

01963

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**



**PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN  
PSICOLOGIA  
RESIDENCIA EN: PSICOLOGIA ESCOLAR**

LA PARTICIPACION DEL TUTOR EN EL ESTABLECIMIENTO  
DE METAS DURANTE LA REALIZACION DE TAREAS  
ESCOLARES EN ALUMNOS DE SECUNDARIA CON  
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

**R E P O R T E  
DE EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGIA ESCOLAR  
P R E S E N T A  
GRACIELA GONZALEZ JUAREZ**

**DIRECTORA DEL REPORTE:  
DRA. BENILDE GARCIA CABRERO  
JURADO DE EXAMEN:  
DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS  
DRA. ILEANA SEDA SANTANA  
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI  
DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PEREZ  
MTRA. ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ  
MTRA. ROCIO SORIA TRUJANO**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

---

**PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN  
PSICOLOGIA  
RESIDENCIA EN: PSICOLOGIA ESCOLAR**

**LA PARTICIPACION DEL TUTOR EN EL ESTABLECIMIENTO  
DE METAS DURANTE LA REALIZACION DE TAREAS  
ESCOLARES EN ALUMNOS DE SECUNDARIA CON  
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.**

**R E P O R T E  
DE EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGIA ESCOLAR  
P R E S E N T A  
GRACIELA GONZALEZ JUAREZ**

**DIRECTORA DEL REPORTE:  
DRA. BENILDE GARCIA CABRERO  
JURADO DE EXAMEN:  
DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS  
DRA. ILEANA SEDA SANTANA  
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI  
DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PEREZ  
MTRA. ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ  
MTRA. ROCIO SORIA TRUJANO**



Agradecimientos.

A Benilde:

Asesora y directora de tesis: te agradezco profundamente tu saber y la forma de compartir tus conocimientos; siempre abierta y dispuesta apoyar a tus alumnos. En el camino me enseñaste lo importante que es ser perseverante e incansable buscadora de información y excelencia en todo. Gracias por ser orgullosamente universitaria.

A Rosa del Carmen Flores, Silvia Macotela y Guadalupe Acle:

Siempre he elegido a mis maestros de la vida y estas tres profesionales modificaron mi forma de ver y vivir la psicología, gracias por su confianza, espero no defraudarlas.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la  
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el  
contenido de mi trabajo recepcional.  
NOMBRE: Graciela González  
Juárez  
FECHA: 10 Agosto 2007.  
FIRMA: [Firma]

A Peter:

Mi gran cuate, seguimos en el camino que un día iniciamos, y desde entonces sigues siendo mi mejor amigo y compañero. Te amo.

A Daniela y María Fernanda:

Las amo profundamente y agradezco su apoyo incondicional, su comprensión y paciencia, espero compensar siempre los momentos de espera.

A mis padres:

Por estar a mi lado y ser grandes seres humanos.

A mis hermanos:

Gracias por su compañía, su apoyo y su aprecio incondicional. Especialmente a Jesús que había estado ausente y ahora que ha vuelto agradezco a Dios.

A mis hermosos sobrinos, especialmente a Marlene, Oscar, Zentiel y Emilio, los últimos siempre serán los primeros y los adoro.

A mis compañeros: Marisol, Miguel, Yunuen, Adriana y Mayela, a quienes agradezco todo el conocimiento compartido, sus experiencias y saberes. Estoy convencida que nuestro encuentro no fue casual, nuestros caminos se encontraron para compartir conocimientos entre grandes personas. Suerte a todos y que logren sus anhelos. Nos volveremos a encontrar en el camino, ¡hasta siempre!

## Resumen.

El presente trabajo se desarrolló con el objetivo de conocer: a) los apoyos motivacionales que otorga el tutor para promover las metas en la sesión instruccional, b) los tipos de metas que se plantean los alumnos, y c) las posibles diferencias en los apoyos motivacionales que brinda el tutor a los alumnos con problemas de aprendizaje. El marco teórico de referencia del trabajo, se apoya fundamentalmente en la Teoría Cognoscitiva Social de Bandura (1997), que explica la importancia de establecer metas cortas, específicas y próximas, y su relación con la percepción de autoeficacia. Asimismo, se consideró el trabajo realizado por Dweck y Elliot (1983), diferenciaron entre metas de aprendizaje (de dominio), de ejecución (involucran el ego), y de evitación al trabajo. Un antecedente importante lo constituyó la Investigación de Ames (1992), la cual ha demostrado que existe relación entre el maestro, el tipo de metas que establece el alumno y la autorregulación.

Se analizaron tres díadas (tutor-alumno) para determinar el tiempo y la estructura del trabajo alrededor de las metas en tres momentos de la interacción: planeación, ejecución y evaluación. Se analizaron las categorías en nivel macro y meso, se confiabilizaron y validaron por jueceo experto. Las categorías de nivel macro fueron tres momentos de la sesión instruccional: a) planeación, b) ejecución y c) evaluación. Las categorías del nivel meso estuvieron centradas en la relación tutor alumno y se refieren a los apoyos motivacionales que brinda el tutor en esos tres momentos al alumno en función del tipo de meta establecida. El análisis de los resultados se hizo en dos modalidades: una cuantitativa y otra de orden cualitativo. En el caso de la primera, se utilizó la estadística descriptiva y en el caso de la segunda, se presentan los diálogos diada por diada y se analizan aspectos relacionados con el tipo de meta, el tiempo para ejecutarla, el esfuerzo y la persistencia para alcanzarla, así como las explicaciones que dan los alumnos en relación al apoyo recibido por la tutora. Los resultados muestran que no basta con que un alumno sea autorregulado en los aspectos cognoscitivo y metacognoscitivo; sino también en el aspecto motivacional, especialmente cuando se trabaja en el ámbito de problemas de aprendizaje, ya que no basta describir el proceso por el cual un estudiante elige una estrategia o respuesta particular, sino analizar las diferentes variables que coadyuvan en el escenario instruccional. La presente investigación muestra que en principio las metas de los alumnos se relacionan con la utilidad que les representan; (metas de enfoque) y pueden ser el prerrequisito para establecer metas de aprendizaje. Los alumnos con mayor asistencia y participación en el programa hicieron más alusión a actividades relacionadas con metas de enfoque, y los de menor constancia se enfocan más a metas de control y ejecución, que de aprendizaje. Asimismo, esto conlleva una evolución significativa en la autopercepción de los alumnos y en la forma como actualmente abordan sus actividades escolares, evidenciado por las calificaciones que obtienen, las cuales son un indicador más de sus progresos.

<b>INDICE</b>	<b>pág.</b>
Introducción.....	6
I.- Capitulo I. Problemas de Aprendizaje: definición y características.....	9
I.1 Diversos marcos teóricos que abordan los problemas de aprendizaje.....	21
1.1.1 El enfoque conductista.....	21
1.1.2 El enfoque cognoscitivo.....	22
1.1.3 El enfoque constructivista social.....	26
II.- Capitulo 2. Motivación.....	28
2.1 La autorregulación desde el enfoque cognoscitivo social.....	28
2.2 Tipos de metas y autorregulación.....	32
2.3 El papel del tutor como promotor de la autorregulación a través de aspectos motivacionales en torno a las metas.....	37
2.3.1 La importancia del modelamiento en el trabajo en torno a las metas.....	37
2.3.2 La retroalimentación y las metas.....	40
2.3.3 Metas y percepción de autoeficacia.....	40
2.4 El modelo TARGET de autorregulación y motivación.....	43
2.5 El programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES).....	48
2.5.1 Antecedentes.....	48
2.5.2 Fundamentos teóricos del PAES.....	51
2.5.3 El trabajo del tutor con el alumno.....	55
2.5.4 El tutor y la escuela.....	58
2.5.5 El tutor del PAES y las sesiones instruccionales.....	58
2.5.6 El tutor y las metas en la realización de tareas escolares en alumnos con problemas de aprendizaje.....	60
III.- Método.....	62
IV.- Análisis de resultados.....	69
V.- Discusión.....	92
VI.- Conclusiones.....	101
VII.- Referencias Bibliográficas.....	104
ANEXOS.....	108

## **Introducción.**

Es difícil imaginar lo que le ocurre a una persona que tiene el deseo de comunicar necesidades e ideas de manera verbal y no puede expresarlas, o que tratan de trabajar con números y letras, y no es capaz de hacerlo. Aunque puede resultar muy diferente entre una persona y otra, estas dificultades son parte de la cotidianidad de muchos adolescentes que tienen problemas de aprendizaje, quienes pueden experimentar ciclos de problemas académicos y baja autoestima, presentar problemas académicos y encontrarse más atrasados que sus compañeros de clases en el desarrollo de habilidades de escritura, lectura y aritmética (Colón, 2004).

Se conoce como desorden o problema de aprendizaje, el poseer algún impedimento que afecte la habilidad de las personas para interpretar lo que ven o escuchan. Estas limitaciones pueden manifestarse de varias maneras: desórdenes en el desarrollo de lenguaje y/o el habla, y en las habilidades académicas.

Dentro de los problemas de aprendizaje existen los que se han derivado de la instrucción escolar, y aquellos que se originan de una disfunción a nivel de sistema nervioso central. El hecho de asignar una etiqueta LD ("learning disabilities"), no significa que el individuo tenga una disfunción de origen orgánico subyacente. Los problemas pueden ser generales o específicos y pueden ser ocasionados por elementos motivacionales como las creencias, atribuciones y las expectativas paternas, así como por alguna cuestión de estructura, económica y política escolares.

El desarrollo en el campo de los problemas de aprendizaje es muy complejo por varias razones. Primero, las numerosas definiciones que el término ha tenido desde 1962, y las diferentes perspectivas con que se han abordado. En segundo lugar, dicha complejidad se debe a la diversidad de profesionales que inciden en los problemas de aprendizaje, y que se ubican en muy diversos ámbitos: escuelas, hospitales, clínicas de salud mental, centros de diagnóstico y clínicas privadas. Dentro de los profesionales de la educación, están los que son especializados en lenguaje, psicología, maestros, en medicina y todos ellos han contribuido a la identificación, el diagnóstico y la corrección de los problemas de aprendizaje, en un sentido más específico.

El término problemas de aprendizaje se sustenta sobre el principio de homogeneizar poblaciones a través de conceptos genéricos. Cuando empieza la categorización de los tipos específicos, las diferencias surgen. Las características entre un niño y otro pueden variar ampliamente, mientras algunos niños tienen dificultades en un área específica otros pueden experimentar problemas en la mayoría de sus materias académicas.

Los niños con problemas de aprendizaje son el grupo mayoritario dentro de la población incapacitada. Aún cuando los datos cuantitativos no tienen bases

sólidas, debido a la **variación** en la definición y terminología, investigadores como Schmid, Algozzine, Deis y Stoller (en Mercer, 1995), llevaron a cabo una encuesta en los Estados Unidos a nivel nacional entre profesores de niños de secundaria y encontraron que la incidencia media de adolescentes clasificados como con problemas de aprendizaje era del 2,01%. Es decir, casi 3 millones de estudiantes (de 6 a 21 años de edad), tienen alguna forma de problema del aprendizaje y reciben educación especial en la escuela. <sup>1</sup>

Actualmente, diversas propuestas prácticas en el ámbito de los problemas de aprendizaje, provienen de psicología aplicada, con propuestas interesantes que pretende contribuir al desarrollo que la teoría requiere. El reto es el mismo, dar solución a una problemática educativa, que responda a las necesidades y el desarrollo integral de los estudiantes. En este tenor, la Universidad Nacional Autónoma de México desde hace tres años, en el programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) desarrolla alternativas en estudios de posgrado, con el objetivo de atender de manera integral las diversas problemáticas que enfrentan alumnos de educación básica. En el nivel secundaria, el programa que atiende a alumnos con problemas de aprendizaje, se denomina, "Alcanzando el Éxito en Secundaria" (PAES), el cual funciona en colaboración con el desarrollado en la universidad de McGill en Canadá, conocido como el programa Taylor, y persigue las siguientes tres metas (Flores, 2002):

- 1) Apoyar mediante un programa basado en la tutoría, a alumnos de nivel secundaria con problemas de aprendizaje.
- 2) Preparar cuadros profesionales, con un alto nivel de competencia, para trabajar con estos alumnos y otros profesionales.
- 3) Desarrollar investigación y productos tecnológicos útiles para los diversos profesionales inmersos en el ámbito de los problemas de aprendizaje a nivel básico.

El servicio que ofrece el programa en México tiene una visión de apoyo integral a los alumnos asistentes. No se restringe a apoyar a los alumnos a realizar sus tareas, o únicamente mejorar su rendimiento en la escuela; sino contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas, mejorar la autoestima, la percepción de autoeficacia y motivación así como otras características psicológicas que son importantes para enfrentar con éxito la escuela. Debido a la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje escolar, son muchas las teorías que desde distintos puntos de vista han tratado de explicar los factores que sobre ella influyen, especialmente cuando se relaciona con el

<sup>1</sup> Vigésimo Tercer Reporte Anual al Congreso. Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2001. En <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=439>.

rendimiento académico. El elemento esencial en la motivación es el establecimiento de metas de aprendizaje, que favorece la autorregulación en los alumnos.

La relación entre la autorregulación, las metas y la motivación, no se establece automáticamente. Específicamente en la tutoría, pocos estudios han analizado el papel del tutor en el establecimiento de las metas en la realización de tareas escolares en alumnos con problemas de aprendizaje. Las teorías del aprendizaje contemporáneas enfatizan la compleja interacción entre instrucción, cognición y motivación; una interacción que a la fecha no ha sido totalmente comprendida.

El presente trabajo de carácter exploratorio, hace una breve revisión de los problemas de aprendizaje lo cual se aborda en el primer capítulo; en el segundo, se hace un análisis de la motivación y su vinculación con las metas y apoyos motivacionales que brinda el tutor a los alumnos con problemas de aprendizaje, en función de las metas que establecen. El objetivo de conocer los apoyos motivacionales que otorga el tutor para promover las metas en la sesión instruccional, los tipos de metas se plantean los alumnos, y las posibles diferencias en los apoyos motivacionales que brinda el tutor en función del alumno, se abordan en los cuatro capítulos restantes.

## CAPITULO 1

### 1.1. Problemas de Aprendizaje.

Sin pretender entrar en una revisión conceptual exhaustiva de la etiología de los problemas de aprendizaje, resulta fundamental sustentar una definición de éstos, ya que la población con la que se trabaja en el programa "Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES)", presenta este tipo de problemática.

Wiederholt (2004)<sup>2</sup>, considera que la historia de las dificultades en el aprendizaje debe abordarse en base a dos dimensiones: la fase evolutiva y la del tipo de trastorno. Este autor advirtió que las personalidades que han contribuido significativamente en pro de las dificultades del aprendizaje se podrían agrupar en tres estadios o fases: la fase de los fundamentos, la de transición y la de integración. La primera se caracteriza por la formulación de las posturas teóricas frente a las dificultades en el aprendizaje, basadas sobre todo en el estudio de adultos que sufrían lesiones cerebrales o con pacientes que habían sufrido algún trauma. Las teorías se postularon con base en las observaciones clínicas y hubo poca o ninguna comprobación empírica de las hipótesis con procedimientos de investigaciones controlados.

Durante la segunda fase se llevó a cabo un esfuerzo concertado para transferir los postulados teóricos derivados de la etapa anterior, a la práctica correctiva. El foco de la investigación pasó de adultos a niños, las ideas se transfirieron a los mismos niños; y por primera vez hubo participación de los psicólogos y educadores.

