salones con que cuenta la escuela, incluyendo 14 salones de grupo, un aula destinada para el área de educación especial, otra para aula de medios y las dos restantes funcionan como bodegas. También cuenta con un edificio que se sitúa en la parte lateral oeste, el cual alberga la oficina de dirección, un baño para maestras, una pequeña cocina para uso del personal y área de recepción y en la parte trasera se encuentra adjunta la tienda escolar; justo detrás de este edificio, hay un tercero que alberga los baños de niños y niñas.

En medio de estos tres edificios existen algunos pasillos y banquetas, con algunos escalones sin contar con rampa de acceso para personas con discapacidad. En la parte delantera del edificio de salones se encuentra un terreno encementado y por la parte posterior de ubica la cancha de concreto techada con una estructura de fierro y lámina, la cual es utilizada para el deporte y clases de educación física así como para los honores cívicos a nuestro lábaro patrio. El resto de terreno son

patios de recreo y diversión, muy limpios en los que se observan diferentes tipos de árboles de sombra y tres bebederos.

De acuerdo a las observaciones realizadas, pláticas y entrevistas informales realizadas a alumnos y docentes, se percibe a la comunidad escolar con un nivel sociocultural medio, las familias que viven en los alrededores son por lo general gente de avanzada edad, los padres de familia son empleados con un nivel socioeconómico medio, su nivel de escolaridad es en promedio, de estudios de preparatoria, pasando por profesional técnico hasta la licenciatura. A la escuela asiste alumnado generalmente de otras colonias ya que por su ubicación, se le considera un plantel "de paso" hacia los respectivos lugares de trabajo de los padres de familia.

Específicamente, el grupo de segundo grado sección "A" esta integrado por 36 alumnos en su totalidad, de los cuales 20 son del sexo femenino y 16 son del sexo masculino; sus edades oscilan entre los siete y ocho años de edad. La maestra titular del grupo actualmente esta incapacitada por gravidez, por lo cual en su lugar labora una maestra interina. El salón se ubica en la planta baja justo a un lado del pórtico; se encuentra en buenas condiciones, esta organizado por 6 filas con 6 pupitres cada una, alrededor se hayan algunos muebles como estantes, libreros, periódico mural, el dispensador de agua, el escritorio de la maestra, el pizarrón y una televisión con DVD empotrada a un extremo superior del pizarrón.

Se dispone de una temperatura generalmente fresca y agradable abastecido por dos aires acondicionados, hay dos ventanas amplias de cada lado con cortinas, la iluminación es adecuada.

El nivel de ruido ocasionalmente rebasa los límites debido a que el comportamiento de los alumnos dentro de aula se caracteriza por la inquietud, llegando incluso a la indisciplina; dicha problemática se da con mayor frecuencia en los varones. Con base en los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada por la maestra de grupo en colaboración con la maestra de apoyo, se realizó el perfil grupal, el cual arrojó un total de tres alumnos con posibles necesidades educativas especiales:

- Brayan Erubiel Yepiz Valencia cuenta con ocho años de edad, es muy delgado, de estatura regular, su apariencia es desaseada y descuidada; es repetidor de primer grado, presenta necesidades educativas especiales asociadas a problemas de conducta las cuales le originan bajo rendimiento académico, presenta dislalias funcionales, su comportamiento se resume a desobediencia e inatención, no participa en la dinámica de la clase, interrumpe constantemente con comentarios impropios, le agrada desplazarse por debajo de los mesabancos, molesta constantemente a sus compañeros, difícilmente inicia una actividad y cuando lo hace no la termina. La maestra reporta que no lo puede controlar por lo que le dificulta

el desarrollo de la clase. Proviene de una familia disfuncional (desintegrada), demanda atención por parte de su madre debido a que ésta no lo apoya en su escolaridad, su contexto socio familiar no ayuda a su desarrollo psicoafectivo. Cabe mencionar que en lo individual se le observa que es buen conversador, es muy imaginativo y creativo, es un niño con buenos sentimientos y entabla muy buenas relaciones sociales con alumnos de otros grupos durante el recreo.

- Jesús Fabián Durán Valdez tiene ocho años de edad, su peso y talla corresponden al promedio de los niños de su edad, su aspecto es presentable, acude limpio a la escuela; presenta bajo rendimiento académico, tiene problemas de lenguaje específicamente de articulación, repitió el primer grado de primaria, aún no completa el esquema de lectoescritura. Es un chico travieso e inquieto durante la clase, no obedece a la maestra y evade la realización de sus trabajos por el deseo de jugar. Tiene buenas relaciones sociales dentro y fuera del salón, en el recreo juega con sus amigos de su mismo grupo. Sus padres si le apoyan con las tareas y acuden regularmente a la escuela sin embargo no siempre realizan las sugerencias que el personal de la escuela les da.
- Cristian Antonio Grijalva Ayala cuenta con ocho años de edad, ha presentado dificultades de aprendizaje desde que inició la primaria, actualmente esta repitiendo el segundo grado, es el niño más alto de su grupo, su complexión es regular; su actitud en clase es principalmente pasiva, trabaja a un ritmo despacio, nunca participa en clase, no resuelve

sus dudas, se distrae observando a los compañeros que juegan en clase, es obediente a las reglas internas del grupo, sin embargo no siempre comprende las instrucciones verbales que la maestra le da. Su madre expresa aconsejarlo mucho y siempre estar pendiente de él, sin embargo no se evidencia en mucho ese apoyo familiar. Al nacer sufrió convulsiones epilépticas y requirió incubadora casi dos meses, hasta los tres años padeció dichas convulsiones. En lo individual se observa al alumno con baja autoestima; él mismo dice no saber hacer muchas cosas, sin embargo se esfuerza por lograr mejores resultados, se muestra nervioso con personas desconocidas pero después de un tiempo obtiene más confianza.

3.3. Técnicas e instrumentos

Para el investigador social resulta viable el uso de la técnica de la observación, la cual define Rojas Soriano (2006, p. 206), como "aquella que se realiza con un fin determinado para captar las manifestaciones más trascendentes y significativas de la vida familiar y comunal". En el presente trabajo se utilizó la observación participante que para el mismo autor se puede efectuar dentro del grupo como parte activa del mismo, en ella el investigador se somete a reglas formales e informales del grupo social, participa en los distintos actos y manifestaciones de su vida; por lo cual en esta investigación la observación participante fue el recurso apropiado para obtener información necesaria a partir de las experiencias del grupo de alumnos, específicamente en las interacciones que se dieron entre los

alumnos tutores y tutorados, considerando que la investigadora es a la vez, la maestra de apoyo de la USAER, por lo que su participación se dio de manera inherente a la investigación y aplicación del programa de tutoría entre pares.

Bajo el mismo criterio, para Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, (1995, p. 4)

la observación participante es un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos y fenómenos que esta observando, supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad posibilitando acercarse de una manera más intensa que permita conocer la realidad social.

Particularmente en este caso el docente investigador tuvo una participación activa durante las fases del proceso del programa de tutorías, realizó en conjunto con el docente titular de grupo la planeación didáctica de la clase incluyendo la interacción entre pares como una adecuación curricular, asimismo al aplicar dicha estrategia colaborativamente con el docente del grupo llevando a cabo las actividades planeadas alternando al mismo tiempo la observación y la reflexión para captar a profundidad la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende, la integración educativa de los alumnos con nee tutorados.

Para anotar la información obtenida en la observación se emplearon registros anecdóticos los cuales, de acuerdo a Del Rincón y Cois. (1995, p. 5) son una modalidad de registro que "se realiza en situaciones reales o bien retrospectivamente con el fin de recoger una conducta relevante o incidentes que se relacionan con un área o tópico de interés; son descripciones narrativas literales de incidentes clave que tiene un particular significado observado en el entorno natural que tiene lugar la acción".

Se decidió llevar este tipo de registro porque se hizo la observación solo durante la clase de español, por ser la asignatura en la que se aplicó el programa de tutorías, debido a que fue en la que se detectó mayor significación en las necesidades educativas especiales de los alumnos. En este caso, el registro anecdótico se uso con el fin de registrar y estudiar aquellas conductas posibles que evidencian un cambio en el proceso de aprendizaje del alumno, a partir de las adecuaciones curriculares y la tutoría entre pares así como también posibles obstáculos y limitaciones al respecto (anexo 1).

Como complemento se empleó también la videograbación, para contrastar o reafirmar la información recogida durante lo ocurrido en diversas sesiones donde se aplicó el programa de tutorías. Para Del Rincón y Arnal (1995), la grabación en video permite a los docentes investigadores registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales; cualquier situación o acción educativa se puede registrar y recuperar para su análisis e interpretación posterior. El análisis de la videograbación se

apoyó en una lista de cotejo o lista de rasgos, la cual para Colás (1998, p. 182) consiste en un listado de operaciones o secuencias de acción que el investigador utiliza para registrar su presencia o ausencia como resultado de una atenta observación. En esta investigación esta lista fue la base para analizar las observaciones registradas en la videograbación (anexo 2).

En la investigación se utilizó el análisis de documentos escritos, que según Del Rincón y Cols. (1995) es una vía importante de recoger información, específicamente en el caso de esta investigación, los principales documentos analizados fueron los reportes de evaluación de los alumnos, tanto en la etapa diagnóstica, como la evaluación psicopedagógica y la evaluación formativa. Para el análisis de estos documentos también se utilizó una lista de cotejo (anexo 3) y el resultado de este análisis fue vertido en el formato de perfil grupal (anexo 4) y en el formato de evaluación del alumno en particular (apéndice 1)

3.4 Procedimiento metodológico

A continuación se explica el procedimiento metodológico que se llevó a cabo durante la presente investigación el cual está enmarcado en tres momentos:

- Antes de la aplicación del Programa de Tutorías: En primer término, y con el fin de detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales, así

como la naturaleza de éstas, se realizó la evaluación de los estudiantes de segundo grado, a partir, en primera instancia, del análisis de la evaluación diagnóstica realizada por la maestra titular del grupo y apoyada por la maestra de USAER, tanto en la asignatura de español como de matemáticas. Derivado de este análisis, se elaboró el perfil grupal, seleccionando la asignatura de español, por ser en la que se detectaron mayores debilidades en las competencias desarrolladas por el alumnado (anexo 3). El perfil grupal ayudó a detectar a los tres alumnos con nee que constituyeron el grupo de estudio, realizando a los mismos, la evaluación psicopedagógica a fin de poder determinar con mayor precisión la naturaleza de sus necesidades educativas especiales, las cuales se reportan en el apéndice 1. Con base en los resultados de las diferentes evaluaciones realizadas, se estuvo en posibilidad de elaborar la propuesta de intervención, basada en un Programa de Tutoría entre Pares (apéndice 2).

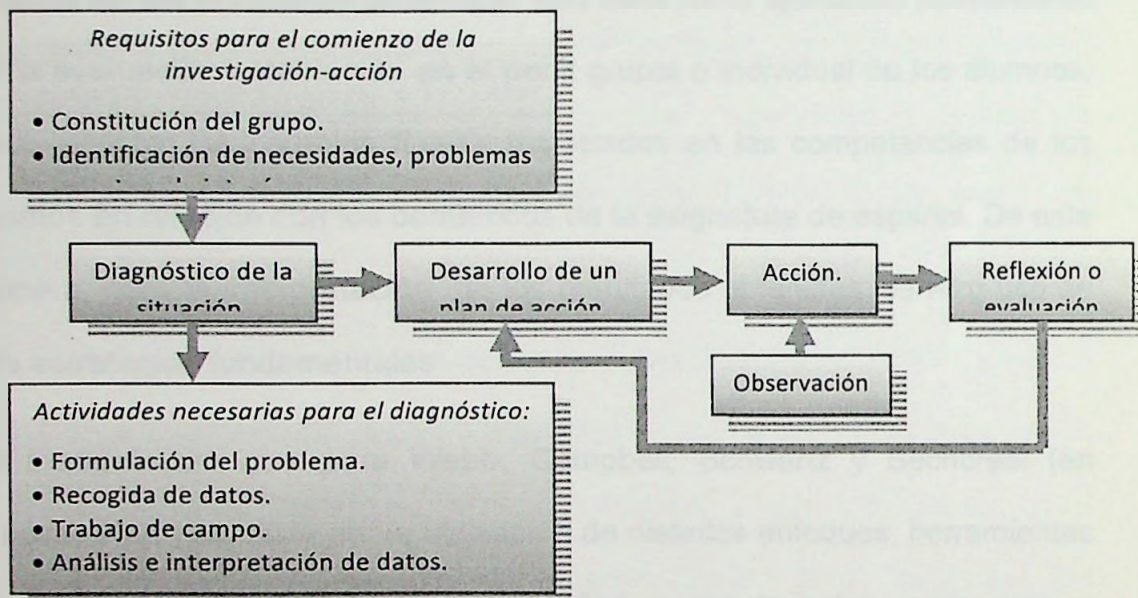
- Durante la aplicación del Programa de Tutorías. Como se ha mencionado, la presente es una investigación acción, que busca, en esencia un cambio que manifieste la resolución de un problema detectado, a partir de la implementación de un programa de intervención, que en este caso, está dado por el Programa de Tutorías. Colás (1998), alude a que la implementación del programa de intervención en el marco de una

investigación acción, recorre un camino cíclico, establecido por las siguientes etapas:

- a) Desarrollo de un plan de acción para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos. En este trabajo, el plan de acción es el Programa de Tutoría entre pares (apéndice 2).
- b) Actuación para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado. Se refiere, específicamente, a la aplicación del Programa de Tutorías durante el ciclo escolar 2009-2010.
- c) Observación de acción para recoger evidencias que permitan evaluar. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente. En este caso, la observación fue apoyada en los registros anecdóticos así como con las sesiones de videograbación, además del análisis de documentos que permitieran ir detectando la evolución de las necesidades educativas especiales de los alumnos, el impacto del Programa de Tutorías en las mismas y la necesidad de realizar ajustes en función de ello.
- d) Reflexión sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo. En este sentido, el diálogo cotidiano con la maestra titular, así como con los propios

alumnos, permitió esta reflexión para interpretar posteriormente los resultados obtenidos.