La tercera fase globaliza los fundamentos de las dos anteriores siempre anteponiendo el estudio enfocado hacia los niños.

Cronológicamente, la historia en torno a las dificultades de aprendizaje ha sido debatida y ha retomado muy diversas aristas en torno a explicar y definir qué son los problemas de aprendizaje.

<sup>2</sup> En: <http://www.escolar.com/article.php?sid=81>

Desde la década de los 30's y hasta los 50's; las investigaciones estuvieron enfocadas en el retardo mental, estudios clínicos o adultos con problemas neurológicos (Hallahan & Kauffman, 1976; Hammill, 1990; Lerner, 1985; Mercer, 1987; en Bender 1993).

Hacia la década de los 60's Kirk (1962), acuñó la expresión "trastornos de aprendizaje" y la definición respectiva junto con Bateman en 1965, enfatizando la capacidad estimada y el logro. En este tenor, Samuel Kirk (En Mercer, 1979), ha señalado que dichos problemas se refieren al retardo, desorden o desarrollo tardío de uno o más de los procesos referentes a: habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares; y que resultan de una incapacidad psicológica causada posiblemente por una disfunción cerebral mínima y/o por un disturbio emocional. Estos problemas no son originados por retardo mental, privación sensorial, o por factores culturales o instruccionales (Hammil, 1990, en Acle y Olmos, 1998).

En 1968, el Comité Nacional Asesor Pro-Niños Impedidos, organismo creado en Estados Unidos por la Oficina de Educación, estableció la siguiente definición similar, a la de Kirk (1962, en Goodman & Lester, 1979): "Los niños con problemas especiales del aprendizaje muestran un desajuste en uno o más de los procesos psicológicos básicos que abarcan la comprensión, el uso de lenguaje escrito y hablado. Pueden manifestarse en trastornos auditivos, del pensamiento, del habla, de la lectura, de la escritura, del deletreo, o en las matemáticas. Incluyen disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, etc. Pero no están incluidos los problemas de aprendizaje debidos a retrasos visuales auditivos o motrices, retrasos mentales, trastornos emocionales o desventajas ambientales" (p.14). La definición anterior plantea tres diferencias importantes:

- a) No se plantea como causa de un problema de aprendizaje un disturbio de tipo emocional.
- b) Se restringe esta categoría a la población infantil.

- c) Se añaden los desórdenes del pensamiento a los problemas académicos y de lenguaje como ejemplos de problemas específicos de aprendizaje (Hammill, En Aclé y Olmos, *op. cit.*).

En 1976, La Oficina de Educación de E.U.A., con miras a evitar la discrepancia entre habilidad y logro, plantea "discrepancia severa", la que se define cuando una o más de las áreas disminuyen en un 50% del nivel del logro esperado para ese niño y cuando la edad y las experiencias educativas previas son tomadas en consideración (Hammill, 1990, en Aclé y Olmos, *op. cit.*). En ella se definen los problemas de aprendizaje como..."un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos. Involucra una falta de entendimiento en el uso del lenguaje hablado o escrito, que puede manifestarse en una falta de competencia para escuchar, pensar, hablar, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos" (p.24). El término incluye tanto condiciones, como problemas de percepción, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y desarrollo de afasia (IDEA, 1992).

En esta definición, la diferenciación de los problemas de aprendizaje, es básicamente a nivel neurológico, de carácter exclusivamente endógeno y la visión está centrada en el individuo, desde una perspectiva médica y patológica. El término no aplica a niños que tienen problemas de aprendizaje básicamente como resultado de discapacidad motora, visual o de oído, así como retardo mental, problemas emocionales o desventajas económicas, culturales y ambientales. No hay ninguna "cura" para los problemas del aprendizaje. Ellos son para toda la vida. Sin embargo, los niños con problemas del aprendizaje pueden progresar mucho y se les pueden enseñar maneras de sobrepasar el problema del aprendizaje. Con la ayuda adecuada, los niños pueden aprender con éxito.

Las dificultades conceptuales continuaron, pese al esfuerzo de dos años por mejorar la definición por parte de la Oficina de Educación en Estados Unidos. En 1977 pasó al Registro Federal para mejorar la definición, la cual resultó casi idéntica que la del Comité Nacional para Niños Impedidos. "Trastornos específicos del aprendizaje" quiere decir un trastorno en uno o más de los procesos

psicológicos básicos que engloban la comprensión, el uso de la lengua hablada o escrita, que pueden manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir o hacer cálculos matemáticos. La expresión incluye problemas como trastornos perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia". El término no incluye a niños que tienen problemas de aprendizaje como resultado de trastornos visuales, auditivos o motrices, retrasos mentales o trastornos emocionales o bien desventajas ambientales, culturales o económicas(En Wallace & Maloughlin, 1979, p. 6).

En resumen, en la década de los setentas, se acentúa la discrepancia entre habilidad y logro, por un lado, y por el otro, no se plantea la disfunción del sistema nervioso central como posible causa de los problemas de aprendizaje, además de no considerar como parte del diagnóstico los disturbios emocionales. La visión de la época es que la etiología de los problemas de aprendizaje, es inherente al individuo y con esta visión hizo a esta población proclive a "etiquetas" y "encasillamientos" relacionados con su bajo rendimiento académico. Desde el comienzo ha prevalecido el estigma que va unido a las etiquetas, la creación de bajas expectativas en los alumnos etiquetados por profesores y compañeros, así como la inutilidad de las etiquetas a la hora de planificar la instrucción; ya que a pesar del esfuerzo por evitar las etiquetas, éstas continúan existiendo.

La insatisfacción con las definiciones del registro dio como resultado la creación del Comité Nacional Conjunto para las Dificultades del Aprendizaje, y con ello una revisión a la definición anterior, con nuevo comité en 1981, que incluía los siguientes aspectos:

1. Ya que los problemas de aprendizaje pueden existir en cualquier edad, no es apropiado el uso del término *niños*.
2. La expresión *procesos psicológicos básicos* ha dado como resultado debates amplios e inútiles. La definición entonces se modificó de la siguiente manera: "Problemas de aprendizaje es una expresión genérica referida a un grupo

heterogéneo que se manifiesta en trastornos y dificultades en la adquisición y uso de la audición, el habla la lectura, la escritura, el razonamiento o habilidades matemáticas. Dichos trastornos son intrínsecos al individuo y se presupone que se deben a disfunciones del sistema nervioso central. Aunque un trastorno de aprendizaje puede producirse en concomitancia con otras incapacidades (ejemplo, deterioro sensorial, retraso mental y trastornos emocionales y sociales) o debido a influencias ambientales (ejemplo: diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogénicos) no son resultado directo de tales trastornos o influencias (Hammill et. al., 1981, en Acle y Olmos, *op.cit.*).

En la década de los ochenta, aparecen nuevas definiciones que añaden algunos elementos a los anteriores, pero que no logran separarse de los lineamientos de origen. El Comité Nacional en Problemas de Aprendizaje (NJCLD) en 1988, establece que el término problemas de aprendizaje es muy general, y refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados en dificultades severas en la adquisición de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir y razonar problemas matemáticos. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, y pueden deberse a una disfunción del sistema nervioso central y ocurrir a lo largo de la vida. Esta definición hace énfasis en factores endógenos o problemas del desarrollo, que pueden presentarse en forma simultánea, pero no considera los aspectos sociales, estructurales o propiamente psicológicos.

Actualmente, los problemas de aprendizaje académico son considerados como la característica no. 1 de los individuos con problemas de aprendizaje que constituye un grupo heterogéneo. Cada estudiante es único y puede presentar dificultades en un área y no en otra. Si los problemas de aprendizaje se dan a lo largo de la vida, es preciso retomar la etapa de interés a investigar para entender las diferentes problemáticas que pueden surgir.

La investigación en torno a los problemas de aprendizaje se centra mayormente en el nivel primaria. Sin embargo, muchas de las características del periodo adolescente (pubertad, identidad, independencia, presiones grupales, entre otras) interaccionan con los problemas de aprendizaje y con las exigencias del currículo de la escuela secundaria, para crear un cúmulo de problemas académicos y socio-emocionales; por lo que resulta difícil generalizar los resultados de una etapa a otra. Recientemente se ha hecho un gran esfuerzo para comprender las características y necesidades de los adolescentes que presentan problemas de aprendizaje, autores como Deshler, Schumaker, 1983; Schumaker, Deshler, Alley y Warner, 1983 (citados en Mercer, 1995), sugieren lo siguiente:

1. La mayoría de los adolescentes con problemas de aprendizaje muestran profundos déficits en sus logros académicos y están por debajo del percentil décimo, en las medidas de habilidad lectora, lenguaje escrito o matemáticas. Sin embargo, en general, los logros son pocos en todas las áreas.
2. La mayoría de los adolescentes con problemas de aprendizaje no tiene habilidad para el estudio; por lo que sus resultados en tomar apuntes, expresión oral, autocontrol de errores de escritura, son muy pobres.
3. Muchos estudiantes con problemas de aprendizaje muestran también deficiencias en la relación social. Dichas áreas incluyen retroalimentación negativa, incapacidad para negociar y para resistir la presión del grupo.

A partir de lo anterior, se puede mencionar que las áreas de mayor dificultad se encuentran en: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita, habilidades básicas de lectura, comprensión lectora, cálculo y razonamiento matemático, además de dificultades académicas y lingüísticas. Una mayor especificación en torno a las características actuales de los problemas de aprendizaje, la ofrece Mercer (op. cit), quien señala las siguientes características:

**Factor de desfase.** El factor de desfase fue popularizado por Bateman (1964, en Mercer, *op. cit.*) y es un componente clave en la identificación de criterios de 1977. El desfase existe cuando la habilidad estimada de un niño difiere profundamente de sus logros académicos. Este factor vinculado a la idea de logros pobres, puede encontrarse en una o varias áreas de competencia.

**Dificultad en el aprendizaje académico.** Los criterios mencionados en esta área son: habilidad de lectura básica, comprensión lectora, expresión escrita, cálculo y razonamiento matemático. De los anteriores, los problemas de lectura, son los más comunes.

**Trastornos de lenguaje.** Los problemas de lenguaje, como lectura y matemáticas, se interpretan en términos de componentes de desfase. Específicamente las regulaciones de 1977 mencionan las deficiencias de habilidad en la expresión oral y comprensión auditiva. Los trabajos de Orton (1937), Hirsch (1952); Kira (1966), Jonson y Mykelburst (1977) y Wiig y Semen (1984, en Mercer 1979), reflejan una creciente concentración en los problemas de lenguaje. Marge (1972, en Mercer, *op. cit.*) calcula que el 50% de los individuos con problemas de aprendizaje padece deficiencias de lenguaje. Sin embargo, el diagnóstico tiende a ser confuso debido a que las habilidades de lenguaje y las funciones académicas están íntimamente relacionadas.

**Trastornos perceptivos.** Los trastornos perceptivos (incapacidad para reconocer, discriminar e interpretar sensaciones), especialmente las deficiencias visuales y auditivas han recibido importante atención en torno a los problemas de aprendizaje, específicamente: recepción visual, discriminación visual, memoria visual, discriminación auditiva, memoria auditiva e integración intersensorial; aunque recientemente ha disminuido o el énfasis en este tipo de trastornos.

**Déficit metacognoscitivos.** Se ha incrementado la bibliografía que sugiere que algunos estudiantes con problemas de aprendizaje muestran déficits metacognoscitivos (Baker, 1982; Wong, 1982; citados en Mercer, 1995).

Básicamente lo metacognoscitivo se refiere a: 1) Una conciencia de las habilidades, estrategias y recursos que se necesitan para desarrollar una tarea con efectividad, 2) la habilidad para utilizar mecanismos autorreguladores tales como: movimientos planificados, evaluación efectiva de las actividades en proceso, control del resultado del esfuerzo y solución de dificultades. Hresko y Reid (1981, en Mercer, *op. cit.*) informaron que el estudio de las variables metacognoscitivas (predecir, planificar, verificar y controlar) en estudiantes con problemas de aprendizaje, permitirá comprender y actuar de manera más eficaz en el ámbito educativo.

**Problemas socioemocionales.** Muchos estudiantes con problemas de aprendizaje actúan perturbadamente e internalizan sentimientos negativos de autoestima, frustrados por sus experiencias de fracaso en el aprendizaje. Más que aprender lo que son capaces de lograr, a menudo aprenden "lo que no pueden hacer". Esta falta de autoconsideración positiva, a menudo da como resultado un pobre autoconcepto y ausencia de autoestima. En este rubro incluyen también otras problemáticas como pueden ser la tendencia a la distracción, impulsividad, falta de perseverancia y motivacionales.

**Problemas de memoria.** Durante la década de los 70's fue objeto de mucha atención, pero la falta de conclusiones ha ido alejando la investigación en este rubro. Además la memoria no actúa sola y está directamente vinculada con el lenguaje y las estrategias por lo que la atención se ha dirigido a otras áreas. En general se encontró que si se enseñaba a los alumnos las estrategias apropiadas, eran tan competentes en memorización como el común de sus compañeros sin problemas de aprendizaje

**Trastornos motrices.** Myers y Hamill (1982, en Mercer, *op.cit.*) subrayaron al menos tres áreas importantes en los trastornos de la motricidad: hiperactividad, hipoactividad y descoordinación. Los estudiantes con problemas motrices pueden caminar con torpeza o tener dificultades con ejercicios de coordinación. Otros

presentan dificultades para realizar movimientos más sutiles, como recortar con tijeras. Al igual que los trastornos perceptivos, el interés en la investigación ha disminuido.

**Problemas de la atención e hiperactividad.** Para funcionar bien en la escuela, un estudiante debe reconocer y mantenerse atento en las tareas del aula y debe ser capaz de fijar la atención en nuevas tareas. Los estudiantes con problemas de atención no pueden visualizar estímulos importantes, y en cambio se sienten atraídos por estímulos irrelevantes. Investigadores como Hallahan (1985, en Mercer, *op. cit.*), afirman que la hiperactividad se refiere a un exceso de actividad motriz, sin finalidad concreta (Ejemplo: estar fuera del pupitre, incapacidad para mantenerse quieto, sentado o de pie).

En una escuela regular, los niños no son sensorial ni físicamente discapacitados, ni presentan retardo mental, ni necesariamente son de lento aprendizaje. Tampoco son alumnos con pobre nivel intelectual que les impida cursar la educación secundaria. No son necesariamente víctimas de problemas causados por cuestiones neurológicas o patológicas: Son preadolescentes y adolescentes que tienen un nivel de habilidad mental promedio y manifiestan conductas aceptables.

Sin embargo, a pesar de la instrucción apropiada y efectiva, el apoyo adecuado y los esfuerzos razonables del maestro, algunos alumnos no pueden responder a las demandas académicas como consecuencia de una discapacidad cognitiva específica o particular que se pueden dar en un proceso de aprendizaje. Son alumnos que tratan de seguir las instrucciones o de concentrarse. No obstante, a pesar de sus esfuerzos, él/ella tienen mucha dificultad dominando las tareas de la escuela y se atrasan.

El siguiente esquema muestra las características de los Trastornos de Aprendizaje en torno a los factores externos y la influencia del medio cultural y político.