El diagrama 1, esquematiza los pasos anteriormente descritos.



Fuente: Colás, 1998.

En resumen, para efectos de la presente investigación acción, la aplicación del Programa de Tutorías se realizó mediante dos sesiones semanales en las clases correspondientes a la asignatura de español, implementando en el marco de este programa, las adecuaciones curriculares que integraron la propuesta curricular adaptada de cada uno de los tres alumnos del grupo en estudio. Simultáneamente, se fue observando el proceso de enseñanza aprendizaje generado en el seno de estas sesiones, dejando asentado en registros anecdóticos lo más relevante de las mismas, haciendo los ajustes necesarios

para el buen funcionamiento del Programa y, por ende, un mejor tratamiento de las necesidades educativas especiales de los alumnos que las presentan.

➤ Al final de la aplicación del Programa de Tutorías, se procedió a hacer el análisis de los resultados obtenidos, con base en la aplicación nuevamente de la evaluación establecida en el perfil grupal e individual de los alumnos, para detectar los cambios finales registrados en las competencias de los mismos en relación con los contenidos de la asignatura de español. De esta manera, para la interpretación de los resultados obtenidos, se hizo uso de dos estrategias fundamentales:

1) La triangulación que para Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest (en Franco, 2006) consiste en la utilización de distintos enfoques, herramientas e ideas para acercarse a una realidad y construir las respuestas o información buscada. Para efectos de esta investigación se utilizó la triangulación resultante de los siguientes elementos:

- De la técnica de la observación consignada en los registros anecdóticos y listas de cotejo.
- Análisis de los documentos elaborados y utilizados como fuente de información tales como perfiles grupales, evaluaciones y la propuesta curricular adaptada de los alumnos con nee.

2) La categorización que para Buendía (en Colás, 1998, p. 184) es "un instrumento de recogida de información". Crear un sistema de categorías se basa en una sucesión de actividades complementarias, a través de las cuales el observador decide qué información es relevante de acuerdo con los objetivos de la investigación. Una categoría es una conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos que tienen características comunes. En la presente investigación se seleccionaron las siguientes categorías:

- a) Evaluación de las necesidades educativas especiales.- Se refiere al proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas que presentan determinados alumnos.
- b) Programa de tutorías.- Se refiere a un programa basado en un proceso de acompañamiento personal para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo y reflexión y convivencia social.
- c) Sistematización y consolidación del programa.- La efectividad de una adecuación curricular implica tomar en cuenta no solo el resultado final del esfuerzo del alumno en función de un propósito, sino de manera fundamental desarrollar el proceso implicado, de

acuerdo con los avances y dificultades identificados al realizar las tareas propuestas.

- d) Evaluación final.- La evaluación final debe posibilitar un análisis sobre la pertinencia de la adecuación o serie de adecuaciones, tomando en cuenta el esfuerzo y el avance del alumno, el resultado obtenido, la funcionalidad de la estrategia y de los recursos empleados, así como la eficacia de la intervención docente.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente trabajo de investigación, como ya se señaló antes, tuvo el objetivo de conocer si el trabajo de tutorías entre pares favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a segundo grado en la escuela primaria Migdelina Gil Samaniego.

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos a partir de las técnicas e instrumentos utilizados. El proceso de investigación siguió un orden lógico de actividades las cuales fueron encaminadas a indagar las competencias de los alumnos con nee respecto al antes, durante y después de la aplicación del programa tutorías entre pares; las técnicas e instrumentos utilizados fueron la observación participativa a través de un Registro Anecdótico (RA) así como de la videograbación al inicio (VGI), durante (VGM) y al final (VGF) de la implementación del programa, y asimismo, el análisis de documentos basado en el Perfil Grupal (PG) de la asignatura de español, el cual fue aplicado al inicio y al final de la investigación.

Los resultados se presentan con base en las categorías establecidas para el análisis e interpretación de los mismos, y que dan cuenta del proceso de atención

de los alumnos con nee sujetos a investigación: Evaluación de las necesidades educativas especiales, programa de tutorías entre pares, sistematización y consolidación del programa y la evaluación final.

4.1 Evaluación de las necesidades educativas especiales

Como se explicó en el desarrollo de este trabajo, el proceso de atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales inicia con la evaluación que permita determinar la naturaleza de las mismas, a fin de tomar decisiones sobre las estrategias que permitan darles respuesta, reconociendo la diversidad y el respeto a la individualidad de cada uno los alumnos.

Este proceso de evaluación empieza con la fase de evaluación inicial o diagnóstica, atendiendo a la premisa de que las necesidades educativas especiales son relativas ya que los alumnos las pueden presentar o no, según las condiciones que surgen en la dinámica grupal, y en relación a la manera en que éstos las enfrentan en virtud de sus características personales.

4.1.1 Evaluación inicial o diagnóstica

Recordemos que un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que en relación al resto del grupo requiere el uso de más o de diferentes recursos y metodologías para acceder a los contenidos curriculares que un plan de estudios establece (García y Cols., 2000). Lo anterior, que habla de la relatividad de las

nee, implica la necesidad de realizar un diagnóstico del grupo, el cual inicia generalmente con un período de observación inicial, que en este caso, se hizo con el apoyo de un registro anecdótico, el cual nos dio cuenta de la heterogeneidad del grupo, ya que las competencias curriculares, estilos y ritmos de aprendizaje eran diversos.

RA 24-08-09: "El grupo es de 36 alumnos, con algunos problemas de indisciplina, alumnos inquietos y platicadores, sin embargo la maestra logra por momentos captar su atención para realizar la clase; niños y niñas interactúan unos con otros, predominando más los agrupamientos en aquellos del mismo sexo, las actividades del aula generalmente se realizan individualmente; algunos de ellos trabajan con buen ritmo y en cuanto la maestra lo indica, otros cuantos, requieren instigación para que emprendan su actividad y la terminen".

RA 26-08-09: "Los alumnos trabajan con diferentes ritmos, a los que terminan primero se les da la posibilidad de dibujar, colorear o leer algún cuento, pero el resto, aun sin terminar quiere hacer lo mismo y es cuando se genera el caos en el salón, la maestra opta por llamarles la atención y cerrar la actividad para continuar con otra".

Vemos cómo, desde el principio del ciclo escolar se detectan alumnos con problemas de conducta y que aparentemente también presentan dificultades de aprendizaje; en ocasiones las problemáticas socioadaptativas generan que los alumnos no realicen sus tareas escolares, no focalicen la atención y no sigan instrucciones lo que conduce a no lograr la adquisición de los contenidos curriculares o no hacerlo de la manera esperada.

La maestra regular comenta que ha detectado a algunos niños con bajo nivel de competencia curricular y que son repetidores, los cuales aún no consolidan

convencionalmente el esquema de lectoescritura y que de igual forma sus conocimientos en el área lógico matemática no son equiparables al promedio grupal, por lo que había que prestarles más atención.

RA 27-08-09: "Erubiel es un niño que resalta a la vista, es muy inquieto y no se logra que inicie sus actividades, ya que constantemente evade el trabajo, aludiendo su incompetencia para realizarla o simplemente porque no desea hacerlo, se pasa arrastrándose entre los mesabancos de los compañeros, escondiéndose de la maestra y agrediendo a sus compañeros tanto física como verbalmente, por lo cual siempre se quejan de él..."

RA 27-08-09: "Fabián es un niño muy juguetón, no le gusta trabajar, también dice no saber hacer lo que la maestra pide, que son cosas muy difíciles, porque no sabe leer y escribir, motivo por el cual no participa como es debido es caprichoso y si se le llama la atención llora o se enoja..."

RA 27-08-09: "Cristian es un alumno ubicado en la esquina trasera, él solo observa que los demás juegan, se ríe con las travesuras de los demás, hace intentos de iniciar o continuar su trabajo cuando se le indica, pero pocas veces logra terminar, casi nunca interactúa con sus compañeros y el resto del grupo por lo general no lo toma en cuenta, es como si no estuviera presente".

Esta impresión también la comparte la maestra de grupo:

RA 27-08-09 "La maestra comentó que a Erubiel el grupo no lo acepta, trata de llamar la atención, grita o hace comentarios incoherentes con la clase, para que sus compañeros se rían. Por su parte Fabián, por comentario de la maestra, dice que no quiere trabajar, se pone a jugar con Rafael que también tiene problemas de conducta, pero éste ni siquiera realiza su trabajo. En el caso de Cristian, él si se porta bien, no es inquieto, pero se la pasa en blanco, ni siquiera se preocupa por trabajar, aclara la maestra regular".

Las observaciones iniciales se complementaron con la aplicación de la evaluación diagnóstica que realiza la maestra de grupo y que consistió en una batería escrita de 25 instrucciones por realizar de las asignaturas de español y matemáticas en diferentes días para cada área. Esta evaluación se realizó en el aula regular con

el apoyo de la maestra de USAER, y durante el proceso se detectó la necesidad que presentaban algunos alumnos de recibir ayuda para realizarla:

RA 27-08-09: "En un principio se les indicó que cada quien leyera las indicaciones y las realizara, pero como el grupo se desordenó la maestra optó por ayudarles guiando el examen, aunque cada quien ya estaba en momentos distintos de la evaluación".

RA 27-08-09: "Las maestras vimos la necesidad de apoyar a aquellos alumnos que tuvieran más dificultad para realizar los ejercicios propuestos, explicándoles individualmente o incluso leyéndoles las instrucciones del examen".

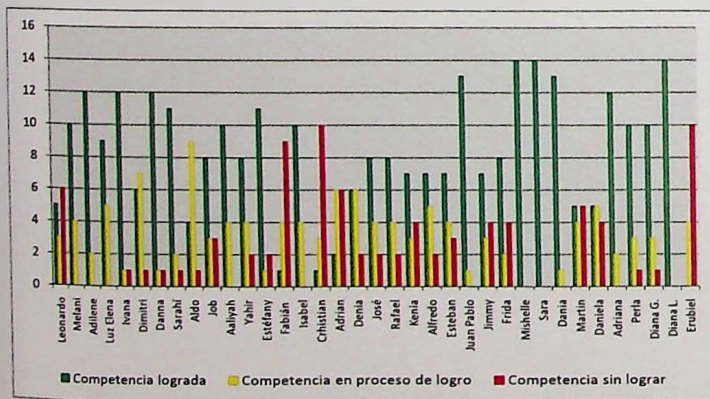
Los resultados de la evaluación diagnóstica permitieron detectar que la asignatura donde los alumnos presentaban mayores dificultades era el español, lo cual puede considerarse natural si se toma en cuenta que en el segundo grado aún se está en proceso de adquisición de la lectoescritura. Los resultados nos dieron insumos para elaborar un perfil grupal que nos indique claramente aquellos alumnos que presentan mayores necesidades de aprendizaje en relación con sus compañeros:

PG Septiembre: El perfil grupal clasifica a los alumnos con base en el grado de logro en el desarrollo de la competencia: alcanzada, en proceso o no adquirida. En el mes de septiembre, con base en la evaluación inicial, se tuvieron los siguientes resultados:

- 5 alumnos no identifican o escriben convencionalmente su nombre.
- 1 alumno aún no identifican las similitudes gráfico sonoro de las palabras que terminan igual.
- 8 alumnos no han logrado familiarizarse con distintos tipos de textos.
- 4 alumnos no emplean la escritura para comunicar algo.
- 10 alumnos todavía no realizan la segmentación correcta de las palabras de un enunciado.
- 3 alumnos aún no pueden describir lo que observan en un dibujo.

- 7 alumnos no logran escribir textos estableciendo correspondencia entre éste y las ilustraciones que lo acompañan.
- 1 alumno no establece la diferencia entre un sustantivo propio y común.
- 5 alumnos no son capaces de ordenar alfabéticamente una serie de palabras.
- 7 alumnos no conocen, ni manejan sinónimos.
- 8 alumnos todavía no conocen, ni aplican los signos de interrogación y exclamación.
- 8 alumnos desconocen el uso de antónimos.
- 6 alumnos aún no establecen la correspondencia de número en los sustantivos (plural y singular).
- 14 alumnos no comprenden lo que leen.

El análisis más fino del perfil grupal, también nos indicó qué alumnos eran los que presentaban menores niveles de logro en el desarrollo de las competencias de español y que presumiblemente podían tener necesidades educativas especiales.



Como se observa en la grafica anterior, los alumnos que evidencian más dificultades respecto al logro de competencias son Erubiel (con 10 competencias sin lograr y 4 en proceso), Fabián (tiene 9 competencias no logradas, 4 en proceso y 1 lograda) y Cristian (ya logró 1 competencia, 3 en proceso y 10 que no ha logrado).

La observación coincide con los resultados del perfil, ya que continuamente los tres alumnos que presumiblemente presentan necesidades educativas especiales, tenían poca o nula participación en clase, sus productos carecían de contenido y forma, sus procesos atencionales estaban muy comprometidos:

RA 28-08-09: "Me he dado cuenta que efectivamente Brayan Erubiel, Jesús Fabián y Cristian Antonio requieren más apoyo que el resto de sus compañeros para realizar sus actividades escolares, si se está al pendiente de que ellos trabajen, así lo hacen, pero si se les deja de lado, es muy difícil que pongan empeño para realizar la tarea asignada"

Con base en lo anterior, y siguiendo con el proceso de evaluación de las necesidades educativas especiales, se determinó la realización del análisis más profundo e incluso la evaluación psicopedagógica.

4.1.2 Análisis más profundo y evaluación psicopedagógica

Como es bien sabido, en la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales se sigue un proceso de intervención para su identificación y

determinación; que tiene sus inicios desde la etapa de la evaluación diagnóstica grupal, misma que ya se describió en el apartado anterior; seguidamente se pasa a una evaluación más profunda de aquellos niños que a pesar de haber estado sujetos algunas adecuaciones metodológicas, muestran serias dificultades para realizar sus actividades escolares en comparación al ritmo de sus compañeros.

Cuando las dificultades son muy significativas es probable que los ajustes que el maestro realiza no sean suficientes, por lo que requiere de apoyos más específicos. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, en sus características y en sus necesidades (García y Cols., 2000). Generalmente, para realizar esta evaluación el maestro de grupo se apoya en el personal de educación especial. En este caso, se llevó a cabo la evaluación psicopedagógica de Erubiel, Fabián y Cristian, con base en la observación más detallada de cada alumno, en el aula regular, registrando la forma en qué responden a situaciones de aprendizaje planteadas:

RA 04-09-09: "A Erubiel, es necesario ofrecerle recompensas o la maestra lo amenaza con quitarle el derecho al recreo para que al menos intente iniciar su trabajo, atribuye su fracaso a la dificultad de la tarea, no focaliza la atención y si lo hace no logra mantenerlo, requiere de instigación constante, trata de estar interfiriendo en la clase y siempre evade la responsabilidad de su quehacer".

RA 04-09-09 "En el caso de Fabián, se observa que siente la tarea como una amenaza que evidencia sus dificultades de aprendizaje, por eso prefiere realizar tareas fáciles que ya domina, para que ponga atención es necesario pedirselo constantemente, pero no la mantiene de forma continua, ya que se distrae con facilidad por ponerse a jugar con algún compañero, en ocasiones pregunta a la maestra o a los compañeros de junto para resolver alguna duda".

RA 04-09-09 "Cristian es muy pasivo, algunas veces antes de empezar la tarea novedosa duda si podrá hacerla, cuando logra hacerla con éxito lo atribuye a su

esfuerzo, se pone nervioso cuando esta realizando algo y se le acerca la maestra, no tiene la confianza de resolver sus dudas. Focaliza su atención cuando se le presta atención individual, tiene dificultades para comprender instrucciones a pesar de que parece estar atento, requiere de repetirle las indicaciones de diferentes formas, casi siempre esta solo”.

Además de la observación, se aplicó una evaluación individual en el aula de apoyo, a partir de un pequeño examen.

RA 02-09-09: “Debo confesar que me imaginaba que sería una batalla campal evaluar a Erubiel individualmente, al invitarlo a salir de su salón aceptó de muy buena forma, camino al aula de apoyo él hizo muchas preguntas, ya en el aula, se mostró muy curioso por observar todo y de inmediato quiso jugar con bloques, mientras tanto platicamos de aspectos esenciales de su casa y la escuela, me di cuenta que era un niño encantador, conversó, dando respuestas completas, opinó y hasta bromeó, se observa que pronuncia mal algunas palabras y en ocasiones no estructura las frases como es común, en ocasiones habla con mucha prisa y no se le entiende, sin embargo en clase siempre interrumpe, y hace comentarios fuera de contexto. Al presentarle la evaluación preguntó si era un examen y se le dijo que eran unos trabajitos para realizar y saber en qué tenía que ayudarle a aprender, no se opuso, pero dijo que él no sabía hacer muchas cosas que los de segundo sí hacen. Al poner su nombre solo usa el primero (Brayan) lo demás no sabe, su letra es muy inestable, en tamaño y forma, no utiliza la direccionalidad convencional para trazarlas, se sale del renglón, son trazos temblorosos, su nivel de conceptualización es silábico-alfabético, al dictarle enunciados se observa omisiones de letras, sílabas y palabras completas, no evidencia segmentación desconoce diferentes tipos de textos y aun no utiliza signos de puntuación, intenta leer fonema a fonema y después unir, aunque se le dificulta”.

RA 02-09-09: “Fabián es un chico inquieto y muy juguetón, sin embargo es algo voluntarioso y se enoja con facilidad cuando algo no le parece, al acompañarme al aula de apoyo se mostró nervioso, para bajarle su ansiedad me puse a platicar con él un poco mientras jugábamos con una cartitas, me platicó de sus papás y su hermana bebé, después de esto procedí a evaluarlo mostrándole los ejercicios, preguntó si su compañero también lo había hecho, le dije que hiciera lo que pudiera que recibiría mi ayuda, el resultado se resume en un nivel conceptual silábico, al intentar redactar no hay segmentación entre palabras, no quería leer atribuyendo su incapacidad para hacerlo, asocia por el sonido inicial, le presenté unas palabras cortas y sencillas para que lo intentara y lo hizo muy lento, sílaba por sílaba con errores, le leí y expliqué cada instrucción; desconoce el uso de signos de puntuación, aún no utiliza mayúsculas, tiene poco conocimientos de diferentes tipos de textos, pone atención cuando se le lee un cuento y comprende algunas cosas del mismo, aunque tiene algunos problemas de lenguaje, ya en

confianza se muestra muy conversador, pregunta y responde, narra algunos sucesos, hay coherencia en su expresión oral”.

RA 02-09-09: “Cristian es un niño muy serio, aunque a solas se muestra un poco más platicador, responde con más confianza cuando se le preguntaba algo, estaba ansioso, se tallaba las manos constantemente, se platicó un rato con él, sobre su familia y algunas cosas que le agradan, con la intención de se tranquilizara, al realizar el examen se le leyeron las instrucciones, ya que él, todavía confunde algunas letras y lee muy lento sin rescatar la palabra completa, se le explicó cada una de ellas para que pudiera responder, conoce e identifica las vocales como sonidos iniciales de palabras, clasifica palabras largas y cortas, puede copiar sin dificultad, identifica el espacio entre palabras escritas pero no segmenta al escribir, relaciona palabra y dibujo con base en el sonido inicial y el resto lo predice, aún no utiliza ningún signo de puntuación al menos que se le indique. No discrimina el uso de mayúsculas y aún no utiliza la convencionalidad de algunas grafías, cuando se le lee un pequeño cuento es capaz de comprender los aspectos principales de lo leído, pero responde oralmente o por escrito con pocas palabras. Al dictarle palabras puede escribir las sílabas directas, inversas, mixtas, se le dificultan las trabadas y compuestas, pero eso es solo en palabras aisladas, ya que al tratar de escribir un enunciado o pequeño texto se evidencian muchas omisiones e intercambios de grafías en su escritura”.

Así, con base en la información más minuciosa arrojada por la evaluación psicopedagógica, se pudo determinar que, efectivamente Erubiel, Cristian y Fabián eran alumnos con necesidades educativas especiales ya que recordemos que “los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos que, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logren los fines y objetivos educativos” (Puigdellivol, 2007).

Luego entonces, se hizo necesario incorporar recursos mayores y/o diferentes al proceso de enseñanza aprendizaje de Erubiel, Cristian y Fabián, para dar

respuesta a sus necesidades educativas especiales. Por lo anterior, se procedió a crear una estrategia que favoreciera el desarrollo de sus aprendizajes esperados, planteando la misma en una Propuesta Curricular Adaptada.

4.2 La tutoría entre pares: base de una propuesta curricular adaptada

En el marco teórico de este trabajo se comentó que diversas investigaciones muestran que una de las alternativas más innovadoras y exitosas para apoyar el aprendizaje de los alumnos con nee, son las adecuaciones curriculares basadas en los principios que sustentan los métodos colaborativos, ya que éstos recuperan la heterogeneidad de los alumnos y rescatan a la diversidad como una herramienta de aprendizaje y no como un obstáculo del mismo.

En virtud de que una de las características de los alumnos con nee que participaron en esta investigación fue la poca responsabilidad hacia el trabajo escolar, su poca participación en clase, la necesidad de apoyo individual y motivación extrínseca para la realización de las actividades, y hasta cierto punto la segregación del grupo debido a sus problemáticas conductuales, se determinó que es conveniente implementar una estrategia metodológica con la aplicación de un Programa de tutoría entre pares, a fin de favorecer no sólo su aprendizaje, sino también su aceptación e integración en el grupo a través de la corresponsabilidad.

4.2.1 Generando las condiciones para la tutoría

La tutoría entre pares según Durán y Vidal, se define como una modalidad de aprendizaje basada en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (el rol del tutor y tutorado deriva 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 por el profesor (Alzate y Peña, 2010).

En esta investigación se decidió optar por una tutoría basada en parejas de estudiantes de un mismo nivel o curso (same- age- tutoring) con roles fijos (tutor – tutorado). Se considera que las diadas formadas por alumnos del mismo curso pero con diferente nivel de habilidades o conocimientos son más efectivas como método de aprendizaje entre iguales.

Al respecto, todas las experiencias conocidas mencionan la necesidad de contemplar un momento inicial de estudio de las condiciones de funcionamiento del centro educativo, la definición de propósitos de la tutoría, los niveles en los cuales se implementará y el análisis de las condiciones de aplicación de la estrategia.

De esta manera, el siguiente paso fue seleccionar los alumnos que pudieran cumplir con el rol de tutores, para lo cual, con base en el resultado del perfil grupal, se consideró a aquellos estudiantes que obtuvieron mejores resultados; esto es, alumnos con más competencias logradas en la asignatura de español. Una vez seleccionados tutores y tutorados, se sostuvo una reunión con ellos para explicarles el programa en el que participarían, su rol y los propósitos del mismo. Los alumnos lo aceptaron de buena forma e interrogaron más sobre el asunto:

RA 21-09-09: "En palabras que ellos pudieran entender se les explicó que aprenderían mejor si se ayudaban unos a otros, preguntaron porque ellos y se les dijo que porque eran los mejores para participar en este proyecto, todos mostraron entusiasmo y se sintieron halagados por el hecho de participar".

RA 21-09-09: "Surgieron dudas de ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿en dónde?, a todas les respondió, la aplicación del programa sería los días lunes y jueves a primera hora en la clase español, se sentarían en las parejas conformadas por Erubiel y Sara, Fabián y Diana Laura, así como Cristian y Mishelle. Cada quien tendría un papel que realizar tutor y tutorado pero ambos se ayudarían".

Las dudas siguieron surgiendo:

RA 21-09-09: "Diana Laura preguntó ¿cómo nos vamos a ayudar? Se les hizo ver que todos tenemos conocimientos por compartir, además de habilidades y valores, se les explicó dando de ejemplo que Erubiel necesita a alguien que sea muy responsable y que lo invite constantemente a trabajar y Sara que es muy seria ocupa de alguien alegre y muy creativo para inventar mejores cuentos; entonces por tal motivo se les puso juntos en equipo, y que si uno de los dos no trabaja como debe ser, sus resultados (calificaciones) no serían buenas para ninguno de los dos; es decir, se compartirían la responsabilidad de realizar lo mejor posible sus trabajos de clase".

RA 21-09-09: "De manera más individual se le explicó a cada tutor la forma de apoyar a su tutorado, dependiendo de las características del mismo y sus áreas de oportunidad".

RA 21-09-09: "Todos los alumnos participantes y yo, quedamos de acuerdo que el próximo jueves iniciaríamos con las tutorías, creo haberlos visto motivados y ansiosos".

Se dio inicio a la aplicación del programa, para lo cual primeramente hubo la necesidad de realizar algunas adecuaciones de acceso respecto al mobiliario del aula.

RA 24-09-09: "Antes de iniciar la clase, movimos unos metros la mesa en la que descansan los libreros de la biblioteca de aula, para que hubiera más espacio en la primera fila, que es en donde ubicamos a las parejas y también quedaría muy cerca del escritorio de la maestra. Las parejas quedaron en orden (Erubiel y Sara al frente, en medio Fabián y Diana Laura, Cristian y Mishelle después)".