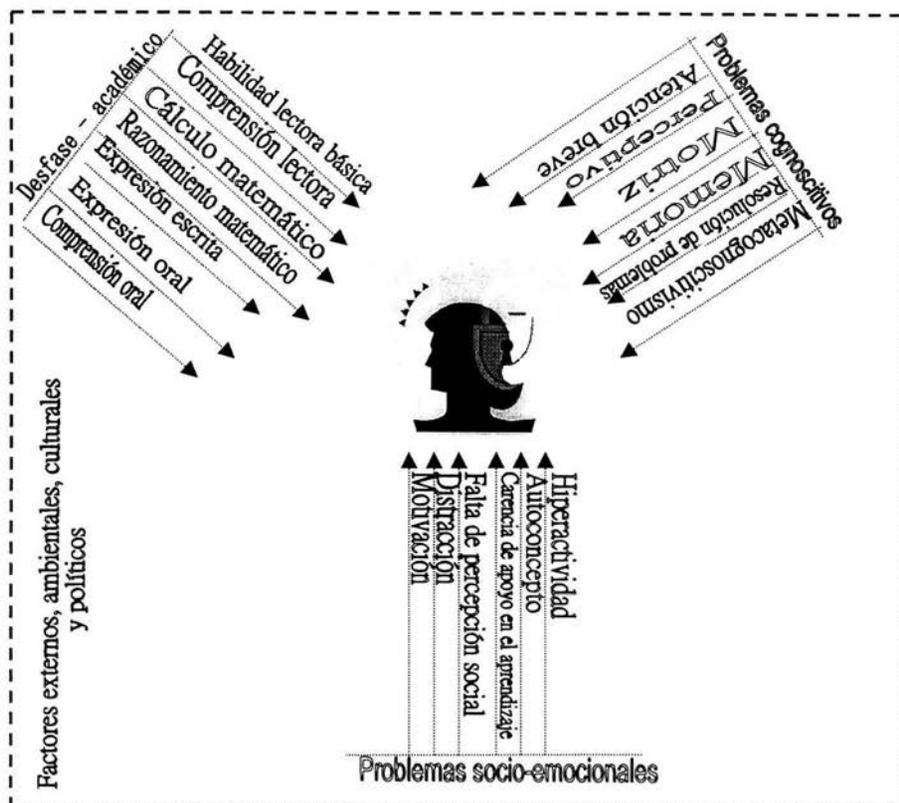


Figura 1. Posibles características que indican la variabilidad de los problemas de aprendizaje (tomada de Mercer, *op.cit*).

En resumen, tanto los factores endógenos como exógenos intervienen en la complejidad de los problemas de aprendizaje. La falta de consenso, ha dado como resultado la falta de datos concisos, precisos y confiables en torno a este tema. En teoría, cualquier individuo con problemas de aprendizaje podría tener uno o todos los problemas presentados en la figura, y son posibles más de medio millón de combinaciones. Sin embargo, es menester revisar, las concepciones que han servido de base en el ámbito de los problemas de aprendizaje en nuestro país,

puesto que el trabajo sirve de antecedente y de guía al trabajo del PAES, con alumnos con problemas de aprendizaje.

Margarita Nieto (1988) enfatiza un doble problema educativo: a) la gran cantidad de niños con *dificultad de aprendizaje* y, b) la escasez de maestros *especialistas* capacitados para trabajar con ellos. Nieto se refiere a la dificultad de aprendizaje como “la dislexia que engloba los síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como la incapacidad o disminución de la potencialidad para la lectoescritura, siendo esto último su síntoma determinante por medio del cual va a ser posible identificarla” (p.20 ).

La autora señala que se observan en el niño disléxico trastornos perceptivos y motrices de lenta recuperación, de manera que muchas veces el tratamiento se inicia en la edad preescolar y continúa hasta la adolescencia, periodo en el cual se alcanza la maduración neurológica. La visión de la autora parece coincidir con la visión que en Estados Unidos se dio en los años sesentas.

En 1985, la Dirección General de Educación Especial (D. G. E. E.), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, estableció la existencia de dos tipos de problemas de aprendizaje:

1. Aquellos que aparecen en la propia escuela como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o la lectoescritura, que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en la experiencia cotidiana.
2. Aquellos que se originan en alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, Acle y Olmos (*op. cit.*) afirman que las limitaciones de estas definiciones se hacen presentes cuando se trata de operativizar la propuesta

debido por una parte, a la variabilidad de los sistemas educativos existentes en nuestro país (privados, públicos, monolingües, bilingües, etc.), y por otro, por las diferencias económicas y socioculturales. Las autoras consideran además que no es del todo fácil comprobar en todos los casos, que los problemas de aprendizaje se deben a alteraciones orgánicas y/o del desarrollo.

Cuando alguien tiene algún problema de aprendizaje se puede tener una discapacidad de aprendizaje, pero no todos los problemas de aprendizaje se pueden traducir en discapacidades para aprender. Por lo anterior, una visión acorde a las necesidades del presente trabajo, es la de Adelman y Taylor (1994), quienes proponen diferenciar los problemas de aprendizaje considerando las causas en los siguientes niveles:

- Individual (e.g. disfunción neurológica, estrategia cognitiva y/o deficiencia en la estrategia, desarrollo o diferencias motivacionales).
- Ambiental: (e.g. ambiente primario, así como los programas instruccionales, así como ambientes secundarios, aspectos sociales, políticos, económicos e influencias culturales).
- La relación recíproca entre el individuo y su ambiente.

El hecho de asignar una etiqueta a los problemas de aprendizaje, no es una condición suficiente para que el individuo tenga una disfunción subyacente. Esta perspectiva sostiene que existen casos en los cuales una desventaja individual predispone al individuo a problemas de aprendizaje, aún en escenarios altamente funcionales, y reconoce que los problemas son causados por la combinación de factores personales y ambientales. Los problemas de aprendizaje reflejados en el desempeño académico del alumno tienen diversos orígenes (Adelman & Taylor, 1993). Por una parte pueden efectivamente tener una disfunción neurológica, y/o pueden ser de origen perceptual. Los autores señalan que los problemas de aprendizaje pueden ser generales o específicos. Así mismo, pueden ser ocasionados por elementos motivacionales como las creencias, atribuciones y las

expectativas paternas, así como por alguna cuestión de estructura, económica y política escolares.

A partir de los planteamientos anteriores, es evidente la falta de consenso y de orientaciones adecuadas, en la definición de la categoría. Por ello, un aspecto que resulta importante es el sustento teórico que fundamenta la definición en relación con los problemas de aprendizaje.

### **1.1 Diversos marcos teóricos que abordan los problemas de aprendizaje.**

Las teorías que han abordado principalmente los problemas de aprendizaje: son la conductista y la cognoscitivista y la constructivista. Una breve revisión permite justificar la forma de abordar el trabajo con los estudiantes con problemas de aprendizaje.

#### **1.1.1 El enfoque conductista.**

Este enfoque, comienza con los trabajos pioneros de Thorndike y Skinner, y el gran impacto que tuvieron en la educación especial. Se basa en la premisa de que la influencia en el ambiente es muy importante. Algunos supuestos conductuales, son los siguientes:

1. Los principios de aprendizaje influyen en la conducta (v.g., refuerzo positivo)
2. Las intervenciones se centran directamente en la conducta afectada (v.g., comprensión lectora, problemas de conducta, conducta de resolución de problemas).
3. Los objetivos de enseñanza son específicos y las metas son observables y medibles.
4. Los datos del progreso del alumno determinan la efectividad de las intervenciones y suministran las pautas para tomar decisiones instruccionales.

Asimismo, el medio es un factor muy importante de aprendizaje. En este tenor, el énfasis está en el papel que juega el maestro a la hora de diseñar la clase para

lograr un aprendizaje óptimo. No se hace responsable a los alumnos de los fracasos del aprendizaje (por ejemplo, Alejandro no puede leer porque es "inmaduro y tiene poca memoria"). Por el contrario, se considera que los fracasos en la enseñanza, son un factor importante en las dificultades de aprendizaje de los alumnos (Mercer, *op.cit.*).

Este enfoque ha sido utilizado con éxito para enseñar a muchos alumnos con trastorno de aprendizaje. Sin embargo, todavía hay varios temas cuya aplicación es preocupante: La falta de documentación sobre efectos a largo plazo, la transferencia del aprendizaje, el perfeccionamiento de técnicas de desarrollo para aprendizajes de orden superior (resolución de problemas), y el papel de la motivación (Mercer, 1979).

Algunos críticos están estimulando el acercamiento a otros enfoques, sin menoscabo de las contribuciones que este paradigma ha realizado en el ámbito de los problemas de aprendizaje y la educación especial

### **1.1.2 El enfoque cognoscitivo.**

Dentro del enfoque cognoscitivo, se subraya el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La importancia atribuida al alumno como elemento clave del aprendizaje, ha ido a menudo acompañada de una tendencia a considerar el proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno esencialmente individual. La perspectiva cognoscitiva toma en cuenta la participación activa del alumno; aborda los problemas de aprendizaje enfocándose principalmente en el procesamiento de la información y otras teorías cognoscitivas para dar respuesta a la interrogante de cómo es que el niño con dificultades escolares aprende. Muestra varias ventajas en el estudio de niños con problemas de aprendizaje:

- a) se centra directamente en la adquisición del conocimiento,
- b) plantea que el estudiante es el objeto de estudio,
- c) observa la interacción del alumno con la situación de aprendizaje.

El aprendizaje, es definido como un cambio cognoscitivo a largo plazo, que depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la experiencia. El sujeto, por su parte, es un participante activo en este proceso ya que él controla tanto lo que es aprendido como la construcción del significado.

Para utilizar el conocimiento se requiere ser capaz de seleccionar procedimientos así como estrategias adecuadas y flexibles. Además, el estudiante debe ser capaz de evaluar la efectividad de las estrategias seleccionadas y cambiar de una a otra como resultado de dicha evaluación en los tres sistemas de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional:

- a) Declarativo: es el conocimiento que consiste principalmente de información factual compartida. La información contenida representa los atributos de las características de los objetos o eventos.
- b) Procedimental: representa el "cómo" más que el "qué". Se basa en el reconocimiento de patrones y en secuencias de actividades, requiere de diferentes clases de acciones para desarrollarse, tales como estrategias de generalización y discriminación.
- c) Condicional. Se refiere a conocer cuándo una estrategia particular o un conocimiento se requiere para resolver un problema de manera exitosa.

En términos generales, la cognición se refiere a cada uno de los procesos por los que se llega al conocimiento de las cosas, y en los que influye la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje (Hernández, 2000). Supone además una doble significación: 1) la captación o representación conceptual de los objetos, partiendo de la percepción de los mismos y, 2) su comprensión o explicación.

Los sujetos con problemas de aprendizaje son identificados y clasificados de acuerdo a la naturaleza de sus dificultades. La mayoría de los individuos son

referidos con base en sus problemas de lectura, matemáticas, escritura y/o lenguaje oral (Acle y Olmos, *op. cit.*).

- 1) *Lectura*: Una de las características más persuasivas de los niños, es la alta prevalencia en las dificultades de lectura. Uno de los problemas reportados como recurrentes es el que se refiere a la falta de habilidad para reconocer las palabras rápidamente y con precisión.
- 2) *Escritura*: ésta también es un área prominente en el caso de estudiantes con dificultades de aprendizaje, quienes tienden a producir oraciones cortas de cinco o menos palabras debido a que: a) experimentan ansiedad en relación a su competencia en escritura; b) demuestran a menudo niveles bajos de conocimiento y, c) sus esfuerzos para producir un trabajo escrito agotan los procesos cognitivos de manera tal que la planeación y estructura compleja no se realizan de manera concurrente.
- 3) *Lenguaje oral*: este tipo de problemas pueden aparecer desde la primera infancia cuando se observa que los menores tienen dificultad para organizar y clasificar los elementos del mundo que les rodea y por tanto vincularse con él. Estas dificultades pueden presentarse desde la manera en que la información es recibida, hasta la forma en que se realiza el aprendizaje de reglas o el de habilidades lingüísticas específicas y la ejecución de las mismas.

En este sentido, los alumnos con problemas de aprendizaje, no son capaces de activar o generar de manera espontánea sus estrategias de aprendizaje o la información aprendida previamente, requieren de un mayor tiempo para disociar la estrategia aprendida en un contexto particular y adaptarla a otras situaciones; por ejemplo, la habilidad de resumir información, sólo será exitosa cuando se pueda llevar al contexto original (la escuela, en este caso) y ello puede llevar un periodo de tiempo considerable. Cuando la información se ha recibido y se ha determinado como relevante, debe actuarse sobre ella. Para que ésta sea útil en el futuro debe estar vinculada con el conocimiento previo, elaborada y codificada de manera que

proporcione un acceso y activación apropiados. En el caso de los niños con problemas de aprendizaje, estos procesos no ocurren en los niveles óptimos, ya que subyace también otro tipo de problemas asociados, entre ellos los motivacionales.

Dentro de esta visión se enfatiza la importancia de la interacción social, y resalta la importancia de factores externos que influyen en el aprendizaje de los individuos. La etiología de los problemas de aprendizaje, según los modelos explicados con antelación resulta ser inherente al individuo. A diferencia de ellos, en éste se propone una compleja interacción entre la cognición, la metacognición, la motivación y las experiencias de aprendizaje.

Es un modelo descriptivo y explicativo de los mecanismos subyacentes al funcionamiento del ser humano y en los que se incluye tanto la conducta observable como los procesos internos tales como la memoria, atención o percepción. El ser humano es un sistema activo que selecciona, identifica e interpreta la información proveniente de los estímulos presentes en el medio, la distribuye en categorías y finalmente toma una decisión, que puede dar o no, lugar a una respuesta, que a su vez le vuelve a poner en contacto con el mundo externo (Hernández, 2000).

Está conceptualizado como el estudio de la manera en que la información sensorial recibida es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada y utilizada. Para entender cómo cada uno de estos procesos forma parte en el flujo de la información, deben ser identificados tres componentes que generalmente subyacen en los modelos de procesamiento de información:

- a) Un componente *estructural*, que define los parámetros dentro de los cuales la información puede ser procesada en determinado estadio (v.g. almacenamiento sensorial, memoria a corto plazo, memoria largo plazo).
- b) Un componente de *control o estrategia*, que describe las operaciones de los diversos estadios.

- c) Un proceso *ejecutivo*, a través del cual las actividades de los estudiantes son monitoreadas.

Si uno de los componentes anteriores no se articula operativamente, el aprendizaje no resulta óptimo, lo que puede representar un problema de aprendizaje.

### **1.1.3 El enfoque constructivista social.**

Enfatizando el aspecto social más que el biológico, Vigotsky asevera que las dificultades de los niños con problemas de aprendizaje, se explican en los métodos y procedimientos, ya que al no ser adecuados a sus necesidades, no les permiten un desarrollo similar al de los niños normales. Su tesis principal señala que el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un problema, no es sencillamente menos desarrollado que sus compañeros normales; sino que es un niño desarrollado de otro modo.

El aprendizaje es un concepto de carácter esencialmente social e interactivo relacionado con la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo). Vigostky (1979, en Hernández, 2000) la cual se define como *“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad real de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”*(p.227).

Desde esta perspectiva se permite al niño avanzar bajo la tutela del adulto o un compañero más competente, los cuales le sirven como una forma vicaria de conciencia hasta el momento que es capaz de dominar su propia acción mediante su propia conciencia y control. En este momento el niño alcanza el control conciente sobre una nueva función o sistema conceptual, cuando está capacitado para utilizarlo como herramienta. Hasta entonces el experto realiza la función básica de ofrecer una estructura a la tarea de aprendizaje para que el niño pueda

interiorizar el conocimiento externo y convertirlo en una herramienta para el control conciente.