RA 24-09-09 "Se analizaron las condiciones de funcionamiento del aula, las cuales se consideraron óptimas después de haber realizado algunos ajustes en la distribución del mobiliario y se definió el propósito de la tutoría como la respuesta precisa para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en el segundo grado de primaria".

RA 28-09-09: "Hoy intervine en la clase para darle al grupo en general, una breve explicación sobre el programa de tutorías, ya que en la primera sesión algunos niños estuvieron preguntando porque a los niños tutores y tutorados los pusimos en equipo, asimismo, expresamos las expectativas que teníamos para ese día sobre el comportamiento, participación y aprendizaje de todos, y en especial de los alumnos con nee; lo cual fue una manera de comprometerlos y motivarlos a obtener mejores resultados esta vez".

Finalmente, estuvimos listos para empezar:

RA 24-09-09: "Hoy siendo el primer día del programa, las cosas no funcionaron como hubiera querido, los alumnos están tan acostumbrados a trabajar cada quien por su lado, aunque estuvieron juntos físicamente, tuve que intervenir constantemente para decirles que se apoyaran, creo que las tutoras no tenían la confianza para decirles a sus tutorados cómo hacer las cosas".

RA 24-09-09: "De entrada Erubiel no trajo la tarea que le dejaron ayer, por mi insistencia varias veces Sara intentó que él sacara su cuaderno para ayudarle a hacerla porque la maestra estaba pasando por filas para revisarla, pero no lo consiguió, solo dijo: es que no me hace caso, maestra. Respecto al ejercicio, tuve que estar al pendiente para que Erubiel lo copiara del pizarrón, aunque se levantaba a cada rato logró que resolviera al menos casi la mitad del ejercicio".

RA 24-09-09: "Fabián, por momentos, al menos intercambió algunas miradas con su tutora, como a manera de comunicarse, pero nada más, a ellos los observé como si se sintieran raros, sus gestos expresaban un poco de nervios y en

ocasiones hubo sonrisas, aunque claro, él siguió jugando con Rafael, cuando les recordé del compromiso de la tutoría, ella intentó ayudarle un poco, mostrándose interesada en observar lo que él hizo, hasta le prestó su sacapuntas”.

RA 24-09-09: “A Cristian y Mishelle, se les hizo más difícil comunicarse, porque ambos son tímidos, ella se dedicó a realizar su trabajo, cuando lo terminó se levantó a revisar y fue todo, Cristian observaba y copiaba del pizarrón su ejercicio, por petición mía, Mishelle ayudó un poco a su tutorado a leer las palabras del ejercicio para que pudieran aparearlas según sus terminaciones, tal como lo indicaba el ejercicio”.

Sin embargo, la implementación del programa no iba a ser cosa fácil:

RA 28-09-09: “El día de hoy fue un caos, antes de entrar al salón de clases, me percaté de que Erubiel ya estaba fuera en el pasillo porque la maestra lo sacó, me puse a platicar con él sobre su comportamiento, tanto lo positivo como negativo y las consecuencias del mismo, hablamos sobre la importancia de que él le ayude a la maestra a mantener el orden en el salón, incluso se le prometió que en la medida de que él mejore su conducta se le obsequiarán algunos útiles escolares que tengo guardados, hicimos un contrato conductual y acordamos que lo cumpliría. Al ingresar al salón le platicamos a la maestra nuestro trato y ella estuvo de acuerdo; pero expresó su duda de que el niño lo cumpliera, lo cual lo considero un desahogo a su angustia y agobio pero sin duda puede afectar al compromiso del niño. Cuando Erubiel se incorporó al grupo, la actividad ya esta casi por terminar, formé las diadas porque no lo habían hecho, y me puse a tratar de controlar a Fabián ya que el seguía en su misma postura de juego continuo; y Cristian, en cuanto me vio se puso apenas a tratar de escribir algo”.

RA 28-09-09: “Considero normal el hecho de que todavía no logran comunicarse las parejas de la tutoría, pero creo que tal vez poco a poco se avance en ello, aunque quizá con Erubiel no mucho, su problema de hiperactividad le impide permanecer atento y concentrado y no acude medicado a la escuela”.

Debido a las dificultades que se habían estado presentando en cuanto a la actitud de los tutores y tutorados, unos por temor y desconfianza para invitar a sus tutorados a trabajar y los otros por cumplir con sus actividades, fue necesario fortalecer la instalación del programa, mediante actividades que permitieran sensibilizar a los alumnos de la importancia de su rol.

4.2.2 Implementando la tutoría entre pares

Es relevante considerar la necesidad de establecer criterios claros y consensuados de aplicación de la tutoría entre pares, y considerar un periodo de formación en habilidades tutoriales a los involucrados, teniendo en cuenta que el profesor no es un espectador, sino que tiene un rol muy relevante en la adecuada implementación de esta estrategia.

Se decidió implementar un actividad en la que cada pareja construiría torres o edificios con bloques, de tal manera que se gestara mejor unión entre tutores y tutorados. La actividad fluyó muy bien y se rescataron los aspectos positivos del trabajo en conjunto que realizó cada pareja.

RA 30-09-09: "Al platicar sobre las tutorías los sentía apáticos, al principio se quedaban callados, cuando les pregunté cómo se han sentido hasta hoy, las niñas, aclararon (a manera de justificarse) que sus tutorados no hacen caso... les dije que trabajar juntos nos ayudaría a mejorar nuestro aprendizaje, les pregunté si no han visto alguna vez que los personajes de TV trabajan en equipo, y me dijeron que sí, dando ejemplos de varias escenas, Erubiel incluso se paró para actuar, aunque no se le entendió mucho Fabián corroboró su idea ya que también él había visto ese programa; de esta forma intenté sensibilizarlos e introducirlos a realizar un tutoreo más participativo".

RA 30-09-09: "Cuando se les explicó la actividad de construcción de una torre con bloques con límite de tiempo, les dije que se trataba de hacerlo en equipo, que se podían comunicar con palabras, con miradas, con movimientos del cuerpo y lo que quisieran, para así lograr el mejor resultado. En un caso, tuve la oportunidad de hacerles ver que la falta de comunicación y organización ocasionó que su torre no fuera tan alta y se les caía a cada rato; en la segunda ocasión, llegaban a ponerse de acuerdo incluso antes de iniciar el tiempo: yo la detengo y tu los pones ó hay que jalar la silla y pararnos en ella para hacer la torre más alta, etcétera. y realmente creo que todos se esforzaron al máximo, querían continuar el juego pero el timbre del recreo nos lo impidió".

Aparentemente, esta sensibilización dio buenos resultados:

VG 01-10-09: "Para la actividad de hoy, Erubiel no trajo sus tijeras y pegamento pero Diana (tutora de Fabián) le prestó unas tijeras y Sara (su tutora) le compartió el pegamento. Este tipo de actividades de recortar y pegar les agrada mucho a los niños en general, tal vez esto ayudó a que se lograra mayor participación de los niños con nee, sin embargo, Erubiel y Cristian no lo terminaron, aunque sí tuvieron un poco de ayuda de sus tutoras, Mishelle le dijo a Cristian que pegó al revés una de las cartitas y se apurara para ir a revisar juntos; Sara, le repetía a Erubiel, en tono bajo *"a-pu-ra-te"*, (aunque yo intervine para decirle que no solo es necesario terminarlo rápido sino bien hecho), también lo invitó a recoger la basura que tiraron de los recortes pero él la ignoró y cuando le dije que no era justo le dijo: *"está bien, ya la juntaste ahora dámela, yo me la llevo al bote"*.

VG 01-10-09: "En el caso de Fabián siento que trabajaron más en pareja juntos, Diana estuvo al pendiente de que su tutorado hiciera el trabajo bien y de cierta forma lo presionaba con su actitud de *'estoy esperando que continúes'* y él platicaba, pero recortando y pegando, durante el proceso observaba el trabajo de su tutora para corroborar y cuando terminaron él le preguntó si estaba bien hecho, ella asintió y juntos fueron a revisar con la maestra".

RA 01-10-09: "Aunque las parejas no trabajaron al 100%, creo que hubo algunos cambios de actitud, al menos no se muestran tan nerviosos de trabajar en equipo, veo un poco de mayor compromiso tanto de los tutores como de los tutorados, considero que la ansiedad bajó y se comunicaron con miradas y algunas palabras, claro que unos en mayor medida que otros; gracias a que este aspecto fue abordado en la actividad de construcción con bloques".

El proceso de tutoría variaba de una diada a otra, tanto por el rol ejercido por el tutor, pero sobre todo por la conducta del tutorado:

RA 05-10-09: "Hoy la maestra les pidió resolver el ejercicio del libro, Sara inició la actividad muy entusiasmada, sin considerar a Erubiel, cuando ella estaba trabajando le pregunté si su tutorado ya lo había iniciado, entonces fue hasta donde estaba él platicando en la fila del otro extremo y lo invitó a trabajar, ella le leyó lo que tenía hecho y continuó su trabajo, le dijo que podía hacer algo parecido, como yo estaba ahí, él inició su trabajo, ella terminó y se dispuso a observar y darle algunas ideas a Erubiel, pero él tenía un idea que no podía aterrizar, su tutora permaneció con él hasta que terminó su trabajo con unas cuantas palabras, es decir su redacción fue muy pobre, limitada a pequeñas frases".

RA 05-10-09: "Por su lado Fabián y Diana Laura construyeron una aventura más completa con ideas de Diana y unas pocas de Fabián, ella observaba lo que él escribía, fue construida con aspectos de la realidad y otros inventados, cuando

ella puso que se le voló el sombrero, él dijo 'yo no uso esas cosas' ella le aclaró que podía poner que se le voló la gorra, entonces él se conformó muy bien... Creo que esta pareja es la que está funcionando mejor, la tutora tiene buena actitud de apoyar a su tutorado".

RA 05-10-09: "Cristián y su tutora, estuvieron muy tranquilos, casi no cruzaron palabra, ella se dedicó a construir su historia y él trataba de leer lo que ella hacía pero no lo lograba, les dije que trabajaran juntos y ella le dijo que le platicara una idea que él tuviera, él solo permanecía callado, entonces yo le dije a Mishelle que me observara, entonces le hice preguntas y sugerencias a Cristian para que fuera escribiendo su historia, asimismo estuve pendiente de que dejara espacios entre palabras, de que corrigiera los errores de omisiones de letras en las palabras, fue así como Cristian realizó su breve relato".

No obstante las diferencias, el programa fue mostrando avances y afianzando su implementación:

RA 12-10-09: "Considero que hoy las cosas van mejorando poco a poco, aunque fue evidente que los alumnos con nee son los que tuvieron más problemas en la actividad de hoy, lo rescatable es que las tutoras ayudaron a sus tutorados, cuando leyó Fabián, él se perdía en el renglón, su tutora le sugirió que pusiera el libro sobre el pupitre y conforme leía le arrastrara su dedo en el renglón para recordar en donde debía continuar; cuando fue el turno de Erubiel pasó lo mismo, entonces le dije a Diana (tutora de Fabián) que le diera la misma estrategia que a su tutorado, y así fue, también por su parte Sara (su tutora) le corregía cuando se equivocaba o se atoraba con alguna palabra al tratar de leer. Hoy Cristian no asistió a clases".

RA 21-10-09: "Creo que los alumnos poco a poco han ido adoptando su rol en las binas, observo que Erubiel, Fabián y Cristian ya sienten que al menos pueden apoyarse en sus tutores, que ellos les pueden resolver algunas dudas y a las tutoras las veo más comprometidas a ser la ayuda que ellos necesitan, incluso la maestra me contó que ha habido ocasiones en que los apoyan en las otras asignaturas; pero también ha habido ocasiones que se niegan a trabajar en binas".

RA 23-11-09: "Durante la clase, las alumnas tutoras intentaron integrar a sus tutorados en la actividad pero cuando éstos perdieron la atención, decidieron continuar la actividad individualmente. Al final ellas ayudaron a sus tutorados a terminar la actividad por instigación de la maestra".

RA 26-11-09: "Hoy fue un día muy provechoso, durante la actividad los alumnos tutorados estuvieron muy motivados y desarrollaron la clase participando activamente con sus tutoras, hubo lluvia de ideas donde los tres participaron individualmente y posteriormente junto con su tutora buscaron y escribieron en su

cuaderno dos adjetivos calificativos a una lista de sustantivos, el objetivo se logró y los alumnos tutorados permanecieron la mayor parte del tiempo atendiendo la clase”.

Cada vez fue más evidente que el proceso de tutoría dependía de la relación establecida entre tutor y tutorado, mostrándose variaciones en las tres diadas:

RA 30-11-09: “Al principio de la clase, no quisieron trabajar en compañía de su tutor, aunque físicamente estaban juntos cada quien trabajó de forma individual, primeramente fue Erubiel quien se negó e insistió tanto que incluso no quiso juntar su mesabanco con el de su compañera tutora y entonces fue cuando Fabián también se negó y Cristian si se unió pero no participó. Cada uno intentaba realizar su trabajo pero se distraían con facilidad platicando; por su lado Cristian lo hizo pero con errores, fue cuando finalmente decidió pedir ayuda a su tutora. Al darse cuenta los otros dos de que las maestras felicitábamos a Cristian por estar realizando su trabajo, decidieron también apoyarse con sus tutoras para terminar la actividad”.