Las actividades de enseñanza, deben estar encaminadas hacia: a) Insertar actividades contextualizadas y significativas al alumno, b) participación activa del alumno en la tarea, c) observación del nivel de actuación del alumno en el manejo de tareas de aprendizaje y en función de esto realizar los ajustes didácticos necesarios, d) ubicar la utilización del lenguaje al nivel del aprendiz, e) establecer una vinculación entre lo que el alumno sabe y el conocimiento nuevo, f) promover en el aprendiz el aprendizaje autónomo y autorregulado, y g) la interacción entre pares para crear ZDP.

Finalmente, adicionando a lo anterior el establecimiento de metas es un factor motivacional importante que permite a los alumnos autonomía, control sobre su aprendizaje y autorregulación.

## CAPÍTULO 2

### Metas y aprendizaje autorregulado.

#### 2.1. La autorregulación, desde el enfoque cognoscitivo social.

La teoría cognoscitiva social, marco del presente trabajo, define a la autorregulación como el proceso de toma de conciencia del propio pensamiento mientras se ejecutan tareas específicas, para luego utilizar este conocimiento al controlar lo que se hace. Es asimismo, la capacidad de moderar el propio aprendizaje, planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación (Azevedo y Cromley, 2003). Algunos modelos cognitivos sobre el aprendizaje autorregulado sugieren que es un proceso activo, constructivo donde los aprendices establecen metas y tratan de monitorear, regular y controlar su motivación y conducta al servicio de esas metas (Winne, 2001; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman & Schunk, 2001 citados en Boekarts, Pintrich y Zeidner, 2000). El aprendizaje autorregulado es guiado y determinado por las características personales como las variables contextuales del ambiente. Influyen variables ambientales y personales en el aprendizaje y en la adquisición de nuevas competencias (habilidades, estrategias y comportamientos), del estudiante teniendo implicaciones significativas al influir en qué, cuándo y cómo aprender.

Para Zimmerman (1989, en Zimmerman & Schunk, 1989), el proceso de *autorregulación*, se divide en tres dimensiones: *planificación*, *ejecución* y *autoevaluación*.

La primera, involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos en la ejecución de una tarea.

La segunda, se refiere a la revisión que se lleva a cabo cuando se ejecuta una tarea, se resuelve un problema, o se trata de comprender algo; también se refiere

a la apreciación de los procesos reguladores de los productos de la comprensión y el aprendizaje. El autor afirma, que los siguientes aspectos definen la autorregulación:

- a) Se considera que un estudiante se autorregula si es cognoscitiva, metacognoscitiva, y motivacionalmente activo en su propio proceso de aprendizaje.
- b) Si existe un circuito de retroalimentación durante el aprendizaje, mediante el cual el estudiante monitorea la eficiencia de sus métodos o estrategias de aprendizaje y de sus respuestas que van, de un nivel encubierto a uno manifiesto.
- c) Describe el proceso de motivación por el cual un estudiante elige una estrategia o respuesta autorregulada en particular.

Zimmerman, afirma que los aprendices autorregulados se distinguen porque visualizan el aprendizaje académico como algo que ellos son capaces de hacer por sí mismos, antes que alguien lo pueda hacer por ellos. En cuanto a su motivación y procesos conductuales, el aprendizaje académico es concebido como una actividad proactiva que requiere de autoiniciación motivacional, procesos conductuales y metacognitivos. Por ejemplo, los estudiantes autorregulados se destacan de sus compañeros por las metas que se proponen, la precisión en su conducta de automonitoreo, y por su pensamiento estratégico ingenioso. Estos y otros procesos de autoiniciación permiten a estos estudiantes controlar sus experiencias de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1994).

La autorregulación es entendida en el marco del presente trabajo, como un proceso complejo, enmarcado en actividades académicas, que implican niveles cognoscitivos, metacognoscitivos y motivacionales. Los dos primeros, involucran aspectos como: la planeación, la organización, el monitoreo, la toma de decisiones, la solución de problemas y la evaluación de progresos, entre otros. El motivacional, se manifiesta a través de conductas físicas como la persistencia, el

esfuerzo y el tiempo que un alumno dedica para alcanzar una meta. Asimismo el un proceso implica la coconstrucción de responsabilidades e intereses encaminadas a lograr la autonomía de los estudiantes, en tres momentos: planeación, ejecución y evaluación.

Específicamente la autorregulación académica, considera tres aspectos fundamentales: requisitos previos, ejecución o control volitivo y autorreflexión, los cuales incluyen subprocesos de autorregulación y están en todo momento relacionándose de manera cíclica: (Zimmerman, 1998; en Zimmerman & Schunk, 1998):

Requisitos previos	Ejecución/control volitivo	Autorreflexión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de metas</li> <li>• Orientación de las metas</li> <li>• Planeación estratégica</li> <li>• Autoeficacia</li> <li>• Motivación intrínseca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfocar atención</li> <li>• Autoinstrucción/imaginaria</li> <li>• Automonitoreo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Atribuciones</li> <li>• Autorreacciones</li> <li>• Adaptación</li> </ul>

La fase de requisitos previos se refiere a los procesos y creencias que influyen sobre el esfuerzo, ya que son la plataforma en cada aprendizaje. La segunda fase, es la de ejecución y control volitivo, e involucra el proceso actuando sobre la concentración y la ejecución de la tarea. La tercera fase, es la autorreflexión, e involucra procesos que ocurren después del aprendizaje, e influye en la evaluación que hace el aprendiz de esa experiencia. Estas fases tienen una relación de interdependencia circular, por lo que la afectación en el proceso de autorregulación, puede darse a partir de cualquiera de ellas.

En la fase de requisitos previos, los procesos o creencias que se han investigado en la autorregulación académica: 1) el establecimiento de metas, se refiere a decidir o especificar los logros de aprendizaje que se pretenden alcanzar (Locke & Latham, 2002), 2) La planeación estratégica, se refiere a la selección de estrategias de aprendizaje o métodos para alcanzar las metas deseadas

(Zimmerman & Martínez-Pons, 1992; en Zimmerman & Schunk, op. cit). Los anteriores son afectados por la orientación de las metas, la motivación intrínseca y la percepción autoeficacia del aprendiz, en la forma de aproximarse a una meta. La autoeficacia se refiere a las creencias personales sobre la capacidad de aprender y ejecutar en base a estándares previamente asignados (Bandura, 1986; en Zimmerman & Schunk, op. cit). Por ejemplo, estudiantes con alta percepción de autoeficacia establecen metas de aprendizaje (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992; en Zimmerman & Schunk, op. cit) y son más capaces para elegir estrategias de aprendizaje efectivas para alcanzarlas, en comparación con aquellos alumnos que presentan baja percepción de autoeficacia (Zimmerman & Bandura, 1994; en Zimmerman & Schunk, op. cit).

En la fase de ejecución y control volitivo, los novatos, no se enfocan, ni establecían un plan, sus estrategias no son efectivas, y su monitoreo está dirigido a los resultados. A diferencia de ellos los expertos, que se enfocan en la ejecución y elaboración de un plan estratégico con imaginaria. Su monitoreo está presente en todo el proceso.

En la fase de autorreflexión, los novatos no realizan autoevaluación, la evitan, atribuyen sus resultados a su habilidad, y presentan reacciones negativas. A diferencia de ellos, los expertos, buscan la autoevaluación, atribuyen su logro a su estrategia, y presentan autorreacciones positivas.

La autorregulación académica, es por lo anterior, un proceso autodirigido a través del cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en estrategias académicas. Los teóricos conciben a la autorregulación como un proceso multidimensional que involucra por una parte, la cognición y emoción del estudiante, y por otra, su conducta y los componentes contextuales (Zimmerman, 1998; en Zimmerman & Schunk, op. cit). El tipo de metas juega un papel importante en el nivel motivacional de la autorregulación.

## **2.2 Tipos de metas y autorregulación.**

Díaz Barriga y Hernández (2002), y Locke & Latham (2002), afirman que una meta se define como lo que un individuo se esfuerza por alcanzar, en términos de la discrepancia entre la situación actual (dónde estoy, lo que tengo), y la ideal (dónde quiero estar, lo que quiero lograr). La teoría de las metas sugiere que las metas son representaciones cognitivas de los que los individuos tratan de alcanzar y pueden guiar y dirigir la conducta de logro (Pintrich 2001, en Volet & Järvelä, S. 2001).

Considerando la importancia de que el alumno pueda establecer y lograr una meta, también es necesario considerar que existe una vinculación estrecha entre el tipo de metas que establece el alumno y la autorregulación.

El establecimiento de metas cortas y alcanzables le permite al estudiante lograr pequeños éxitos que pueden favorecer la sensación de control sobre las actividades que el alumno se propone, en este sentido Meece (1991; en Miller & Meece, 1997), afirma que la consecución de las metas del estudiante, lo conduce a posesionarse de las habilidades requeridas para el aprendizaje que lo motivan a plantearse desafíos. Zimmerman (1998, en Zimmerman & Schunk, op. cit) en comparaciones entre aprendices novatos y expertos en las tres fases del proceso autorregulatorio, requisitos previos, ejecución/control volitivo y autorreflexión. En cuanto a los hallazgos de la primera fase, encuentra que los novatos establecen metas inespecíficas y distantes, orientadas a la ejecución, y la tarea no representa un interés intrínseco. A diferencia de estos estudiantes, los expertos, establecen metas específicas y jerarquizadas, orientadas al aprendizaje, con un interés intrínseco en la tarea.

Albert Bandura (1997), asevera que el planteamiento anticipado de acciones puede motivar y regular la conducta. Para que las metas sean adecuadas a las habilidades de los alumnos, deben de ser próximas, delimitadas y accesibles. Las personas se motivan a sí mismas y guían sus acciones, debido a que analizan lo

que quieren hacer y prevén los posibles resultados, tanto positivos como negativos.

En el presente trabajo siguiendo la propuesta de Bandura, se entiende que una meta es un conjunto de conductas y actividades dirigidas a realizar una tarea particular establecida por el alumno. Es la representación cognitiva de lo que un estudiante desea alcanzar y debe ser corta, específica y académica o social.

Díaz Barriga y Hernández (*op.cit.*), afirman que tradicionalmente en el campo de la motivación escolar, las metas de los alumnos se han categorizado en dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca. A principios de los 60's Rotter (en Weiner, 1985) hizo la distinción entre las causas percibidas de los resultados en internas y externas. Las primeras se refieren a percibir los reforzamientos como consecuencia de la propia conducta, mientras que en las externas se perciben los reforzamientos aislados de la conducta, es decir, como producto de la suerte, azar, destino u otras personas poderosas. Así, podrían categorizarse los diferentes tipos de metas en dos grandes rubros que aluden a la motivación en la actividad escolar (Alonso, 1991).

Las metas descritas con antelación no son excluyentes, pueden combinarse entre sí. Al respecto, Dweck y Elliot (1983), consideran que los alumnos que afrontan la realización de una tarea académica estableciendo *metas de aprendizaje* (llamadas también metas de dominio o metas de involucramiento con la tarea), son diferentes de quienes establecen *metas de ejecución* (metas que involucran el ego), donde la preocupación fundamental está puesta en preservar sus autopercepciones positivas de manera que, el quedar bien y/o evitar el fracaso son más relevantes que el aprender en sí. También es frecuente que los alumnos establezcan metas de *evitación al trabajo*, rehúsan adoptar los desafíos inherentes a la tarea y tratan de minimizar el tiempo y el esfuerzo que le dedican (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Además, Locke y Latham (2002), afirman que los estudiantes que establecen metas de aprendizaje, dirigen su atención y sus esfuerzos hacia dominar el material o la tarea, ya que valoran el proceso por sí mismo. Así, en las materias que representan un reto, ponen un esfuerzo adicional para dominarlas, y tienden a utilizar estrategias de aprendizaje mientras estudian. En contraparte, los alumnos con metas de ejecución, tienden a enfocarse en los resultados de su aprendizaje y están interesados fundamentalmente en aprobar el año (ver cuadro 1).

<p><b>I. Internas al aprendiz:</b></p> <p><b>1. Orientadas a la <i>tarea o actividad</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Motivación de competencia, el "saber más".</li><li>• Motivación de control, el "ser autónomo"</li><li>• Motivación intrínseca por la naturaleza de la tarea, el genuino "amor al arte"</li></ul> <p><b>2. Definidas por la autovaloración del "Yo"</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Motivación de logro</li><li>• Miedo al fracaso</li></ul> <p><b>II. Externas al aprendiz:</b></p> <p><b>1. Búsqueda de la valoración social.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Obtener aprobación, afecto, elogios.</li><li>• Evitar el rechazo o desaprobación de adultos y compañeros.</li></ul> <p><b>2. Interés por la Obtención de recompensas externas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lograr premios o recompensas externas (altas calificaciones, diplomas, dinero, regalos, privilegios personales, becas y compensaciones).</li><li>• Evitar castigos o pérdidas externas (notas reprobatorias, reprimendas, castigos físicos, expulsión, pérdida o negación de privilegios, regalos, dinero, etc.</li></ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 1. Clasificación de metas tomada de (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Estos alumnos presentan además menos estrategias efectivas, ya que están más interesados en la recompensa que se presenta después de haber aprendido el material. Para ellos, aprender no implica un interés en sí mismo (Dweck, 1986). Los estudiantes que establecen metas orientadas al aprendizaje, se enfocan más en sus progresos que en los resultados y tienden a aprender más efectivamente que los alumnos que establecen metas de ejecución. Los aprendices que se

motivan intrínsecamente hacia la tarea, continúan esforzándose por aprender, aún en ausencia de recompensas tangibles (Deci, 1975; en Deci & Ryan, 1985).

Meece y Holt (1993; en Blumenfeld, op. cit.), encontraron un hallazgo interesante en la reinterpretación de resultados de los estudios que realizaron, al parecer cuanto más tiempo los estudiantes usan metas de aprendizaje, presentan mayor uso de estrategias de autorregulación. En cuanto a las metas de ejecución, se asociaron con la utilización de estrategias más superficiales (diseñadas por los alumnos para minimizar el esfuerzo requerido).

Los hallazgos reportados por los autores, son consistentes con la investigación que sobre las metas de aprendizaje en el salón de clases realizó Ames (1990), donde enfatiza que las metas de aprendizaje se han asociado con la autoeficacia y mayor uso de estrategias autorregulatorias de aprendizaje (García y Pintrich, 1991; en Schunk y Zimmerman, 1994).

Locke y Latham (1990; En: Hagen & Weinstein, 1995), afirman que los estudiantes necesitan establecer metas realistas ("leeré dos capítulos de química esta noche" en lugar de "leeré diez capítulos de química hoy en la noche"). ("Entraré a todas mis clases de inglés este semestre" cambiarla por, "Tomaré mi clase de francés hoy"), y específicas ("después de estudiar el capítulo diez de matemáticas, entenderé el material", cambiarla por "después de estudiar el capítulo diez, podré contestar las preguntas de autoevaluación"). De acuerdo con los autores, hay cuatro razones esenciales que explican por qué el establecimiento de metas mejora el desempeño:

- a) dirigen nuestra atención hacia la tarea
- b) activan el esfuerzo
- c) aumentan la persistencia
- d) fomentan el desarrollo de estrategias nuevas cuando las antiguas son ineficientes.