RA 07-12-09: “Se conformaron los pares de alumnos, en donde se trató de que los tutores apoyaran a sus tutorados respecto a la escritura correcta de cada palabra poniendo atención en las omisiones de grafías y errores de segmentación que frecuentemente los alumnos con nee cometen, Cristian y Fabián aceptan amablemente la intervención de su tutora pero Erubiel ocasionalmente la rechaza argumentando que no necesita que le digan o que así quiso escribirlo él, ante lo cual, su tutora se intimida”.

RA 10-12-09: “Algunos alumnos confunden “ll” con “ch”, entre los cuales esta Fabián y Erubiel, en pares con su compañera tutora, cada alumno realizó una lista de 5 palabras con la grafía en cuestión y posteriormente inventaron un enunciado con cada grafía para finalizar socializando sus enunciados con el resto del grupo. La bina de Christian con su tutora tardaron mucho en la actividad porque se les hizo difícil encontrar palabras con “ll”, las cinco fueron ideas de la tutora y las oraciones también fueron inventadas por ella, Cristian solo asentía con la cabeza y las escribía, ambos niños son muy serios; por el contrario Fabián sí cooperó con su tutora tanto en buscar palabra como en crear enunciados. Él expresó que le agrada siempre trabajar con Diana”.

A pesar de trabajar constantemente con motivación para los alumnos con nee por parte de ambas maestras, hay ocasiones en que éstos prueban a ver hasta dónde pueden llegar con conductas inadecuadas, por lo cual las maestras utilizamos

palabras motivadoras, cariños, ignorar la mala conducta o incluso decirles que perderían algún privilegio, todo esto con el fin de erradicar la citada conducta.

RA 10-12-09: "Erubiel insistía que todas las palabras van con "ll" porque la "ch" es una letra que a él no le gusta y por eso no la usa, su tutora al finalizar la clase por iniciativa propia estuvo preguntando con qué sonido va tal o cual palabra (le dijo una 7 palabras aproximadamente)... Sara por instrucciones mías ha tratado de involucrar a Erubiel en las actividades, pero en ocasiones hasta yo lo creo una misión imposible, él sale con cada idea, lo hace para evitar cumplir con su trabajo, reta y pone a prueba nuestra paciencia".

RA 14-12-09: "Hoy, cada alumno buscó y subrayó la palabras que rimaban en un poema, dos de los pares formados por los alumnos con nee y sus tutores realizaron su trabajo sin mayor dificultad, se comunicaron, lo hicieron de manera fluida y ordenada, sin embargo, en un principio Erubiel estuvo tratando de llamar la atención hablando fuerte y diciendo ofensas a sus compañeros, me incliné sobre él diciéndole las expectativas que tenía de él para ese día y que lamentablemente no las estaba cumpliendo, fue cuando el niño dijo *—está bien, relájate ya me pongo a trabajar—*, fue así como logró iniciar y terminar su trabajo con éxito, después de corregir varios errores apoyado por otro compañero que fungió como tutor ya que su tutora no asistió hoy a la escuela".

Hasta este momento se observa que las parejas de tutorías han ido aprendiendo poco a poco a desempeñar su rol, unas en mayor medida que otras se han adaptado a esta metodología de trabajo escolar y se han visto algunos avances en lo que respecta al aprendizaje de los alumnos con nee; por lo cual en el siguiente apartado se aborda más a fondo este aspecto.

4.3 La sistematización y consolidación del programa

El propósito fundamental de la implementación de un Programa de tutorías entre pares, fue mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos con nee, que en el caso de la presente investigación se limitó al desarrollo de las competencias en la

asignatura de español. A continuación se presentan algunas citas que dan cuenta del desarrollo este proceso:

RA 07-01-10: "Cristian estuvo muy contento y participó con su tutora, entre los dos buscaron las palabras con "r" y él las escribía en su cuaderno para después dictarle a su compañera... Erubiel y Sara se dispusieron a trabajar y lo hicieron muy rápido y bien hecho, ya que él sacó su libro de lecturas, utilizaba el muestreo en cada página y obtuvo algunas palabras con "rr" para conformar su trabajo".

RA 14-01-10: "Este día los alumnos con nee trabajaron con sus tutores buscando palabras con sonido "r" fuerte, suave e inicial para después clasificarlas en su cuaderno, los tres participaron activamente con su compañera tutora ya que por propuesta de Erubiel lo establecieron como una competencia para ver quien terminaba primero, todos aceptaron el reto y trabajaron colaborando en la tarea asignada".

RA 18-01-10: "Reunidos en parejas inventaron una historia con base en imágenes; Cristian estuvo tranquilo cooperando con algunos aspectos narrados de la historia; Erubiel desde el principio de la actividad estuvo parado frente al pizarrón, participó en el acomodo de las láminas pero interrumpió constantemente cuando se trataba de construir la historia de forma verbal (sin respetar turnos); sin embargo, al realizarlo de manera escrita con su tutora colaboró con muchos detalles (permaneció parado, remolineándose a un lado de su butaca) en su mayoría la historia fue creada por él (tiene muy buena imaginación), al final la alumna tutora convidó a Erubiel a que corrigiera sus errores en la escritura (uso de mayúsculas inadecuadamente y segmentación); Fabián y su compañera tutora lograron realizar una buena historia donde ambos cooperaron, él decía lo que seguía y Diana estructuraba el enunciado para posteriormente escribirlo. Como casi siempre, ella estuvo al pendiente de la buena escritura de Fabián".

Durante la aplicación del programa, fue necesario realizar ajustes con base en la evaluación constante del mismo proceso, motivo por el cual se consideró necesario realizar algunos cambios al interior de las parejas con el fin de procurar una mejor interacción que favoreciera el proceso de aprendizaje de los alumnos con nee; se observaba hasta el momento que las binas se habían desempeñado en diferente grado de funcionamiento, de muy bien pasando por regular hasta en ocasiones trabajar mal; lo anterior se describe en las siguientes citas:

RA 07-01-10: "Se observa más compromiso por ambas partes de cada par, tanto de unos por ayudar y de otros por ser ayudados. Las relaciones y responsabilidad compartida van fluyendo".

RA 18-01-10: "El par de Fabián y Diana se ha destacado, en cuanto al trabajo de tutorías entre pares, funciona de buena forma la mayoría de las veces".

RA 25-01-10: "Hoy Erubiel no asistió a clases, la actividad consistió en realizar una reseña grupal del cuento de "Cenicienta"; Fabián y Diana, Cristian y Kenia Mishelle trabajaron juntos respectivamente. La actividad fue sencilla, estuvo dirigida por la maestra (Fabián tuvo participación al respecto). Diana siempre estuvo pendiente de que Fabián escribiera bien cada palabra y él aceptó cada una de las sugerencias de su tutora; sin embargo, Cristian solo se dedicó a copiar del pizarrón y permaneció callado al igual que su tutora".

Dado el desempeño de las binas, y la forma de asumir el rol de tutor y tutorado, se consideró necesario hacer algunos cambios, ya que, aunque Diana como tutora funciona muy bien y Fabián ya está muy adaptado con ella, la tutora de Cristian aún con un buen manejo de los contenidos curriculares, es muy seria y demasiado tímida, entonces se requiere de alguien con un carácter diferente al de él, para que funcionen mejor como par y quizá logren avanzar al aprendizaje colaborativo.

RA 25-01-10: "Se intentó de que las tutoras se intercambiaran para lograr más interacción de Cristian, pero Fabián no quiso, diciendo que él solo quiere trabajar con Diana Laura; se acordó con los cuatro que en otra ocasión si se intercambiarán".

RA: 01-02-10: "Hoy primeramente se platicó con los niños sobre la decisión de rehacer las parejas de tutoría, hubo muchas preguntas ¿Por qué? ¿Cuándo nos vamos a cambiar? ¿con quién me tocará?, se mostraron muy ansiosos y también nerviosos, se les dijo que es para mejorar y conocer más amigos; Fabián en un principio se inconformó porque siempre ha dicho que le gusta estar con Diana, se puso muy serio, pero fue cuando le informé que estaría con Juan Pablo, entonces cambió su cara y le dije que fuera por él al salón a preguntarle (yo ya había hablado con Juan Pablo anteriormente) a Cristian le asigné a Sara que, aunque también es una niña muy seria, tiene mejor actitud de colaboración, solo que con Erubiel ella batallaba mucho. Ambos estuvieron de acuerdo. Erubiel hoy no vino, pero le informé a Diana que si era posible que ella le ayudara a Erubiel, contestó

que sí, no se le notó ni expresión de gusto ni tampoco lo contrario, solo aceptó, le dije que mañana le daríamos la noticia a él; hicimos un poco de tiempo afuera, nos pusimos a jugar todos juntos, pasamos un rato ameno”.

RA 02-02-10: “Hoy se le comentó a Erubiel de que Diana ahora era su tutora y se puso muy contento, ¡que bueno, aunque las niñas son feas, ella esta mas o menos bonita, y es muy requeteinteligente!”.

Ya con los cambios hechos el programa siguió en marcha

RA 28-01-10: “Todos los niños usaron un libro de la biblioteca del aula, observaron sus partes (portada, contraportada, título, autor y reseña). Cada alumno con su tutora analizaron las partes del libro anotando los datos y dibujando la portada y contraportada, la maestra reforzó la actividad en el grupo y los alumnos respondieron a algunas de sus preguntas, pero también estuvieron inquietos, Erubiel se levantaba constantemente para observar los dibujos de los demás y por supuesto también para platicar. Fabián se distrajo jugando con su amigo Rafael, la maestra les tuvo que llamar la atención, lograron controlarse un poco”.

RA 04-02-10: “La actividad de hoy abordó el tema de concordancia entre sustantivos y verbos de un texto; tenía como objetivo distinguir y cambiar las palabras dentro de un texto que estuvieran mal escritas... Erubiel dijo que él podía hacerlo solo y Diana le ayudaría si fuera necesario o mejor al final le checaba su ejercicio... tuvo pocos errores (omitió solo 2 palabras que había que cambiar) y ella le dijo que se le olvidaron dos en la última parte; creo que él lo hizo con la intención de ver la reacción de ella o de las maestras, porque de inmediato lo corrigió cuando su tutora se lo dijo”.

RA 08-02-10: “Hoy todo el grupo estuvo reunido en binas, para realizar la actividad propuesta por la maestra, en la cual cada alumno platicó con su compañero acerca del libro que leyó en fin de semana en casa, cada quien describiría su libro, sus personajes y haría una reseña sencilla con el fin de exhortar al compañero para que también lo leyera. El tutor de Fabián inició haciendo una buena descripción de su libro y Fabián correspondió pero ayudado por preguntas que le hizo su compañero, su periodo de atención fue muy corto, por su parte Cristian hizo lo propio con su tutora dando una breve reseña de su libro aunque no se pudo acordar de muchos detalles, además de que se le olvidó el libro en casa. Hoy Erubiel no vino a la escuela por lo que su compañera tutora trabajó con otra niña”.

Aún con algunas dificultades y la disparidad de los procesos en cada bina, el efecto positivo del programa de tutorías se empezó a hacer evidente, incluso

notándose mejorías que se reflejaban en el trabajo grupal en su conjunto y en la aceptación de los alumnos con nee:

RA 28-01-10: "Los niños en ocasiones requieren instigación constante, aunque considero que no tanto como antes, a estas alturas creo que sí ha habido algunos cambios, aunque todavía queda mucho por mejorar, no sé cuanto se pueda lograr, pero al menos creo que los niños con nee, son más aceptados en el grupo, porque hay cambios de actitud para con ellos, y por consiguiente ellos modificaron sus tratos, sobre todo Erubiel ya no muestra la violencia que antes".

RA 11-02-10: "El contenido fue muy interesante para los niños, porque debían ser creativos para inventar una historia y, aunque fue difícil lograr un consenso, la actividad fue fluyendo, con mucha participación de los alumnos tutorados, ya que hubo interacción entre los integrantes de cada pareja, se ayudaron y lograron sacar adelante su trabajo".

RA 23-03-10: "Hoy la actividad fue de repaso, en la que recordaban la clasificación las palabras en nombres propios y comunes y el uso de mayúscula al inicio de los primeros...la maestra dio oportunidad que pasaran los tres alumnos con nee quienes fueron apoyados por el grupo ya que se pusieron algo nerviosos. Fabián lo hizo correctamente y se emocionó mucho cuando lo felicitamos frente al grupo, y hasta los niños de las filas por las que pasó le chocaron la mano en señal de congratularlo. Cristian se equivocó pero corrigió inmediatamente al escuchar a un compañero desde atrás la respuesta correcta. Erubiel por su parte se equivocó, pero rectificó al instante sin que nadie le dijera, -¿estás seguro?- Le preguntó la maestra, él volteó a buscar la mirada de Diana su tutora (que él la considera la niña más inteligente de todo el grupo) y ella asintió, entonces él contestó que sí y muy contento se fue a sentar y en el camino se topó conmigo y me dio un abrazo inesperadamente".