El esfuerzo está directamente relacionado con la meta que se establece. Cuando las metas son difíciles (Klein, Wesson, Hollenbeck & Alge, 1999, en Locke & Latham, 2002), se requiere un esfuerzo mayor y las posibilidades de éxito son menores en comparación con las metas de menor nivel de dificultad (Erez & Zidon, 1984, en Locke & Latham, op. cit.). El pesimismo y la indefensión aprendida preparan y anticipan para resultados negativos, mientras que las estrategias motivacionales pueden incrementar el esfuerzo y compromiso cognitivo en los alumnos debido a que existe una estrecha relación entre metas, motivación, expectativas y logro. Weinstein & Mayer (1986; en Pintrich, 1995), mostraron que el tipo de meta puede afectar la motivación del aprendiz en su nivel afectivo, y determinar la forma en la que éste selecciona, adquiere, organiza e integra el nuevo conocimiento.

En este sentido, el sólo establecimiento de metas en alumnos con problemas de aprendizaje, requiere de tiempo y resulta ser un proceso lento. En algunos puntos como dirigir la atención hacia la tarea, activar el esfuerzo, la persistencia y el intercambio de estrategias, implicaría un nivel mínimo de autorregulación en ellos, lo que en un inicio es muy difícil por el historial de fracaso que llevan consigo y la baja percepción de autoeficacia.

En un principio de la investigación sobre metas, se creía que los estudiantes establecían metas de ejecución o de aprendizaje (Meece y Holt, 1993; en Blumnefeld, op. cit.). Sin embargo, investigación reciente ha mostrado una relación entre ellas, lo que indica que estos dos tipos de metas son interdependientes una de la otra, más que opuestas entre sí. Esta independencia significa que es posible tener ambas metas al mismo tiempo. Wentzel (1991, en Maehr & Pintrich, 1991) afirmó que las metas de ejecución son intrínsecas a las de aprendizaje "ya que no es posible obtener juicios positivos de habilidad, sin primero lograr un nivel de dominio en la tarea" (p. 190). Los hallazgos reportados por los investigadores sugieren una interacción entre éstas por un lado, y por otro, la adaptación en

función del contexto, lo que implica pueden presentarse en forma independiente o conjunta según la situación.

En el proceso entre planear una meta y alcanzarla, hay otros implícitos, que requieren estrategias del tutor para favorecer la autorregulación; entre ellos el modelamiento y la retroalimentación, porque están estrechamente vinculados con las expectativas y la percepción de autoeficacia.

### **2.3 El papel del tutor como promotor de la autorregulación a través de las metas.**

Son dos aspectos motivacionales básicos que el tutor del programa "Alcanzando en Éxito en Secundaria" (PAES), retoma en torno a las metas, el modelamiento y la retroalimentación positiva con el objetivo de mejorar paulatinamente la percepción de eficacia en el alumno.

#### **2.3.1 La importancia del modelamiento en el trabajo en torno a las metas.**

El modelamiento es muy importante e incluye dos niveles uno cognitivo y otro motivacional. En el primero, la verbalización del pensamiento guía la actividad hacia la tarea generando autonomía en el aprendiz (Brophy, 1999). En el segundo, implica la responsabilidad de los estudiantes para planear y completar una tarea lo que puede no involucrar en sí misma sentimientos de autodeterminación o control personal; si no existe soporte para seleccionar, planear y aplicar adecuadamente una estrategia (Ryan, Kuhl & Deci, 1997).

El sustento que subyace al modelamiento, es el aprendizaje por observación. El aprendizaje observacional ocurre cuando los observadores ejecutan nuevas conductas, que no existían ni siquiera con inducciones motivacionales, antes del modelamiento. (Bandura, 1977, 1986; Schunk, 1987; en Zimmerman, & Schunk 1998). El aprendizaje motivacional a través de la observación de un modelo comprende atención, retención, producción y motivación. El observador aprende a enfocarse en los eventos relevantes del ambiente que le son necesarios,

significativamente percibidos. La retención, requiere codificar y transformar la información modelada para almacenarla en la memoria, así como organizarla cognitivamente. En cuanto a la producción, involucra la traducción de concepciones mentales de eventos modelados en las conductas actuales.

Desde finales de la década de los cincuenta, los investigadores del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1963, en Bandura 1997), desarrollaron la hipótesis de que la exposición de los niños ante agentes socializadores, especialmente ante modelos adultos o sus pares, influye en su desarrollo conductual, cognitivo y motivacional (por ejemplo, influye en la formación de sus conceptos, actitudes y preferencias).

El aprendizaje observacional puede influir la motivación de los estudiantes si creen que el modelo posee una habilidad que es útil de conocer, atienden, retienen y producen lo mostrado por el modelo. Los estudiantes no demuestran todo el conocimiento, habilidades y conductas que aprenden a través de la observación.

Las experiencias de modelamiento cubren además, funciones de información y motivación ya que las consecuencias derivadas indican a los observadores el valor motivacional del comportamiento. En este tenor, Bandura (1986), afirma que los dos métodos más eficientes para la enseñanza de habilidades cognitivas, son el modelamiento y la práctica guiada con retroalimentación.

La mayoría de los estudiantes deben hacerse responsables de su propio aprendizaje: para lograrlo, la forma más eficiente es que atribuyan sus éxitos a su esfuerzo. Si los estudiantes creen que sus esfuerzos pueden hacer la diferencia en qué y cómo aprenden, entonces estarán más dispuestos a dedicar mayor esfuerzo en sus estudios (Elliot y Dweck, 1988; en Weiner, 1985). Si los estudiantes no creen en que sus esfuerzos pueden ser la diferencia, estarán menos motivados a continuar, y a tratar de lograrlo.

Las estrategias de aprendizaje se pueden inferir observando un modelo (nivel de observación de las habilidades académicas), sin embargo, la mayoría de los aprendices requerirán experiencias de desempeño motrices para incorporar completamente la habilidad en su repertorio de conductas. Si el modelo adopta un papel de enseñanza y proporciona guía, retroalimentación y reforzamiento social durante la práctica de imitación, en el futuro la precisión motriz del observador podrá mejorarse y refinarse.

El modelamiento puede tener diferentes funciones: inhibición/desinhibición, respuesta de ayuda, aprendizaje de observación. Inhibición/desinhibición significa que al observar un modelo se pueden fortalecer o debilitar los comportamientos de inhibición. Los modelos que llevan a cabo actividades de amenaza o prohibitivas sin experimentar consecuencias negativas pueden influir en los observadores para que éstos desarrollen dichos comportamientos. Los efectos surgen a partir de la información que se transmite a los observadores de que es probable que experimenten consecuencias similares si actúan como el modelo.

Durante el proceso de modelamiento, el modelo –experto o no -, repite aspectos seleccionados de la estrategia y guía a la actuación con base en la precisión de imitación del estudiante. Sin que por ello se pretenda reducir esta conducta a nivel de respuesta mímica. Es frecuente que el alumno copie únicamente el patrón general o estilo del modelo, como el tipo de preguntas que éste se hace, en vez de duplicar sus palabras (Zimmerman & Rosenthal, 1974; en Zimmerman & Schunk, 1989).

Son precisamente los investigadores citados los que más aportes han realizado en torno a la internalización que los adolescentes hacen de la competencia de autorregulación, y estudiaron cómo aprenden a desempeñarse de forma independiente de los agentes socializantes, de manera adaptativa, generativa y creativa. Los procesos académicos de autorregulación, incluyen: la planeación y administración del tiempo para atender a la instrucción, organización, investigación

y codificación estratégica de información, estableciendo un ambiente de trabajo productivo y utilizando los recursos sociales de manera efectiva.

Se puede concluir que el modelamiento puede llevarse a cabo, sin por ello el alumno tener el beneficio de aprendizaje, y muy probablemente ante las experiencias de fracaso que ha experimentado, el modelamiento del maestro, éste tenga una función inhibitoria más que favorecedora sobre sus habilidades y potencialidades.

### **2.3.2. La retroalimentación y las metas.**

La retroalimentación se entiende como explicitar verbalmente reconocimiento por los aciertos y logros del alumno. Schunk (1996, en Pintrich & Schunk, 1996), afirma que la autorregulación está directamente relacionada con la retroalimentación, y que puede ser determinante en el aprendizaje logrado por los estudiantes. La retroalimentación puede también incluir información respecto del progreso que el estudiante ha hecho en el tiempo, o respecto de una ejecución con otra. El apoyo a los alumnos, para comprender que su esfuerzo hace la diferencia contribuye a lograr sentimientos positivos, y promover la buena disposición para persistir cuando un problema o fracaso puedan ocurrir. Por ejemplo si el maestro, retroalimenta verbalmente con expresiones como: "correcto" estás mejorando en la materia", ello tiene una influencia positiva en la percepción de autoeficacia en los alumnos.

### **2.3.3 Metas y percepción de autoeficacia**

Las metas que establecen los alumnos, se ven influenciadas de manera importante por factores de pensamiento, como las creencias acerca de la capacidad y el esfuerzo. Alonso Tapia (1991), considerando los planteamientos de autores como Bandura y Weiner, con respecto a la motivación, plantea que el desarrollo de patrones motivacionales están relacionados fundamentalmente con dos tipos de metas: 1) el incremento de la propia competencia y, 2) la experiencia de autonomía al asumir la responsabilidad personal. Este autor establece los

siguientes principios que se traducen en aplicaciones concretas con diversas finalidades:

- ✓ que los alumnos evalúen la consecución de sus metas,
- ✓ ponderen aquellas que les aporten mayores beneficios,
- ✓ descubran nuevas formas de afrontar las tareas,
- ✓ perciban los errores como experiencias de aprendizaje,
- ✓ valoren la adquisición de los conocimientos y las habilidades que se les trata de enseñar.

En el presente trabajo, se considera el punto de vista de Alonso Tapia (*op.cit.*), en cuanto a que existe una reciprocidad entre la percepción del maestro acerca del alumno, y la que éste último establece de sí mismo y de las competencias (habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias), que requiere para responder a la demanda de la tarea. También se debe considerar que no se trata solamente de dotar al alumno de un cúmulo de estrategias estilo "recetario"; es importante al adecuar la instrucción, considerar las diferencias individuales en la planeación, consecución y evaluación de las metas.

La autorregulación incorpora resultados de desempeño en relación con las creencias positivas acerca de las capacidades, evaluar el aprendizaje y sus resultados anticipados y experimentar orgullo y satisfacción ante los propios esfuerzos. La orientación del pensamiento del alumno es un factor motivacional que interviene en la percepción de autoeficacia, y por ende en su autorregulación (Schunk y Zimmerman, 1994).

La autoeficacia, se define como la creencia que uno tiene acerca de sus propias capacidades para aprender o comportarse en los niveles establecidos (Bandura, 1986). Influye en la elección de tareas, esfuerzo, persistencia y logro, la investigación reciente ha demostrado efectividad en las habilidades de los estudiantes para modelar esta autorregulación y obtener logro académico así

como de las creencias de autoeficacia asociadas (Bandura, 1986; Schunk, 1989; Zimmerman, 1995; en Schunk & Zimmerman, 1998).

En comparación con los estudiantes que dudan de sus capacidades de aprendizaje, los que mantienen un sentido de eficacia para adquirir una habilidad o llevar a cabo una tarea, participan con mayor facilidad, trabajan más arduamente, persisten más cuando se enfrentan a dificultades y obtienen mayores logros. Los alumnos obtienen información para evaluar su autoeficacia a partir de sus logros de desempeño, experiencias derivadas de observación, formas de persuasión y reacciones psicológicas. El éxito incrementa la eficacia, y el fracaso la disminuye; a pesar de que una vez que se ha desarrollado un fuerte sentido de eficacia, una dificultad ocasional tendrá poco efecto (Schunk, 1989).

La autorregulación efectiva depende del sentido de autoeficacia para utilizar habilidades y lograr la pericia (Bandura, 1986; Bouffard-Bouchard, Parent y Larivee, 1991; Schunk, 1994; Zimmerman, 1989; en Schunk y Zimmerman, 1998). A medida que los estudiantes trabajan para realizar una tarea, comparan sus desempeños con sus metas. La autoevaluación del progreso incrementa la autoeficacia y los mantiene motivados para mejorar. Los alumnos que se sienten eficaces o con un buen desempeño respecto al aprendizaje, tienden a implantar estrategias efectivas de autorregulación, como; la concentración en la tarea, la utilización de procedimientos adecuados, el manejo efectivo del tiempo, la búsqueda de ayuda si es indispensable y el monitoreo del desempeño y las estrategias de adaptación a medida que se requiera (Schunk y Zimmerman, 1994).

Cuando estudiantes con alta percepción de autoeficacia tratan de resolver problemas en un ambiente con múltiples distractores, hacen un gran esfuerzo por concentrarse (variable personal) y que el ambiente les resulte lo menos distractor posible. En conclusión, la autorregulación en el aspecto motivacional del alumno, no es un proceso automático y requiere de la intervención o apoyo del maestro o tutor, especialmente cuando los estudiantes presentan problemas de aprendizaje.

## 2.4 El modelo TARGET de autorregulación y motivación.-

La relación entre autorregulación y motivación, no es establecida automáticamente en los alumnos, la influencia del maestro en el aula es determinante. Específicamente en la tutoría, pocos estudios han analizado los aspectos motivacionales que ésta implica. Las teorías del aprendizaje contemporáneas enfatizan la compleja interacción entre instrucción, cognición y motivación; una interacción que a la fecha no ha sido totalmente comprendida (Pintrich, 2000; en Harackiewicz, Barron, Pintrich, & Elliot, y Todd, (2002). En un análisis sobre la motivación que ofrece el tutor se han encontrado diferencias entre expertos y novatos ya que proveen cantidades sustanciales de andamiaje motivacional específicamente en el aspecto cualitativo; los novatos proveyeron más retroalimentación negativa que positiva a diferencia de los más expertos (Pintrich, 2000; Azevedo, 2002; Azevedo, Cromley, Seibert, et. al, 2003., Azevedo y Cromley, 2003).

Ames (1990, 1992, citado en Woolfolk, 1996) identificó seis áreas en las que los profesores toman decisiones que pueden influir en las motivación general de los estudiantes y en particular en las metas que establecen. Epstein (1989 en Woolfolk, *op. cit.*) creó las siglas TARGET (Objetivo) para organizar estas áreas de posible influencia:

- la naturaleza de la tarea: lo que se pide a los estudiantes que realicen.
- La autonomía: lo que se permite a los estudiantes en el trabajo.
- La manera en que se reconocen los logros de los estudiantes.
- Las prácticas de agrupamiento.
- Los procedimientos de evaluación, y
- La programación del tiempo en el aula.

La naturaleza de la tarea: Las tareas pueden ser interesantes o aburridas para los alumnos. Las tareas tienen un contenido particular e implican ciertas operaciones

cognoscitivas como *aprender de memoria, inferir, comprender, aplicar* y demás. Las tareas varían en términos de cuán definidas y ambiguas son y cuánto riesgo implica su realización (Doyle, 1983, en Woolfolk, 1996). Más aún, las tareas son valoradas por los estudiantes en términos de cuán auténticas y significativas son para ellos.

Considerando además que su naturaleza puede ser interesante o aburrida para el alumno, y afectar su motivación. Por ejemplo, pedir a los estudiantes calcular el área de un rectángulo no lo involucra directamente, en cambio si se les pide calcular el área de su cuarto, el objetivo instruccional es el mismo, pero la actividad es más significativa para el alumno. Es también útil presentarle tareas con diferente nivel de dificultad, pero siempre empezando por las más sencillas. Esta técnica permite al estudiante la oportunidad de experimentar el éxito. Como resultado, ellos experimentan altos niveles de autoeficacia y pueden persistir en enfrentar la tarea, aun cuando sea más difícil (Schunk, 1991, en Woolfolk, op. cit.).

Por lo anterior, es importante relacionar las experiencias de aprendizaje con los intereses y experiencias cotidianas del estudiante. No obstante, ésta no siempre es una estrategia fácil porque implica que el alumno debe dominar habilidades básicas que no tienen ningún interés intrínseco para él. Sin embargo, si el profesor conoce cuáles son los intereses de los estudiantes, éstos pueden formar parte de las estrategias de enseñanza.

Enfocándose en el valor de la tarea, se pueden considerar tres tipos de valor en los estudiantes: el valor de la realización, el valor intrínseco o de interés y el valor de la utilidad.

- El valor de la realización, es la importancia de hacer bien la tarea. Este aspecto del valor se relaciona en forma estrecha con las necesidades del individuo (por ejemplo, la necesidad de ser competente, de agradar a los demás, y así sucesivamente) y lo que significa el éxito para esa persona.

- El valor intrínseco o de interés, que se refiere al placer que se obtiene de la actividad como tal. A algunas personas les agrada la experiencia del aprendizaje. Otras, disfrutan del sentimiento del esfuerzo físico arduo o de solucionar problemas.
- Por último, las tareas tienen valor de utilidad; es decir, nos ayudan a alcanzar una meta a corto o largo plazo.

La autonomía: es la segunda área del modelo, e implica el grado de decisión y autonomía que se permite a los estudiantes. Los ambientes escolares que las apoyan en el estudiante, se asocian con un mayor interés en cuanto a: sentido de competencia, autoestima, creatividad, aprendizaje conceptual y preferencia por el desafío en el alumno. En los salones de clase donde el trabajo se orienta hacia la autonomía, es más probable que los estudiantes piensen que el trabajo es importante, aun si no es "divertido", por lo que tienden a internalizar metas educativas y considerarlas como propias.

El reconocimiento: a los estudiantes en el ámbito escolar se les elogia o critica, se les asignan calificaciones, se leen reglas y demás. Diferentes autores como Deci y Ryan, (1985); Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan (1991), explican cómo pueden influir estos eventos en la motivación intrínseca de los estudiantes al afectar su sentido de competencia. Si el evento proporciona información que incrementa el sentido de competencia y eficacia de los estudiantes, entonces su motivación intrínseca aumentará, y viceversa. El reconocimiento del desempeño juega un papel relevante, en esta tercera área del TARGET.

El agrupamiento: En este rubro se considera especialmente el trabajo cooperativo, que se refiere al entorno en que los estudiantes trabajan en grupos de habilidades mixtas y se les recompensa con base en el éxito del grupo e implica aspectos como: aprendizaje entre iguales, compartir roles, superar conflictos, etc. Johnson y Johnson (1985); Slavin, (1995, en Woolfolk, op. cit), demostraron que cuando la tarea implica un aprendizaje complejo y habilidades de solución de problemas, la

cooperación lleva a un mayor logro que la competencia, en especial en el caso de estudiantes con menor capacidad.

El tiempo: En cuanto al tiempo en el TARGET, los estudiantes deben realizar pruebas, contestar preguntas en clase y completar asignaturas y deben llevarlo con ciertos límites de tiempo. Así, el horario escolar a menudo interfiere con la motivación, al hacer que los estudiantes avancen más rápido o más lento al interrumpir su participación. Es difícil desarrollar la persistencia y un sentido de eficacia ante las dificultades cuando no se permite a los alumnos pasar el tiempo requerido para resolver una actividad.

La evaluación: en este último rubro, parece evidente que no todos los estudiantes participan en el intercambio de desempeño, por calificaciones. Los estudiantes de bajo desempeño que tienen pocas esperanzas ya sea de "obtener una calificación aprobatoria", o dominar la tarea o tal vez sólo quieran terminarla.

Un estudio sobre estudiantes de primer grado encontró que los estudiantes de bajo desempeño creaban las respuestas, llenaban la página con patrones, o copiaban a otros estudiantes, sólo para realizar su trabajo en clase. Como una alumna dijo cuando terminó un ejercicio de asociación de palabras "no se qué significa, pero lo hice" (Anderson, Brubaker, Allegan-Brooks y Duffy, 1985, en Woolfolk, *op. cit*). Al hacer un análisis más a fondo, los investigadores encontraron que el trabajo era mucho más difícil para estos estudiantes, de modo que asociaban las palabras al azar.

Es también útil según la autora, enfatizar la importancia del esfuerzo más que la habilidad para proveer retroalimentación, diciéndoles que el esfuerzo es más importante y que los errores que ha cometido son simplemente parte del proceso de aprendizaje, más no una evidencia de su falta de habilidad (Ames, 1992, en Woolfolk, *op. cit*).

El presente esquema, sirve para integrar los diversos conceptos revisados hasta este momento:

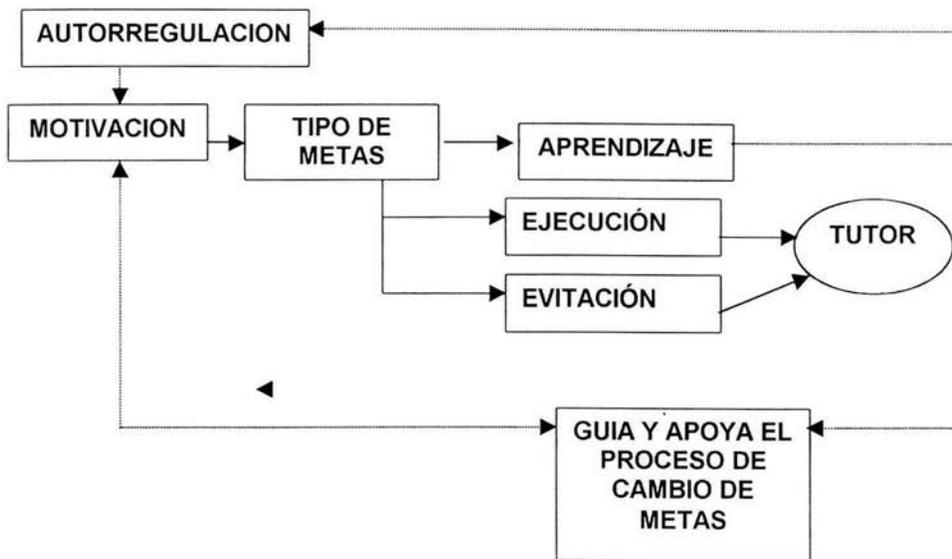


Figura 1. La relación entre autorregulación, motivación y metas.

De acuerdo con la literatura revisada, existe una relación directa entre motivación y metas. El tipo de meta que establece el alumno sea de aprendizaje, ejecución o evitación establece una relación interdependiente entre éstas y los escenarios motivacionales en los que el tutor instruye. El rol del tutor es guiar y apoyar el proceso de establecimiento de metas que representen retos para el alumno y que al perfilarse hacia las de aprendizaje favorece la autorregulación del alumno.

## **2.5 El Programa “Alcanzando el Éxito en Secundaria”.**

### **2.5.1. Antecedentes.**

El Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE), se inserta en el marco del nuevo modelo de formación a nivel de maestría, y tiene como planteamientos fundamentales: 1) contar con un programa de formación de naturaleza flexible, que permita su constante ajuste frente a los avances disciplinares y las demandas del mercado laboral; 2) mantener un vínculo estrecho entre las responsabilidades de formación de la UNAM y las necesidades de la población -para este caso en materia de educación básica- y 3) reconocer el papel crucial que juega la formación en escenarios auténticos y el trabajo supervisado en la adquisición de las competencias que definen al profesional especializado. En este sentido, la meta general del PREPSE consiste en preparar especialistas de alto nivel que proporcionen una gama amplia de servicios psicológicos para escuelas tanto públicas como privadas. Para su consecución en el posgrado, el PREPSE se orienta a desarrollar competencias en el estudiante, en lo relativo al dominio en materia de evaluación, intervención e innovación a través de la investigación en escenarios educativos, mediante un sistema de supervisión experta en campo.

El programa “Alcanzando el Éxito en Secundaria” (PAES), de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se lleva a cabo como parte de la Maestría en Psicología Profesional; surge del programa Taylor, desarrollado por la Dra. Stevens (1992) y colaboradores en la Universidad de McGill, en Canadá para atender a alumnos con problemas de aprendizaje. Posteriormente, en México se adopta como una de las propuestas de investigación y desarrollo profesional que para el posgrado han desarrollado la Dra. Rosa del Carmen Flores y la Dra. Silvia Macotela.

El Programa Taylor fue desarrollado por un grupo de educadores en Montreal que han trabajado con adolescentes desde principios de 1970. Encontraron que cuando un adolescente es ayudado a ser más competente tanto dentro como

fuera de la escuela, más estratégico tanto a nivel cognitivo como social, el éxito alcanzado en High School frecuentemente se mantiene, continúa. Los jóvenes vienen 2 veces por semana al programa, después de su trabajo escolar para trabajar con un tutor-mentor (Stevens, 1997, en Stevens & Shenker, 1992).

Es un programa basado en el currículo escolar. Ayuda a los alumnos a incrementar su acervo estratégico tanto a nivel cognitivo, como con sus pares, maestros y familias. Los tutores son estudiantes universitarios que están tomando entrenamiento clínico bajo la supervisión del programa. Cada adolescente sigue un programa individual basado en las necesidades de evaluación y lo ayuda a enfrentar la escuela.

En el curso de las sesiones se trabaja con la familia y la escuela para asegurar que todos trabajan hacia metas similares. Algunos métodos se han desarrollado para ayudar a estudiantes a leer mejor, o para ser más efectivo en sus estudios o para sentir más confianza en sí mismo. Sin embargo, una visión unidimensional no permite ser consistentes, dada la complejidad de la naturaleza de las desventajas del aprendizaje en adolescentes, por lo que la propuesta es de carácter multidimensional.

Dentro de las características que comparten ambos programas están: se fomenta el autocontrol en el aprendizaje, el trabajo se ofrece en sesiones de dos horas, en un programa que coincide con el calendario y el currículo escolares. En ambos se moldea el proceso, a través del cual el alumno será capaz de asumir responsabilidad y autonomía. Se considera importante la retroalimentación constante al alumno tutelado. Se enfatiza el hecho de saber "leer al alumno". Ambos comparten el establecimiento de metas en los alumnos, como un factor motivacional y con la finalidad de lograr autonomía. Ambos comparten el trabajo con padres. Aunque en México se organizan talleres en los que se tratan temas como: la comunicación, la adolescencia, la disciplina, etc. En los dos los alumnos deciden voluntariamente si ingresan al programa o no. Por último, el programa en

México al igual que en Canadá se desarrolla en un horario antes o después de clases.

En México el equipo de trabajo está conformado en su totalidad por elementos de maestría en psicología escolar –alumnos de tiempo completo-. Si requerimos apoyo de otros profesionales, se hace la canalización adecuada. No existe variedad de profesionales en el trabajo con los alumnos, tal vez esto está relacionado con el lugar y la cultura, así como los apoyos económicos o subsidios. A partir de lo anterior, se puede enmarcar ya el hecho de que el PAES, procura responder a las siguientes necesidades: Atender de manera multidimensional a los alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje, y contribuir a la solución de los problemas educativos que presentan los alumnos con problemas de aprendizaje, y para ello se plantean los siguientes objetivos:

1. Apoyar alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje para subsanar sus necesidades y dificultades académicas.
2. Preparar profesionales que ayuden a remediar las necesidades con el objetivo de apoyar a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje.
3. Desarrollar investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a psicólogos y profesionales en el campo de los problemas de aprendizaje (Flores, 1999, 2002).

Los problemas de aprendizaje, en el programa son conceptualizados básicamente desde dos marcos teóricos: el cognoscitivo y el constructivista social. Se visualizan como la dificultad para acceder o aprender un conocimiento, debido a causas internas al aprendiz (proceso de aprendizaje) o situaciones externas al estudiante (procesos instruccionales o carencias ambientales). Éstos se abordan fundamentándose principalmente en la enseñanza estratégica, el aprendizaje

colaborativo, la evaluación alternativa o auténtica y la promoción de ambientes motivantes durante el aprendizaje. Aunque es importante mencionar que la motivación del alumno implica también adicionalmente el trabajo con los padres y la escuela, para promover un cambio en otros ámbitos en los que el alumno se desenvuelve.

Es precisamente en el segundo objetivo del PAES, donde se inserta el presente trabajo, pues el programa abarca específicamente el desarrollo de competencias profesionales encaminadas a diagnosticar, intervenir y evaluar; las diversas problemáticas cognitivas y/o socioafectivas que pueden presentar los alumnos con problemas de aprendizaje. Dos grandes componentes corren en paralelo en las actividades que realiza el tutor en el apoyo a los alumnos: la enseñanza de estrategias y la motivación para el aprendizaje. El trabajo que sirve de antecedente a la presente investigación, es el de Jiménez (2000); en el cual se enfatiza la importancia de conocer las competencias del tutor en el rubro de la motivación.

### **2.5.2. Fundamentos teóricos del PAES**

A cuatro años de su puesta en marcha, el PAES ha servido de apoyo a dos generaciones de tutores egresados de la maestría en psicología escolar, y la tercera está cursando actualmente el tercer semestre. Se constituyen como el eje central del programa y a la fecha han brindado atención aproximadamente, a 100 alumnos con problemas de aprendizaje, que han concluido su secundaria y en su mayoría han continuado sus estudios técnicos o de nivel medio superior. En este contexto resulta relevante investigar las estrategias que utiliza el tutor para promover la motivación en las sesiones instruccionales.

Entre los fundamentos teóricos en los que se ha sustentado su operatividad, están la instrucción estratégica y el diagnóstico en línea, mismos que serán descritos en el presente trabajo ya que forman parte del marco referencial del tutor en cuanto a motivación se refiere.

En el programa, la instrucción estratégica se enfoca a dominios específicos y tiene la finalidad de que los alumnos aprendan y desarrollen las estrategias de aprendizaje que mejor se ajusten a sus características como aprendices, las cuales son un conjunto de acciones organizadas que implican técnicas, principios o reglas para: entender o aprender un material o una habilidad, integrar un nuevo conocimiento al existente y recordar este conocimiento en situaciones específicas. En la enseñanza estratégica resulta de gran relevancia la actuación del tutor, tanto por los mensajes que trasmite como por la manera de organizarse.

A través de la instrucción estratégica, se busca enseñar maneras de aprender en diversos campos de conocimiento, mediante la interacción con un experto. Las actividades académicas que tienen que cumplir los alumnos en las asignaturas que cursan regularmente en el nivel de enseñanza secundaria, constituyen el material de trabajo apropiado para el desarrollo de estrategias en el nivel cognoscitivo, metacognoscitivo y motivacional, (Flores, *op.cit.*). A través de este tipo de instrucción, se apoyan los esfuerzos de los estudiantes por aprender, mientras lo requieran.

El trabajo fundamentado en la instrucción estratégica está enmarcado en dominios específicos, la cual implica varios aspectos:

- a) identificación de aspectos fundamentales, Las estrategias relacionan lo que pensamos (por ejemplo, planear la actividad de aprendizaje) con lo que hacemos (tomar notas, volver a leer para aclarar una confusión, etc.)
- b) presentación del contenido de aprendizaje, es importante conocer en este aspecto lo que el alumno conoce, ya que los alumnos con problemas de aprendizaje frecuentemente poseen conocimientos fragmentados e interpretaciones erróneas acerca de conceptos y principios en diferentes campos del conocimiento.