El apoyo mutuo y espontáneo entre tutor y tutorado fue otro de los logros que se hizo cada vez más evidente:

RA 18-02-10: "La actividad consistió en cambiar el sentido de varios enunciados utilizando el prefijo "in" en algunas palabras; la mayoría lo hizo rápidamente, incluso la bina de Fabián y Juan Pablo también; Diana lo inició sola y cuando ya llevaba la mitad Erubiel le ayudó por indicación de la maestra (aunque él quería leer un libro de cuentos, los cuales le atraen mucho ahora que ya sabe leer), se le pidió que se concentrara y se le motivó con cariños y palabras de aliento y rápidamente lo terminaron juntos; Cristian y su tutora también lo hicieron sin ningún inconveniente, solo lo corroboraron juntos al final antes de ir a revisar".

RA 04-03-10: "La maestra un día antes les pidió que trajeran una revista, previendo que Erubiel no cumpliría, su tutora Diana trajo dos, y al escuchar la indicación de la maestra de que sacaran la revista ella le entregó una a Erubiel".

RA 08-03-10: "A Erubiel le gusta mucho recortar y pegar, se concentró en la actividad, lo mismo hicieron Fabián y Cristian, cada vez se observa más que los alumnos toman mayor responsabilidad en su trabajos, ponen empeño... cuando de pronto llegó la hora de salir a educación física, a Erubiel le faltaba otro ejercicio, se observó frustrado de momento y salió despavorido a educación física (como es común) pero la congoja lo regresó y le dijo a la maestra que si le permitía quedarse a terminar, se le dijo que después buscaríamos el tiempo para que terminara su trabajo, el aceptó de buena forma y se reunió con el resto a la clase de educación física".

De esta forma con el paso del tiempo se fueron desarrollando las competencias curriculares durante las sesiones del programa de tutorías, las cuales beneficiaron el aprendizaje de la asignatura de español comprendiendo los procesos de lectura, escritura y expresión oral, y por consiguiente también se favorecieron los contenidos del resto de las asignaturas, ya que esta es considerada como una de las áreas articuladora de los ejes curriculares.

RA 01-03-10: "Aunque la actividad fue muy corta y con la guía de la maestra, el apoyo a los tutorados se logró en la medida necesaria, los tres alumnos con nee han avanzado considerablemente en el nivel de conceptualización, sin embargo cuando están apurados porque quieren ir a la par del grupo en las actividades guiadas por la maestra, es cuando cometen más errores de omisión e intercambio de grafonemas".

RA 22-02-10: "Los tres niños de apoyo participaron, cada quien leyó a su ritmo, la maestra felicitó a Erubiel porque ha avanzado mucho en la lectura (él dijo -sí, porque ya no leo como los niños de primero-); Fabián deletrea todavía un poco y se pone nervioso; Cristian lo hace un poco mejor. Después de terminar de leer, la maestra les pidió a todos sus comentarios sobre la lección, algunos participaron, entre ellos Fabián, contando una anécdota similar".

RA 25-03-10: "Juan Pablo se desesperó un poco al esperar que Fabián escribiera las respuestas, le comentó que ya no usara los guiones para separar las palabras que escribe, Fabián le contestó que apenas así no se le juntaban (las palabras), por eso él siempre usaba el guión. El tutor respetó la decisión de su tutorado y

esperó con paciencia...fue sorprendente ver como Erubiel complementaba su ideas con cierta cantidad de palabras, y si bien no utilizó todos los renglones, si estructuró bien la idea, utilizando varias palabras para cada opinión...Fue fabuloso también ver como lograron un acuerdo Fabián y su tutor de variar la actividad por iniciativa propia”.

Estas citas nos permiten observar como paulatinamente se fue logrando transitar del aprendizaje cooperativo al aprendizaje colaborativo a través de la tutoría entre pares.

4.4 Evaluación final

En la atención a la diversidad, es necesario realizar además de una evaluación formativa, una evaluación final que nos dé cuenta de los resultados obtenidos en función del logro de los propósitos que se establecieron desde el principio para dicha actividad. Así, al elaborar la propuesta curricular adaptada, aplicarla y darle seguimiento en las jornadas de observación y puesta en marcha de la estrategia metodológica como lo es la tutoría entre pares, se determinó evaluar los resultados de la misma, con el fin de indagar sobre la pertinencia, la funcionalidad y los ajustes que fueron necesarios durante la aplicación de esta propuesta metodológica.

Las observaciones realizadas en el último bimestre de clases, permitieron dar cuenta de los avances logrados en los alumnos tutorados, tanto en lo que respecta

a la superación de sus necesidades educativas especiales como en la integración social en el grupo y en el contexto escolar.

Durante las clases se evidenció que los alumnos con nee se apropiaron de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se manifestaron a través de la realización de las tareas cotidianas:

RA 15-04-10: "La actividad del libro consistió en formar palabras donde llevaban las sílabas *gue gui*, los tres alumnos con nee estuvieron muy motivados y concentrados en dicha actividad, interactuaron con sus tutores los cuales les daban la oportunidad de que fueran ellos los que lograran mas aciertos (en el caso de Diana y Juan Pablo), incluso se sienten tan capaces que incluso Erubiel en ocasiones pide que le pongan ejercicios extras".

RA 19 -04-10: "Al redactar el anuncio, se observa que Erubiel ha incrementado mucho su vocabulario, utiliza palabras poco comunes con coherencia y de acuerdo al contexto, al iniciar, él le dijo a su tutora que lo haría solo y que al final cada quien le mostraba al otro su producto... Fabián y Juan Pablo construyeron en común su anuncio, en el que los dos dieron aportaciones y les quedó muy bien, así como el de Cristian y Sara, que estuvo muy completo".

RA 26-04-10: "En la actividad de hoy, se programó realizarla en parejas, para lo cual, dos alumnos del grupo comentaron que les gusta trabajar como los compañeros de la tutoría... los alumnos con nee realizaron su descripción oral para que su compañero tutor dibujara lo descrito, aunque la calidad de estas descripciones varia de un alumno a otro, fue evidente que lo hicieron bien, incluso mejor que algunas otras que escuché".

Respecto a lo anterior considero que los alumnos del grupo han adquirido habilidades y han desarrollado actitudes sociales bajo un ambiente más estimulante e inclusivo donde los apoyos pueden recibirse de todos y para cada uno de los integrantes del grupo, siendo esto una de las ventajas que se

obtuvieron al desarrollar al interior de un grupo escolar estrategias de aprendizaje colaborativo.

RA 15-04-10: "Al entrar hoy a la clase esperaba que las binas no estuvieran formadas ya que generalmente después de un periodo de receso escolar se pierden las rutinas establecidas con anterioridad, pero mi sorpresa fue que ya estaban en pareja los tutores con sus tutorados y dispuestos a trabajar en equipo".

RA 22-04-10: "La maestra de grupo comentó que los alumnos en general han aprendido a trabajar colaborativamente, que no solo las diadas formadas para el programa de tutorías se han beneficiado, sino todo los alumnos son más independientes y cuando tienen dudas tratan de resolverla entre sus compañeros antes de acudir con ella".

Durante las sesiones de tutoría se ha observado como poco a poco en los alumnos implicados se ha ido promoviendo una interdependencia positiva y la necesidad de aportación de cada miembro para lograr el objetivo.

RA 22-04-10: "Erubiel perdió la hoja del libro recortable que necesitaba, pero Diana sugirió que en lugar de pegar los recortes podía escribir en su libro, y así procedieron a trabajar".

RA 03-05-10: "Hoy, fue un día muy fructífero, la maestra dio las instrucciones de recortar y pegar para completar un ejercicio, Juan Pablo pidió permiso para salir al baño, al tardarse buen tiempo, Fabián al terminar de recortar lo suyo, tomó la decisión de recortar lo que corresponde a su tutor (Juan Pablo) justificando que de esa manera cuando él llegara del baño podrían empezar y terminar más rápido, por su parte Cristian se sintió muy apoyado por su tutora que le prestó pegamento y tijeras, así como retroalimentación al desarrollar la actividad, respecto a Erubiel y Diana, trabajaron a la par, él hace el esfuerzo por lograr calidad en su trabajo, recorta y pega con cuidado, diciendo que así se ve mejor como el de Diana Laura, ella le da el espacio para que él responda, estimulando así su productividad en las tareas escolares".

RA 06-05-10: "La actividad de hoy, se hizo por equipos de 4 integrantes, cada bina de tutores y tutorados quedó en un equipo distinto, sin embargo se observa en los tres casos que éstos a pesar de estar en un equipo mayor, no pierden la comunicación y interacción del tutor y tutorado, para apoyarse en la toma de decisiones que implicó el ejercicio, pero también se observó que se han desarrollado habilidades sociales como la de ofrecer apoyo al resto de los alumnos y no solo por parte de los tutores (que es la principal actividad de su rol)

sino que también los alumnos con nee participaron voluntariamente ayudando a sus compañeros".

Durante el programa de tutorías entre pares se observa que se ha estimulado la interacción de los participantes al grado de lograr una responsabilidad compartida al trabajar con un objetivo común lo cual incide directamente en la autoestima y el desarrollo integral de los alumnos:

RA 29-04-10: "La actividad de hoy fue sencilla, y como se ha observado últimamente los alumnos con nee han desarrollado su seguridad y autoestima, porque van algunas ocasiones como hoy, en que realizan solos el ejercicio, atribuyendo que como ya saben leer y escribir pueden trabajar individualmente... solo cuando tienen alguna duda en cualquier ejercicio tienen la confianza de preguntar a sus tutores u otro compañero".

RA: 17-05-10: "Platicando con la maestra de grupo, coincidimos en que ambas nos hemos percatado de que los alumnos tutorados han manifestado menos estrés y ansiedad al enfrentarse a la tarea, Fabián ya no se muestra tan iracundo como lo era en un principio del ciclo escolar, Erubiel incluso ya no presenta conductas ansiógenas como sacar la lengua al realizar su trabajo y hacer sonidos nasales lo cual era muy evidente cuando intentaba concentrarse; así mismo sus relaciones interpersonales han mejorado, se sienten parte del grupo al que pertenecen, Erubiel no agrede a sus condiscípulos y Cristian ya socializa más tanto dentro como fuera del aula".

Esto mismo se pudo ratificar con los resultados observados a través de la videograbación final

VG 17-05-10: "En la actividad de hoy, los alumnos estaban buscando palabras que rimen, es evidente que los alumnos con nee tienen una participación activa, atienden a las instrucciones que da la maestra, preguntan cuando tienen duda; analizan y discuten las posibles respuestas con sus compañeros tutores, se concentran en la actividad sin abandonarla hasta lograr terminar el ejercicio completo aunque haya distractores, su motivación está presente hasta el final que obtienen una buena nota, tienen la seguridad de que lograrán un buen producto si se coordinan con su tutor; incluso, uno de ellos se presta para apoyar a otros a que terminen la actividad, también se puede observar que hay otros niños que se

unen a las diadas de las tutorías con la finalidad de verse favorecidos de un aprendizaje colaborativo ya que durante todo el ciclo escolar el grupo en general ha sido testigo de los cambios favorables en la dinámica grupal que ha promovido un aprendizaje significativo no solo de los alumnos con necesidades especiales de educación sino también de los que no las presentan".

por último, se aplicó la evaluación final de los alumnos, a partir de un examen escrito y el análisis de la carpeta con los productos elaborados por los alumnos, obteniendo los siguientes resultados:

- Erubiel: Su nivel de conceptualización de la escritura avanzó a alfabético convencional, logrando la segmentación y la escritura de enunciados coherentes y redacción de pequeños textos; es capaz de leer palabras, enunciados y textos con cierta fluidez y comprender aspectos relevantes (algunas inferencias y predicciones); se observa que su expresión oral ha mejorado, respeta más frecuentemente los turnos, pide la palabra, pregunta y responde sin agredir.
- Fabián: Completó el esquema de lectoescritura convencionalmente, es alfabético en palabras aisladas y enunciados, se apoya en el uso de guiones para segmentar, es capaz de redactar enunciados y textos breves con coherencia, ya lee con facilidad comprendiendo lo más importante de lo leído, realiza inferencias y predicciones, además se observa buena capacidad para expresarse oralmente.
- Cristian: Respecto a sus procesos de escritura su avance fue muy significativo, ya es alfabético convencional, puede escribir tanto palabras solas como textos cortos, incluso usa algunos signos de puntuación; está en proceso de consolidar la segmentación, lee sin silabear, ya sea palabras y textos, se desenvuelve mejor en el grupo, participa cuando se le pide, aclara sus dudas y pregunta cuando lo requiere, conversa con la maestra y algunos compañeros, responde cuando se le interroga y narra sucesos cotidianos, es decir, participa activamente en clase.