- c) selección de la estrategia, a partir del tutor, el alumno seleccione la estrategia más eficiente, organizada, secuencial y con el menor esfuerzo, al solucionar un problema.
- d) práctica de la estrategia, el llevarla a cabo conscientemente determinará tanto la autonomía en el alumno como el éxito.
- e) motivación durante el aprendizaje de la estrategia y la retroalimentación del tutor, son fundamentales. evaluación de los resultados, al ser en línea, permite tanto al alumno como al tutor, evaluar las metas del alumno y el aprendizaje en cada sesión.
- f) promoción de la generalización, incluye otros ambientes distintos a los del entrenamiento o con tareas y materiales diferentes.

En este punto de la promoción de la generalización, se pretende también que los estudiantes aprenden a ser autorregulados, a resolver tareas en casa y los más importantes a resolver problemas de manera independiente y exitosa en concursos y exámenes en el salón de clases. En este aspecto, existen 4 fases:

1. Evaluación.- Se parte de lo que alumno sabe, su efectividad al realizar la tarea. Si el estudiante tiene estrategias ineficientes entonces pasa a la siguiente fase.
2. Construcción.- En ésta el tutor le muestra al estudiante una nueva estrategia, que en la mayoría de las veces es una combinación de los elementos exitosos del estudiante (viejas estrategias) y la del tutor.
3. Enseñanza.- Antes de que el alumno desarrolle la nueva estrategia, el tutor le modela cómo usarla, checando que el alumno haya entendido y apoyando cuando sea necesario para la aplicación eficiente de la estrategia.
4. Transferencia.- es la fase final en la cual el tutor ayuda a planear la aplicación independiente y autónoma de la estrategia.

La instrucción estratégica requiere que el tutor muestre competencias relacionadas con fineza en la observación, sensibilidad, atención continua y

constante para cada uno de los alumnos durante la sesión. No existe una guía para hacerlo, ni una forma estructurada o particular de intervención; el diagnóstico, la intervención y evaluación están en el mismo continuo y la toma de decisiones en paralelo.

Otro de los sustentos teóricos del PAES, es la evaluación dinámica de los problemas de aprendizaje. Dentro de un marco de análisis genérico para un temprano desarrollo evaluativo, (Fleje et. al. 1993, en Flores, *op. cit.*), sugirieron que la evaluación estandarizada es una herramienta extremadamente potente, pero que ha sido indiscriminadamente utilizada, es decir, con frecuencia se utilizan las pruebas sin considerar su validez. Los puntajes que arrojan los tests son medidas inexactas en el entendimiento de estos jóvenes en el contexto interactivo, y resultan más una lista de lo que el alumno no sabe hacer.

El interés ha sido mayor en torno a que el proceso de evaluación parece bastante genérico y vago, y la mayoría de las veces se fundamenta exclusivamente en las pruebas psicológicas de evaluación. Sin embargo, éstas han sido usadas por personas no entrenadas para interpretarlas, y tal vez con fines muy diferentes de aquellos desarrollaron los tests. Particularmente cuando se habla de problemas de aprendizaje, el proceso de la evaluación resulta de vital importancia, pues nos permite tomar decisiones dirigidas a determinar las acciones que se tomarán para asistir al niño.

Las críticas sobre procedimientos de evaluación dentro del área de educación especial, sugieren que las prácticas cotidianas no son típicamente efectivas en costo, con los resultados de las pruebas únicamente se confirma que las ideas de los padres o maestros fueron prioritarias en el inicio del proceso evaluatorio, sin que esto tenga sugerencias significativas para la educación remedial. (Ysseldyke et al., 1983; en Snart, et. al., 1995).

Al respecto, Finlan (en Snart, et. al.,1995), opina que los procedimientos de evaluación actuales, resultan en bajas expectativas de los educadores y padres y la creación de la desesperanza aprendida en muchos de los niños. Las implicaciones sociales, han sido adversas en estos estudiantes para comunicarse y socializarse con sus pares.

Usualmente una evaluación lleva al diagnóstico de un problema particular, que puede derivar en una etiqueta, misma que resulta de poca utilidad en las intervenciones en el ámbito educativo, donde existen problemas que requieren apoyo útil y específico. Este tipo de evaluación tiende a la tipificación de los individuos y no aporta información relevante para la toma de decisiones, con base en información auténtica del alumno, especialmente cuando éste presenta problemas de aprendizaje.

La evaluación realizada en la sede es auténtica, en línea. Esta es la forma como el programa denomina el diagnóstico en línea, que consiste en la información recopilada durante el proceso de aprendizaje, y que permite analizar y decidir qué es lo más pertinente para la acción educativa y cómo ir dando las ayudas requeridas una vez identificadas, (Díaz Barriga y Hernández, *op. cit.*). Proporciona más bien información lo más clara y detallada sobre el proceso que sigue el estudiante, sobre problemas contextualizados para los cuales no hay una única respuesta correcta y toma en cuenta, por ejemplo, las habilidades y logros que un alumno puede alcanzar, así como los problemas para su consecución.

### **2.5.3 El trabajo del tutor con el Alumno**

El PAES se desarrolla a través de sesiones tutorales que implican una atención personalizada. Las sesiones corren paralelas al ciclo académico y no interfieren en el horario escolar. Cada uno de los 6 tutores que conforman actualmente la residencia de secundaria, tiene a su cargo 3 alumnos, generalmente del mismo grado escolar, que pueden pertenecer a diferentes planteles educativos: actualmente se atiende a alumnos de 5 secundarias de una zona aledaña al

centro de servicios psicológicos. Los alumnos de cada tutor, son canalizados por las autoridades de las secundarias a las que se ha ofrecido el servicio, aunque la decisión de ingresar al programa, es personal y voluntaria.

Los estudiantes que pertenecen al programa tienen al menos 5 materias reprobadas en los primeros bimestres del año lectivo; de no ser por el programa "Alcanzando el éxito en Secundaria", tal vez no tendrían otra oportunidad de terminar sus estudios, pues algunos de ellos también son recursadores.

El tutor al trabajar con los chicos debe intentar mitigar los efectos nocivos derivados del fracaso y la frustración, creando un ambiente motivante, para lo cual necesita: a) promover percepción de autoeficacia, b) retroalimentar la ejecución del alumno, c) indicarle cómo su esfuerzo y la utilización de la estrategia mejorará la ejecución, y, d) enseñarle a atribuir los fracasos al empleo de una estrategia deficiente y no a limitaciones personales.

El aprendizaje tiene una relación indisoluble con la motivación; lo que el estudiante conoce, cree y percibe sobre sí mismo, es un reflejo de lo que aprende y cómo aprende (Flores, op. cit.). En este sentido se deben tomar en cuenta los factores implícitos en la motivación y que están vinculados tanto con el alumno, como con el que enseña y con el contexto en donde se realiza la tarea, e influye en las rutas que establece, perspectivas asumidas, expectativas de logro, atribuciones que hace a su propio éxito o fracaso.

En el programa se espera que los alumnos tomen control sobre su aprendizaje, reconozcan y usen sus propias fortalezas, de manera que aprendan y desarrollen las estrategias que mejor se ajusten a sus características como aprendices. Se buscan las formas más eficientes y efectivas de planear, desarrollar y monitorear su propio aprendizaje y el desempeño en tareas académicas encaminadas a promover un aprendiz autorregulado, que sea capaz de tener control sobre su aprendizaje. El trabajo colaborativo con ellos es muy representativo en las

sesiones tutorales, porque el apoyo entre pares permite aprendizajes modelados entre los alumnos que conforman el grupo de cada tutor, convirtiéndose en un aspecto primordial en la instrucción. Los pares y las estructuras cooperativas influyen las metas motivacionales y el involucramiento en la tarea (Blumenfeld, 1992).

Las situaciones socio-afectivas y motivacionales de los adolescentes del programa no se dejan de lado cuando se convierten en una circunstancia que puede poner en peligro su desarrollo académico, se promueve una relación estrecha entre el tutor-alumno. De acuerdo con la perspectiva multidimensional del programa, se ve al estudiante no sólo como un ente académico sino como una persona con virtudes, problemas, sentimientos y confusiones. Si se considera necesario, se canaliza a los alumnos a diversos servicios psicológicos de apoyo cuando hay problemas en el entorno del estudiante que afectan su desarrollo integral y que por los objetivos que persigue el programa, no pueden ser atendidos en forma sistemática y profesional en éste.

El trabajo con los alumnos, se ve reforzado con el seguimiento tanto en la familia como en la escuela. Con los padres, es importante identificar en ellos fortalezas y capacidades que puedan ser utilizadas para apoyar al alumno en casa y en el contexto escolar (Snart, Brenton-Haden y Mulcahy, 1995); la forma de hacer intervención con los padres de familia, es por medio de talleres y entrevistas. La primera entrevista se realiza al inicio del año escolar, y las subsecuentes quedan a consideración tanto del padre, el tutor y las necesidades particulares del alumno en cuestión. En forma paralela se continúan entrevistas telefónicas, que se apegan al modelo desarrollado por Sosa, (2002).

Flores (*op. cit.*), por su parte, afirma que el tutor del PAES, promueve la autorregulación a través de los siguientes aspectos motivantes:

- Apoyar al alumno a establecer y jerarquizar sus metas.

- Retroalimentar positivamente la ejecución del alumno.
- Evitar dirigirse al alumno con mensajes negativos.
- Enseñar al alumno a atribuir los fracasos al empleo de una estrategia deficiente y no a limitaciones personales.
- Establecer normas de éxito pertinentes al desempeño del alumno y a sus cualidades personales.

#### **2.5.4. El tutor y la escuela**

Por lo que a la escuela se refiere, el propósito del trabajo es establecer un vínculo de comunicación con maestros y orientadores, que permita apoyar a los alumnos, tanto en el ámbito académico como en el disciplinario. Si bien, son aspectos importantes en el contexto del trabajo del tutor, su intervención con éstos no será evaluada en el presente trabajo.

#### **2.5.5. El Tutor del PAES y las Sesiones Instruccionales**

Es un alumno de maestría cuya formación teórico - metodológica está vinculada al PREPSE. En su rol de tutor es supervisado por una tutora quien a su vez es la coordinadora del PAES, una persona que de preferencia debe tener experiencia en trabajo con adolescentes previo ingreso al posgrado.

La dinámica de trabajo de la sesión instruccional, está determinada por las necesidades y habilidades de cada estudiante, así como de su trabajo escolar (tareas, exámenes, trabajos, etc.); es decir, las tareas escolares son el motivo principal para apoyar a los alumnos con problemas de aprendizaje para la enseñanza y práctica de estrategias (Stevens y Shenker, 1992) cognitivas y metacognitivas (Flores, *op. cit.*). Es decir, que los alumnos no asisten al programa para terminar sus tareas solamente, sino para adquirir las estrategias mencionadas.

El tutor enfrenta diversas problemáticas en su quehacer. La enseñanza de estrategias representa una dificultad para el tutor por dos razones básicas: no hay

un repertorio de estrategias y deben adecuarse a los intereses, competencias y necesidades del alumno en cuestión. El tutor incide entre otros aspectos, en cómo motivar al alumno ayudándolo a percibirse en forma adecuada tanto en sus expectativas, sus atribuciones y percepción como un aprendiz cada vez más capaz.

Una vía propositiva para supervisar y apoyar las experiencias del tutor con los alumnos, es la sesión de discusión de casos, que tiene lugar 4 veces por semana con una duración de 90 minutos cada una; en ellas se analizan y discuten todos los casos de los alumnos de cada tutor, y se da énfasis a los que presentan mayor dificultad. En principio la coordinadora del PAES las dirigía y paulatinamente ha ido cediendo este rol a los alumnos de posgrado, porque el interés está también enfocado a desarrollar en ellos, competencias de formación de tutores.

El tutor novato, al principio, enfrenta el tratar de definir su rol frente al alumno, así como diversas problemáticas ante el desconocimiento de algunos contenidos: la enseñanza de estrategias y las formas de motivar al alumno, algunas de éstas se van resolviendo con el estudiante mismo, durante el año escolar. No es sino al inicio del segundo año de la maestría, cuando los tutores vuelven a enfrentarse a los nuevos alumnos que formarán parte del programa, y es precisamente entonces cuando notan el crecimiento que han experimentado respecto de sus primeras experiencias.

Los tutores de la generación actual, han mostrado ciertas habilidades e intereses por algunas de las materias, que en secundaria representan un alto índice de reprobación, son el caso: inglés, matemáticas, historia y química, sin pretender por ello que el alumno se vuelva sólo más estratégico en cada una de ellas. La meta la pone el alumno y se pretende que sea competente para enfrentar el currículum en general, aunque los avances y compromisos para lograrlo los decide él/ella con apoyo de su tutor.

### **2.5.6 El tutor y las metas en el apoyo de tareas escolares en alumnos con problemas de aprendizaje.**

La relación entre motivación y metas, puede entenderse como una relación paralela, la cual para efectos del presente trabajo es entendida como un proceso complejo, que incluye la vinculación socioafectiva entre el tutor y el alumno en la planeación, ejecución y evaluación de sus metas, así como en la construcción de responsabilidades e intereses compartidos en el grupo, con el objetivo de lograr autorregulación en el aprendizaje de los alumnos.

Por las razones anteriormente expuestas, las metas se consideran como un factor importante para promover la autorregulación en el alumno y son la base de planificación de la sesión instruccional en el PAES. Una vez que el alumno ha establecido sus metas, decide el tiempo que les va a dedicar y las estrategias que va a utilizar, funcionan como los objetivos que el alumno pretende lograr al realizar una tarea. Las metas constituyen además, uno de los primeros pasos para la planeación, que le permiten al estudiante delimitar una actividad y hacerla accesible a sus posibilidades. A través de ellas, se vincula al alumno en la toma de decisiones sobre su vida académica y personal (Jiménez, *op. cit.*).

Sin embargo, las metas que pueden plantearse los alumnos con problemas de aprendizaje pueden ser muy generales o muy sencillas. Las más de las veces, dirigidas a evitar la tarea que se les dificulta, que no entiendan y/o que además no saben cómo enfrentar. Por lo que además de establecer una meta, el alumno debe equilibrar y jerarquizar las metas socioafectivas y académicas, así como autoevaluar sus logros desde el inicio.

El papel del tutor está dirigido a entrenar al alumno, a establecer sus metas, pues es común que el alumno recién llegado al programa, no sabe qué es una meta, para qué sirve y pueden creer que plantearlas (en forma oral o escrita), es una pérdida de tiempo o exceso de trabajo en la sesión. Solo paulatinamente el alumno aprende que establecer una meta es un proceso, que se complementa

cuando se logra y se evalúa la meta, y que además redundando en una percepción de eficacia gradual. El rol del tutor es por ello central, pues funge como el instructor que puede fomentar a través de la motivación, la autorregulación en sus alumnos.

El tutor puede apoyar al alumno a establecer sus metas de diferentes maneras, recurriendo al modelamiento, o a la negociación con él para la realización de tareas comunes en diferentes clases, como son el caso de lectura, para preparar exámenes o para completar tareas en casa. Es también necesario para el alumno aprender a establecer metas próximas, específicas y derivar los pasos que se requieren para alcanzarla.

El presente trabajo enfatiza la importancia de las metas para la construcción que hace el tutor de escenarios motivacionales para el alumno, enmarcados en la instrucción estratégica; considerando que no hay recetas para los procesos cognitivos, metacognitivos ni motivacionales.

En el contexto de esta discusión, se consideró importante responder fundamentalmente a tres preguntas: ¿Qué tipos de metas se plantean los alumnos? ¿qué apoyos motivacionales otorga el tutor para promover las metas en la sesión instruccional? ¿Existen diferencias en los apoyos motivacionales que brinda el tutor en función del alumno?