La siguiente tabla presenta una comparación entre la evaluación inicial y la final, realizada a los alumnos con nee, que permite detectar los avances alcanzados en la asignatura de español:

		Erubiel		Fabián		Cristian	
		Ev. Inicial	Ev. Final	Ev. Inicial	Ev. Final	Ev. inicial	Ev. Final
Escritura	Nivel de conceptualización	Silábico Alfabético	Alfabético	Silábico	Alfabético	Silábico alfabético	Alfabético
	Segmentación	No segmenta	Segmentación convencional	No segmenta	Segmenta usando guiones	No segmenta	Segmentación convencional (en ocasiones asocia palabras cortas a largas).
	Redacción	Escribe algunas palabras, en enunciados omite palabras, sílabas y letras.	Escribe enunciados coherentes y se inicia en la redacción de pequeños textos.	Escribe palabras incompletas (sustantivos y verbos)	Escribe enunciados coherentes y pequeños textos.	Escribe enunciados con omisiones en varias palabras. Usa comas y puntos.	Escribe enunciados y textos breves Usa comas y puntos.
Lectura	Proceso de lectura	Lee palabras deletreando sonido por sonido. No rescata significado.	Lee palabras, enunciados y textos con cierta fluidez. Comprende aspectos relevantes (algunas inferencias y predicciones).	Lee palabras por golpe sonoro (sílabas). No rescata significado.	Lee palabras, enunciados y textos cortos. Comprende aspectos relevantes, algunas inferencias, predicciones	Lee palabras silábicamente. No rescata significado.	Lee palabras, enunciados y textos cortos. Comprende aspectos relevantes, algunas inferencias y predicciones).
		Expresión oral	Aspectos de la expresión	Repertorio limitado. Dislalias funcionales. No respeta turnos. Omite elementos en la estructura de las frases. Comentarios fuera de contexto.	Se observa que su expresión oral ha mejorado, respeta más frecuentemente los turnos, pide la palabra, pregunta y responde sin agredir.	Repertorio variado. Utiliza gestos para expresar. Dificultad para respetar turnos. Pregunta y responde. Hay coherencia en su expresión oral.	Buena expresión oral.

Finalmente, fue muy gratificante escuchar algunos de los siguientes comentarios de los propios alumnos tutores y tutorados: "es que antes no me entendía, ahora ya le explico mejor"; "éste es también mi amigo... mi mejor amigo"; "ella y yo

aprendemos más"; "me gusta trabajar así porque ahora platico siempre con ella"; "lo más fácil ha sido llevarme bien con él porque antes no lo conocía muy bien".

Es posible atreverse a asegurar que al juzgar los hechos anteriormente descritos y los resultados finales obtenidos, esta experiencia tiene un valor muy significativo, ya que no solo han de aquilatarse las competencias logradas, sino también la satisfacción de los involucrados, empezando por el propio investigador, a la luz de su vivencia, al contemplar los cambios de actitud de los alumnos tutorados y cómo ellos se percataban de su evolución.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En un centro educativo de calidad que recibe a una población infantil heterogénea se debe fomentar al máximo el desarrollo personal y social de todos los alumnos, para lo cual se necesita superar las dificultades que obstaculizan el aprendizaje y la participación de éstos, a través de una gama de variados apoyos, lo cual implica abordar de manera interdisciplinaria los aprendizajes curriculares y asumir una estrategia pedagógica abierta y flexible, materializada en los apoyos psicopedagógicos que ofrece la educación especial, pero en el mismo sentido es importante destacar que este apoyo ofertado a los alumnos con necesidades educativas especiales no se convierta en otra condición segregadora más; por lo que se vuelve imprescindible realizar los ajustes pedagógicos lo menos alejado posible del currículo común, logrando que las estrategias metodológicas empleadas sean las más viables para abordar la atención a la diversidad.

La presente investigación estuvo encaminada a la implementación de una estrategia metodológica para beneficiar el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales, formulada a través de un programa de tutorías entre pares. Debido a la demanda de respuesta a las necesidades especiales de educación de esta población infantil, se propone con esta investigación ofrecer una herramienta efectiva para la inclusión de la

diversidad. Al culminar con el presente trabajo se concluye lo siguiente respecto a las categorías analizadas.

En nuestro quehacer educativo en el ámbito de la educación especial resulta imprescindible establecer vínculos de comunicación y colaboración con los maestros de grupo regular desde el inicio y durante todo el ciclo escolar, estar presente con una participación activa en la fase de evaluación inicial, acompañada de la observación para la detección de los posibles casos de alumnos con necesidades educativas especiales, para después determinar su naturaleza a través de una evaluación psicopedagógica.

En el mismo sentido, desde un enfoque integrador, el propósito de esta evaluación no es catalogar, ni poner etiqueta a los educandos, sino reconocer el tipo de apoyos y disposición de condiciones y recursos personales y del entorno que requieran para posibilitar su aprendizaje y desarrollo personal y social. La incursión de nuevas metodologías al interior del contexto áulico implica una serie de cambios, desde la administración de los recursos hasta las prácticas pedagógicas, es así como en el presente trabajo se analizó la puesta en marcha el aprendizaje colaborativo en su modalidad de tutorías entre pares y con base en este análisis se obtuvieron resultados, que permitieron describir y explicar lo que ocurre en términos de interacciones entre iguales en un aula integradora.

Con base a lo anterior es posible decir que las estrategias de colaboración entre alumnos como elemento base para una propuesta curricular adaptada son una herramienta que permite acceder significativamente a los contenidos curriculares, siendo las interacciones un componente esencial en el ambiente de aprendizaje. Se vuelve sumamente interesante la practica de ayudas entre iguales, porque dan valor educativamente hablando a las relaciones que viven los alumnos, en la que se movilizan estructuras internas de cada participante, propiciando cambios en el propio conocimiento, tanto a nivel conceptual como procedimental y actitudinal; es decir, se construyen competencias educacionales.

Al observar detenidamente el seguimiento y consolidación de la aplicación de esta propuesta se puede percatar que los niños tutores usan más demostraciones y modelamientos y ofrecen menos explicaciones a sus tutorados, lo cual sucede al contrario de la práctica de un adulto (maestro), la relación social entre alumnos del mismo grado con una asimetría respecto al logro de competencias educativas posibilita la acción no solamente a través de la facilitación y demostración, sino que también ofrece soporte socioemocional al tutorado de la guía de su compañero.

En relación a los resultados finales y los comentarios recogidos nos damos cuenta que en consecuencia no solo se obtuvieron frutos a nivel del logro de competencias curriculares sino también se logró convertir a este proceso en una

dinámica positiva y satisfactoria para docentes y alumnos, dando como resultado el aprendizaje de una habilidad social (la integración) que les servirá para el resto de sus vidas, siendo la escuela la instancia más propia para el logro de este aprendizaje.

Fue maravilloso ver cuando ellos esperaban las sesiones de tutoría e incluso la querían destinar a otras asignaturas, como el grupo en general aprendió las bondades del trabajo colaborativo al observar esta experiencia en su aula y pedirle a la maestra trabajar más bajo esta metodología, ver a los pares realizar sus ejercicios independientemente focalizando su atención a pesar de los múltiples distractores, oír comentarios respecto a que de los compañeros tutores entendían mejor ciertos contenidos, así mismo nosotros como docentes hemos aprendido escuchando la forma en que un alumno explica a otro con ejemplos y palabras más cercanas a sus contextos, edades y a sus realidades. Lo más satisfactorio a parte del logro de competencias educativas, es que los alumnos con necesidades especiales de educación pasaron de la segregación a la total integración, incluso a establecer vínculos estrechos de amistad.

Como conclusión final podemos asegurar que la tutoría entre pares, es pues, una estrategia metodológica altamente funcional para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos que presentan necesidades educativas

especiales integrados en un grupo de educación primaria regular y con base en esto podemos dar las siguientes recomendaciones:

- Es muy conveniente que en los centros escolares el profesorado aprenda a utilizar los recursos humanos disponibles en el aula (los propios estudiantes) esta energía natural y renovable es un apoyo válido como instrumento de aprendizaje, compartiendo la capacidad mediadora o de enseñanza (vista como exclusividad de los docentes) con nuestros alumnos basándose justamente en la heterogeneidad de éstos y de esta forma celebrar la diversidad como algo positivo. Al crear relaciones de colaboración entre iguales como mecanismo de aprendizaje se debe diseñar cuidadosamente la interacción en el seno de las diadas formadas por tutor y tutorado y así lograr los objetivos para lo que fue proyectada dicha estrategia.
- En el mismo sentido, transportando esta idea a otro quehacer educativo, es comprensible situar los principios de colaboración y la tutoría entre iguales a la interacción entre docentes como una oportunidad de aprendizaje, retroalimentación y desarrollo profesional, ser consciente de nuestros competencias pedagógicas analizadas desde la propia práctica reformulándola con un sentido más crítico y trabajar colaborativamente en colegiado, sobre todo entre especialistas de educación especial y

profesores de educación regular convirtiéndose en coparticipes del proceso de aprendizaje.

- Las nuevas y crecientes demandas de atención a la diversidad y la educación inclusiva implica transformaciones fundamentales en la práctica pedagógica que desempeñamos al interior de las aulas, es necesario como docentes actualizar nuestro repertorio didáctico a través de la formación permanente para la implementación de metodologías innovadoras y consecuentemente poder dar respuesta acertada y oportuna a estos cambios que vivimos actualmente en las escuelas.
- Transfiriendo esta experiencia educativa (la tutoría entre pares) en un sentido mas amplio a otros ambientes, resulta imaginable concebir los beneficios que se pueden lograr si el tutor promueve la integración social de su tutorado en áreas extraescolares como clubes deportivos, culturales, actividades recreativas, enseñanza de las tecnologías, etc. ofreciendo soporte y apoyo para el desarrollo integral del tutorado, teniendo un impacto mas significativo para su efectiva inclusión.

Con todo lo anterior reiteramos que el aprendizaje colaborativo ya sea entre pares o de alguna otra modalidad, con formatos debidamente estructurados por el docente, propicia que sus estudiantes se conecten y participen cognitivamente, física,

emotiva y psicológicamente en la construcción de su conocimientos, siendo un camino viable para la inclusión que queremos en nuestras aulas y nuestras escuelas.

Alcázar, J. C. (1994). Una aproximación al proceso de aprendizaje. *El aprendizaje en el Sistema Educativo*. Se valió de los autores: Paredón, M. (1994). DCE.

Alcázar, J. C. y Peña, J. (2019). La familia en la escuela: una mirada desde la psicología de la familia en la educación superior. *Universitas Psychologica*, vol. 18, Núm. 1, pp. 123-136. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Arce, M. E. (2007). *Acciones colaborativas y tecnológicas*. CD-Rom de la Universidad de Ecuador. (2007). 188 p. <http://www.cuadernosdeinvestigacion.com/colaboracion/>. Caracas, Colombia en agosto 2010.

Arce, M. E. (2008). *Metodología y técnicas cualitativas de investigación en psicología*. La Habana de investigación en psicología. McGraw Hill México. Pp. 101-128.

Arce, M. E., Arce, J., León, A., Soto, A. (1995). *Técnicas de investigación en psicología*. Quito: MESA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, M.L. (1994). Una aproximación al proceso de Integración Educativa en el Distrito Federal, la visión de los actores institucionales. México:DEE.

Alzate, G. y Peña, L. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, Vol. 9, Núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 123-138. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Calzadilla, M. E. (2007). Aprendizaje colaborativo y tecnologías. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf - :Caracas. Consultado en Agosto 2010.

Colás, M.P. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw Hill: México. Pp. 251-256.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Dykinson:Madrid.

Durán, D., Blanch, S., Thurston, A., Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Durán, D. y Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona, Graó.

Falchikov, N. (2001). Learning together: Peer tutoring in higher education. London and New York: RoutledgeFalmer.

Fernández, P. y Melero M. A. (2006). Aprendizaje cooperativo. En antología del Doctorado en Educación. Hermosillo: Universidad Durango Santander.

Frawley, W. (1997). Constructivismo social. En <http://www.monografias.com/trabajos14/cognitivismo/cognitivismo.shtml>.

Consultado en Julio 2010.

Franco, M. (2006). Herramientas para la investigación acción. En [http://www.wikilearning.com/curso_gratis/herramientas para investigacion accion -la triangulacion/15711-3](http://www.wikilearning.com/curso_gratis/herramientas_para_investigacion_accion_la_triangulacion/15711-3). Consultado en Abril 2010.

García, I., Escalante, I., Escandón, C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias. México: SEP.

García Pastor, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar. Barcelona: PPU.

Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. Perspectivas. En <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys>. Consultado en Agosto 2010.

Marchesi, A. y Martín, E. (1995). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Coll, C., Palacios, J y Marchesi, A. (comp.) Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. (1988). Prólogo. En Hegarty, S., Hodson, A. y Clunies Ross, L. Aprender juntos. Madrid: Morata.

Meece, J. (2001). Desarrollo del niño y del adolescente. SEP: México.

Melero, M. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales. El estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández y M. Melero (comps.). La interacción social en contextos educativos. (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.

Molina, E. (2003). Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales. México: Trillas.

MEC (1996) La evaluación psicopedagógica. Modelo, orientaciones, instrumentos. Madrid.

Ortiz, R. (2010). Estrategias tutoriales para la educación entre pares. En http://www.emol.com/encuestas/educadores20/pdf/tercer_periodo/10/fgueredo%2010.pdf. Consultado en Agosto 2010.

Peña, D. (2010). Docente de Nivel Inicial San Isidro. En <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0350/365.ASP>. Consultado en Febrero 2010.

Puigdemívol, I. (2007). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Grao.

Rojas, R. (2006). Guía para realizar investigaciones sociales. PyV Ediciones: México.

Sánchez, S. (1995). Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial. México: Santillana.

Santamaría, F. (2005). Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, wikis, redes sociales y web 2.0. En http://gabinetedeinformatica.net/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf. Consultado en Marzo de 2010.

SEP. (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México.

SEP. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.

SEP. (1993). Plan y programas de estudio de educación básica primaria. México.

Topping, K. y Ehly, S. (1998): Peer assisted learning. Mahwah, NJ / Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Steendlandt, D. (1991) La integración de niños discapacitados a la educación común. Chile:UNESCO.

Zañartu L. M. (2004). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. En contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm - 50k ; Chile. Consultado en Mayo del 2010.

Zona educativa. Educación Inicial: Los chicos con necesidades educativas especiales. Revista electrónica No. 14. En <http://www.zona.lacarabela.com/zona98/ZonaEducativa/Revista14/Revista14.html> Consultado en Abril 2009.

ANEXO 1

REGISTRO ANECDÓTICO

ALUMNOS:	FECHA:
	Grado y grupo:
	SITUACIÓN O CONTEXTO:
DESCRIPCIÓN OBJETIVA DE LOS HECHOS:	
COMENTARIOS O INTERPRETACIONES:	

ANEXO 2

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL PROGRAMA

	SI	A VECES	NO
ALUMNO TUTOR			
Estuvo dispuesto a desempeñar su rol.			
Ofrece explicaciones verbales a su tutorado.			
Ofrece ejemplos o demostraciones al tutorado.			
Invita a su tutorado a empezar la actividad.			
Persuade al tutorado a continuar y terminar la actividad.			
Trabaja colaborativamente con su tutorado.			
Utiliza comunicación no verbal.			
Brinda algún tipo de motivación a su tutorado.			
Estimula la autocorrección del ejercicio.			
Resuelve las dudas del tutorado.			
Muestra compromiso y responsabilidad con su tutor.			
Da oportunidad de reflexión a su tutorado.			
Sugiere algo para mejorar el trabajo en conjunto.			
Habla con tono y expresión adecuada.			
Es respetuoso y amable con su tutorado.			
Antepone el beneficio de ambos al suyo propio.			
Comparte materiales y útiles escolares con su tutorado.			
Logró el propósito educativo de la clase.			
ALUMNO TUTORADO			
Estuvo dispuesto a desempeñar su rol.			
Pone atención a las instrucciones del tutor y/o maestra.			
Pregunta para aclarar dudas.			
Utiliza comunicación no verbal con su tutor			
Trabaja colaborativamente con su tutor.			
Atiende las explicaciones de su tutor.			
Corrige cuando se le indica.			
Inicia la actividad asignada.			
Termina la actividad asignada.			
Se muestra motivado durante la actividad.			
Muestra compromiso y responsabilidad con su tutor.			
Comunica a su tutor lo que piensa.			
Agradece el apoyo recibido de su tutor.			
Habla con tono y expresión adecuada.			
Acepta amablemente sugerencias y ayuda del tutor.			
Antepone el beneficio de ambos al suyo propio.			
Logró el propósito educativo de la clase.			
Estableció relación con los conocimientos previos.			
Adquirió contenidos conceptuales.			
Adquirió contenidos procedimentales.			
Adquirió contenidos actitudinales.			

ANEXO 3

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS

COMPETENCIA		NO ADQUIRIDO	EN PROCESO	LOGRADO
A	Identifica y escribe convencionalmente su nombre.			
B	Identifica las similitudes grafico-sonoras de palabras que terminan igual.			
C	Se familiariza con distintos tipos de texto.			
D	Emplea la escritura para comunicar información.			
E	Segmenta bien las palabras dentro de un enunciado.			
F	Describe lo que observa.			
G	Escribe textos estableciendo correspondencia entre éste y las ilustraciones que lo acompañan.			
H	Establece la diferencia entre un sustantivo propio y uno común.			
I	Puede ordenar alfabéticamente.			
J	Conoce y maneja los sinónimos.			
K	Conoce y determina los signos de interrogación y de exclamación.			
L	Conoce y maneja los antónimos.			
M	Establece la correspondencia de número en los sustantivos (plural y singular).			
N	Identifica y escribe convencionalmente su nombre.			

ANEXO 4

PERFIL GRUPAL DE ESPAÑOL

No	NOMBRE DEL ALUMNO	ASPECTOS A CONSIDERAR													
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	ANDRADE COLSA LEONARDO	Red	Green	Green	Green	Red	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Red	Green	Red	Red
2	BETANCOURT VILLALOBOS MELANY A.	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow
3	CAMACHO GONZALEZ ADILENE	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
4	CASTRO GARCÍA LUZ ELENA	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green
5	CERMEÑO GARCÍA IVANA DARINA	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
6	CERON ORTIZ DIMITRI JAVIER	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Yellow
7	CORONA BURGOS DANNA PAULA	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
8	CRUZ VALENCIA SARAHI	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow
9	DANZOS VALDEZ ALDO	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow
10	DÁVILA CORONADO JOB NOE	Yellow	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green
11	DELGADO ROSAS AALIYAH ISABEL	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
12	DOMINGUEZ CORONA YAHIR A.	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green
13	DUARTE FELIX ESTEFANY VIRIDIANA	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Red	Red
14	DURAN VALDEZ JESUS FABIAN	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red	Red
15	FELIX VICENTE ISABEL	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
16	GRIJALVA AYALA CRISTIAN ANTONIO	Red	Green	Red	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red	Red
17	GRIJALVA SILVA JESUS ADRIAN	Red	Red	Green	Yellow	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow
18	HERMOSILLO CRUZ DENNYA GPE.	Red	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow
19	JIMENEZ ESPINOZA JOSÉ ALFREDO	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Red	Red
20	JUZAINO SANTOYO RAFAEL	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red
21	MARQUEZ TRUJILLO KENYA DENISSE	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	Green	Green	Yellow	Red	Red
22	MEDRANO MENDOZA LUIS ALFREDO	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Red	Red
23	MENDOZA MEDINA ESTEBAN E.	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Red
24	MILLAN RAYA JUAN PABLO	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
25	MORENO GONZALEZ JIMMY ZAID	Yellow	Green	Yellow	Red	Green	Green	Green	Red	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red
26	MURILLO GALVEZ FRYDA MICHELLE	Yellow	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
27	NAVARRO CHAN KENIA MICHELLE	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
28	PERALTA MURRIETA SARA	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
29	PERAZA ACUNA DANNIA ITZEL	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
30	POMPA HERNANDEZ MARTIN R.	Yellow	Green	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Green	Red	Yellow	Red	Yellow	Green	Red
31	RUIZ GAUTRIN DANIELA ABIGAIL	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Green
32	RUIZ LOPEZ XIMENA ADRIANA	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red
33	SAAVEDRA OLOÑO PERLA CAROLINA	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
34	TAPIA PLACENCIA DIANA LAURA	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
35	VALENCIA CALDERA DIANA GPE.	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
36	YEPIZ VALENCIA BRAYAN ERUBIEL	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red

APENDICE 1

ALUMNO	PRINCIPALES NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
ERUBIEL	<ul style="list-style-type: none"> • Acceder a la lectoescritura convencionalmente • Promover su integración al grupo regular (criterio de sociabilidad). • Contar con herramientas que le ayuden a controlar su comportamiento en clase (programa conductual). • Instigación constante para que inicie y termine las actividades escolares • Motivación extrínseca. • Obtener apoyos para organizar su trabajo escolar (establecer reglas y rutinas claras). • Contar con ayudas más personalizadas (atención individual). • Flexibilidad en los agrupamientos: trabajo colaborativo en equipos pequeños y binas • Metodología diversificada y aprendizajes significativos • Establecer comunicación y apoyo (escuela-familia).
FABIAN	<ul style="list-style-type: none"> • Acceder a la lectoescritura convencionalmente • Requiere mejorar su conducta (establecimiento y respeto de reglas). • Darle tiempo y espacio para que reflexione cuando se enoja. • Motivación extrínseca. • Contar con ayudas más personalizadas (atención individual). • Flexibilidad en los agrupamientos: trabajo colaborativo en equipos pequeños y binas • Metodología diversificada y aprendizajes significativos • Procurar que trabaje a buen ritmo y no abandone la tarea.
CRISTIAN	<ul style="list-style-type: none"> • Acceder a la lectoescritura convencionalmente • Promover su integración al grupo regular , que interactué, que platique con sus compañeros y la maestra. • Propiciar su participación activa en las actividades escolares. • Instigación constante para que inicie y termine las actividades escolares. • Motivación extrínseca. • Obtener apoyos para organizar su trabajo escolar (establecer reglas y rutinas claras). • Contar con ayudas más personalizadas (atención individual). • Flexibilidad en los agrupamientos: trabajo en equipos pequeños y binas (criterios de sociabilidad). • Metodología diversificada y aprendizajes significativos

APENDICE 2

PLAN DE TRABAJO DE ADECUACIÓN CURRICULAR

NOMBRE DEL PROGRAMA:					
TUTORÍA ENTRE PARES					
ESCUELA:	C. T.				
Migdelina Gil Samaniego	U. S. A. E. R. # 207				
GRADO Y GRUPO:	CICLO ESCOLAR:				
Segundo grado sección "A"	2009-2010				
RESPONSABLE:	FUNCIÓN:				
Profa. Sara Cervantes Vallejo	Maestra de apoyo				
OBJETIVO GENERAL:					
<p>Conocer si el trabajo de tutorías entre pares favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a segundo grado de primaria.</p>					
ESTRATEGIA GENERAL:					
<p>El programa de tutorías entre pares como herramienta de aprendizaje colaborativo, se implementará en el marco de la planificación mensual como elemento esencial de adecuación curricular en respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos alumnos del grupo. Se llevará a cabo dos sesiones semanales durante la clase de la asignatura de español en el transcurso del presente ciclo escolar.</p>					
OBSERVACIONES:					
<p>Los pares serán formados por los siguientes alumnos:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; width: 50%;">Tutores</th> <th style="text-align: center; width: 50%;">Tutorados</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • Sara Peralta • Diana Laura Tapia • Kenia Mishelle Navarro </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • Brayan Erubiel Yepiz • Jesús Fabian Durán • Cristian Antonio Grijalva </td> </tr> </tbody> </table>		Tutores	Tutorados	<ul style="list-style-type: none"> • Sara Peralta • Diana Laura Tapia • Kenia Mishelle Navarro 	<ul style="list-style-type: none"> • Brayan Erubiel Yepiz • Jesús Fabian Durán • Cristian Antonio Grijalva
Tutores	Tutorados				
<ul style="list-style-type: none"> • Sara Peralta • Diana Laura Tapia • Kenia Mishelle Navarro 	<ul style="list-style-type: none"> • Brayan Erubiel Yepiz • Jesús Fabian Durán • Cristian Antonio Grijalva 				

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATEGIA	FECHA
<p>1. Crear las condiciones necesarias para la aplicación del programa de tutorías entre pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar con la maestra titular del grupo para hacer de su conocimiento que en base a los resultados obtenidos en la evaluación inicial del grupo es conveniente desarrollar un programa de tutorías entre pares como base de la propuesta curricular adaptada. • Determinar el tipo de tutoría a implementar: Tutoría basada en parejas del mismo curso (<i>same age tutoring</i>) con diferente nivel de habilidades y establecimiento de roles fijos (tutor-tutorado). • Selección de los alumnos que pudieran cumplir con el rol de tutores, considerar a los alumnos que obtengan mejores resultados en el perfil grupal. 	<p>Primera semana de septiembre.</p> <p>Primera semana de septiembre.</p> <p>Segunda semana de septiembre.</p>
<p>2. Crear las condiciones necesarias para la aplicación del programa de tutorías entre pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a los alumnos participantes: Conversar con ellos sobre la aplicación del programa y los beneficios que representa aprender colaborativamente bajo esta modalidad de ayuda entre iguales. • Realizar las adecuaciones de acceso necesarias para llevar a cabo el programa: seleccionar el tipo de mesabancos para tutores y tutorados, así como la distribución del mobiliario existente en el aula, para lograr mayor espacio dando lugar preferente a las diadas (con visibilidad al pizarrón y cerca del escritorio de la maestra). 	<p>Tercera semana de septiembre.</p> <p>Tercera semana de septiembre.</p>
<p>3. Llevar a cabo el programa de tutorías entre pares.</p>	<p>Ya con las condiciones iniciales se dará inicio a la implementación del programa de tutorías entre pares, durante el proceso es necesario considerar los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorear (por parte de las maestras) constantemente la interacción en el seno de cada pareja, supervisando que los participantes realicen su función. • Mantener motivados a los alumnos con reforzadores positivos. • Gestionar siempre la adquisición de todo tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) por parte de los participantes y del grupo en general. No perder de vista el objetivo de la actividad planeada. • Promover en todo momento la integración de los alumnos con nee. 	<p>Durante el resto el ciclo escolar.</p>
<p>4. Evaluar el programa de tutorías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar constantemente la aplicación del programa para realizar los ajustes necesarios (no previstos) con la finalidad de obtener un desarrollo óptimo de la estrategia implementada. 	<p>Durante todo el ciclo escolar.</p>