## CAPITULO 3

### Método

Con el propósito de contestar a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipos de metas se plantean los alumnos? ¿Qué apoyos motivacionales otorga el tutor para promover las metas en la sesión instruccional? ¿Existen diferencias en los apoyos motivacionales que brinda el tutor en función del alumno?

#### **Participantes:**

Los participantes fueron dos tutoras y sus 3 alumnos adolescentes con problemas de aprendizaje que actualmente acuden al PAES, que cumplieron el requisito de asistencia puntual y regular a sus sesiones de trabajo.

**Escenario:** Un aula del centro comunitario Julián McGregor, lugar en el que se lleva a cabo el PAES, y que pertenece a la Facultad de Psicología

**Tipo de estudio:** exploratorio.

#### **Descripción de categorías (dimensiones a observar):**

Las categorías propuestas se relacionaron con la variable: Actividades que realiza el tutor para apoyar al alumno al establecimiento de metas en dos niveles: Macro y meso tomadas y adaptadas de la propuesta de García (2002).

**Macro:** Se refiere a la estructura de las actividades relacionadas con el trabajo en torno a las metas. En este nivel de análisis, se consideraron para el presente trabajo, las interacciones de las díadas tutor-alumno en los siguientes aspectos:

- La estructura de la sesión instruccional en torno a las metas del alumno en la sesión instruccional, en tres momentos: planeación, ejecución y evaluación.
- La dimensión temporal: Resultó fundamental al realizar la tarea de análisis de interacción de los participantes, tanto el tiempo total que dura la sesión,

como de los tiempos en cada uno de los momentos que la estructuran, por día.

**Meso:** Comprende la determinación de estrategias utilizadas por el tutor, de acuerdo a las categorías descritas, en éste se pretendió responder a las preguntas ¿Qué hace el tutor para apoyar al alumno a planear, ejecutar y evaluar sus metas? ¿Promueve a través del trabajo durante las sesiones de tutoría las metas de aprendizaje?

CATEGORIA MACRO	INTERACCIONES CONDUCTUALES A OBSERVAR (CATEGORIA MESO)
✓ Planeación de las metas.	<p>P1 Apoyar al alumno a organizar y establecer sus metas cortas, específicas y próximas.</p> <p>P2 Promover que el alumno valore la importancia y utilidad de establecer metas.</p> <p>P3 Guiar al alumno para ponerles un orden de mayor a menor importancia.</p> <p>P4 Apoyar para organizar los materiales necesarios para establecer la meta</p>
✓ 2) Ejecución de las metas:	<p>E1 Compartir la responsabilidad de la tarea.</p> <p>E2 Modelar la solución de un problema.</p> <p>E3 Enfocar la atención del alumno en la tarea.</p> <p>E4 Retroalimentar positivamente la ejecución del alumno cuándo ejecuta una tarea/estrategia con éxito.</p> <p>E5 Promover la reflexión sobre el contenido de la tarea.</p> <p>E6 Identificar conocimientos previos en relación al tema.</p>
✓ 3) Evaluación de las metas	<p>A1 Promover la evaluación de estrategias y logros en la sesión por escrito.</p> <p>A2 Evaluar lo que le agradó de la sesión y el empleo de estrategias.</p>

### Métodos de recolección de información.

Cuestionario de preguntas abiertas a tutores y alumnos.

Análisis de vídeo.

## Procedimiento

La metodología observacional en el estudio fue de tipo no participante. Se procedió a la clasificación de conductas del tutor relacionadas con la planeación, ejecución y evaluación de metas, previamente descritas, y por jueceo experto se validaron. Se filmaron dos sesiones instruccionales de los dos tutores elegidos y sus tres alumnos. Se analizaron los videos. La sistematización en la categorización, implicó la revisión cuidadosa al máximo de la definición de cada una de ellas, evitando el solapamiento entre unas y otras considerando su definición molecular. Con la finalidad de apoyar los datos obtenidos de la observación, se elaboró una entrevista semiestructurada, que se aplicó al **tutor** en una sesión posterior a la videograbación, e incluyó las siguientes 7 preguntas abiertas:

- 1.- ¿Desde tu perspectiva, qué es una meta y que importancia reviste en el trabajo con los alumnos?
- 2.- ¿En general, qué aspectos consideras importantes en la planeación previa al establecimiento de metas?
- 3.- ¿Cómo apoyas al alumno en la planeación de actividades acordes a lograr sus metas?
- 4.- ¿Has hablado con tus alumnos sobre los diferentes sentimientos que se producen al realizar bien o mal una actividad y cómo estos sentimientos intervienen en su disposición a seguir trabajando?
- 5.- ¿Les has explicado los factores que facilitan o perjudican el sentirse competentes para aprender (las metas que se propongan, los resultados anteriores, las "atribuciones" con las que interpretan sus éxitos y fracasos,...)?
- 6.- ¿Sabes qué actividades puede el alumno realizar con éxito sin tu apoyo?
- 7.- ¿En qué materias o aspectos en particular consideras que ha sido más notorio su avance?

Asimismo, se elaboraron entrevistas a los alumnos con la finalidad de investigar la opinión del **alumno** en torno a la intervención del tutor en la sesión, como un indicador de la motivación en el estudiante; mismas que se llevaron a cabo después de la sesión de videograbación en forma individual y considerando las siguientes 16 preguntas abiertas:

- 1.- ¿Explica con tus palabras qué es una meta y para qué sirve?
- 2.- ¿Qué necesitas saber o hacer para establecer una meta?
- 3.- ¿Es importante para ti planear tus metas?
- 4.- ¿Qué opinas del apoyo de tu tutor para planear el trabajo que se requiere para alcanzar tus metas?
- 5.- ¿Qué piensas de las ayudas que te da el tutor al evaluar tus metas?
- 7.- ¿Crees que es importante el apoyo que te brinda tu tutor para resolver las dificultades que enfrentas en la escuela, los amigos o la familia?
- 8.- ¿Hay metas en las que sientes que el tutor te apoya mejor? Sí, cuáles y de qué crees que depende:
- 9.- ¿Ha cambiado tu percepción como estudiante o persona, debido a los apoyos que te brinda tu tutor? Sí, ¿Cómo?, No, ¿por qué?
- 10.- ¿Crees que el apoyo que tu tutor te brinda ha permitido que seas un estudiante más independiente? Si la respuesta es sí, ¿en qué aspectos? No, ¿por qué?
- 11.- ¿En qué otros aspectos de tu vida te ha apoyado tu tutor a sentirte más capaz?
- 12.- ¿Qué actividades académicas crees que puedes realizar con éxito, sin apoyo de tu tutor?
- 13.- De las materias que se te dificultan ¿en cuál crees haber tenido más avance gracias al apoyo que te brinda?
- 14.- ¿Qué materia es la que más te gusta? ¿por qué?
- 15.- ¿Qué materia es la que menos te gusta? ¿por qué?

### **Procedimientos y convenciones para analizar los videos:**

Las respuestas obtenidas tanto de los alumnos como del tutor se grabaron para efectos de la transcripción de la información y se integraron los datos correspondientes al desempeño del tutor, el análisis de la información obtenida en los videos se hizo en dos niveles: macro y meso, previamente descritos, de acuerdo con los siguientes criterios y códigos:

#### **Procedimiento:**

- 1) Procedimiento general. Poner cada cambio de actividad o temática en negritas y el tiempo que dura. Si es tópico general va con mayúsculas, si es subtópico o alguna actividad incluida en la más general, se escribe con minúsculas. Por ejemplo:

**El tutor presenta las opciones de metas a elegir.**

**El tutor retroalimenta la conducta de elegir la meta.**

**El tutor invita al alumno a revisar sus cuadernos en la planeación de la meta.**

- 2) Para la información no verbal: se pone aparte de la interacción de la díada, tal y como aparece sin tener que normarse con los criterios anteriores.

### **Convenciones:**

#### **a) Para la información verbal (Tomado de García, op.cit.)**

T. (Tutora)

A. Alumna (o)

¿? Para interrogar

- Se emplea el punto cuando se ha terminado un enunciado (punto y seguido) o una idea (punto y aparte).

• Se usa coma cuando hay una pequeña pausa gramatical o de producción oral.

- Para cuando hay un error de producción oral que se corrige.

↪ Para cuando hay un error conceptual que se corrige.

.... Para una pausa prolongada como en espera de respuesta.

\* Para cuando alguien interrumpe el discurso de otra persona.

// En una pausa breve que está intercalada en el discurso.

(seg.) Se pone entre paréntesis el tiempo de una pausa larga (5 seg.).

/ / Se pone entre diagonales el habla simultánea de dos o más personas

También es muy importante **enumerar los renglones de** toda la transcripción, por ejemplo:

1T. ¿Qué metas trabajaremos hoy?

2A. No tengo ninguna.

3M. Revisa tu libreta de tareas

4A. Ah, sí tengo una de...

**b) Para la información no verbal.**

- se colocan con minúsculas entre corchetes lo que se está haciendo o gesticulando de manera simultánea con el discurso.
- Se colocan con minúsculas entre corchetes y subrayado lo que se esté realizando o haciendo, pero no de manera simultánea con el discurso.

El análisis cualitativo de las díadas en los videos se hizo en función del intercambio entre el tutor y sus tres alumnos. Se tomaron los segmentos que sean más representativos de la categoría de análisis correspondiente (Chi, 1997). El análisis cuantitativo hace referencia a nivel de análisis estadístico descriptivo de cada díada en cuanto a los tiempos destinados al trabajo en el nivel macro.

**Procedimientos y convenciones para analizar las grabaciones:**

**a) Para la información obtenida verbalmente:**

E. (entrevistador). El orden de la información será según el número de pregunta que corresponda en el cuestionario ya sea del tutor o el alumno. Un ejemplo se representa como sigue:

*E12.- ¿Qué actividades académicas crees que puedes realizar con éxito, sin apoyo de tu tutor?*

*A: Matemáticas.*

*E. ¿Puede trabajar mejor en matemáticas?*

*A. Sí me siento más capaz de hacerlo, y tengo menos dudas, y trabajamos más o menos la materia en el programa.* E12. corresponde a la pregunta 12, del cuestionario y su respectiva respuesta.

A. Alumno

T. Tutor

- Se emplea el punto cuando se ha terminado un enunciado (punto y

seguido) o una idea (punto y aparte).

• Se usa coma cuando hay una pequeña pausa gramatical o de producción oral.

- Para cuando hay un error de producción oral que se corrige.

..... Para una palabra prolongada como en espera de respuesta.

// En una pausa breve que está intercalada en el discurso.

(seg.) Se pone entre paréntesis el tiempo de una pausa larga (5 seg.).

**b) Para la información no verbal.**

- se colocan con minúsculas entre corchetes lo que se está haciendo o gesticulando de manera simultánea con el discurso (ver anexo).

## CAPITULO 4

### RESULTADOS

Las categorías de apoyo brindadas por el tutor, en el nivel macro, fueron clasificadas de acuerdo con las tres fases en las que se organiza una sesión instruccional en el PAES: 1) planeación, 2) ejecución y 3) evaluación de las metas, y las subcategorías que se consideran en cada una de ellas, como se muestra a continuación:

#### *1) Fase de planeación:*

- P1** Apoyar al alumno a organizar y establecer sus metas.
- P2** Promover que el alumno valore la importancia y utilidad de establecer metas.
- P3** Guiar al alumno para ponerles un orden de mayor a menor importancia.
- P4** Apoyar para organizar los materiales necesarios para establecer la meta.

#### *2) Fase de ejecución:*

- E1** Compartir la responsabilidad de la tarea.
- E2** Modelar la solución de un problema.
- E3** Enfocar la atención del alumno en la tarea.
- E4** Retroalimentar positivamente la ejecución del alumno cuándo ejecuta una tarea/estrategia con éxito.
- E5** Promover la reflexión sobre el contenido de la tarea.
- E6** Identificar conocimientos previos en relación al tema.

#### *3) Fase de evaluación:*

- A1** Promover la evaluación de estrategias y logros en la sesión por escrito.
- A2** Evaluar lo que le agradó de la sesión.

1) Datos globales de porcentajes de categorías apoyo brindados por la tutora X:

Los porcentajes de las filas y columnas se obtuvieron de la división de los subtotales de apoyos por categoría entre el total de apoyos otorgados en la sesión. En una sesión cuya duración fue de 90 minutos, la tutora X, brindó en total 69 apoyos a los alumnos, que representan el 100% en la sesión. La tabla No. 1 muestra que de este total, la fase de ejecución representa la categoría con mayores apoyos brindados por el tutor, con un porcentaje del 71%; la planeación de las metas con 24.6% y la evaluación el 4.3%. En la fase planeación, la categoría con mayor porcentaje es P1, apoyar al alumno a organizar y establecer sus metas, con el 14.5%; en la de ejecución, la categoría con mayor porcentaje es E3, enfocar la atención del alumno en la tarea con el 24.6%; E1, compartir la responsabilidad de la tarea, el 18.8%; E2, modelar la solución de un problema requirió del 13%; E4, retroalimentar positivamente la ejecución del alumno cuándo ejecuta una tarea/estrategia con éxito representó el 11.6%; y E5, promover la reflexión sobre la tarea con 2.9%; finalmente, la categoría E6, identificar conocimientos previos en relación al tema, no se presentó en la sesión. En el caso de evaluación, A2 evaluar lo que le agradó de la sesión, obtuvo el 2.9% de los apoyos totales, mientras que A1, promover la evaluación de logros de la sesión por escrito requirió el 1.4% de apoyos.

2) Categorías de apoyo de la tutora "X", en la fase de **planeación** para cada alumno:

Es esta fase, el 11.59% de los apoyos totales se ofrecieron en mayor medida al alumno 3, el 7.24 al alumno 2 y el 5.79% al alumno 1. El porcentaje de apoyo del tutor se concentró en la categoría P1, apoyar al alumno a organizar y establecer sus metas, dirigido al alumno 3 (XAL3) con el 5.79% del total para esta fase; con los alumnos (XAL 3 y XAL 4) los apoyos en esta categoría fueron equivalentes con el 4.34%. La categoría P2, promover que el alumno valore la importancia y utilidad de establecer metas, se presentó más con el alumno 3, con el 2.89%, y para los alumnos 2 y 3, los apoyos del tutor fueron equivalentes con el 1.44%, para cada uno(ver tabla 1).

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de categoría de apoyo en las fases de planeación, ejecución y evaluación para los alumnos 1, 2 y 3 con la tutora "X".

		XAL 1*	%	XAL 2	%	XAL 3	%	Suma	%
		<b>Planeación</b>	P1	3	4.34	3	4.34	4	5.79
P2	1		1.44	1	1.44	2	2.89	4	6
P3	0		0	0	0	0	0	0	0
P4	0		0	1	1.44	2	2.89	3	4.1
<b>Total</b>	<b>4</b>		<b>5.79</b>	<b>5</b>	<b>7.24</b>	<b>8</b>	<b>11.59</b>	<b>17</b>	<b>24.6</b>
<b>Ejecución</b>	E1		1	1.44	7	10.14	5	7.24	13
	E2	0	0	2	2.89	7	10.14	9	13.0
	E3	5	7.24	8	11.59	4	5.79	17	24.6
	E4	2	2.89	1	1.44	5	7.24	8	11.6
	E5	1	1.44	1	1.44	0	0	2	2.9
	E6	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Evaluación</b>	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>13.04</b>	<b>19</b>	<b>27.53</b>	<b>21</b>	<b>30.43</b>	<b>49</b>	<b>71.0</b>
	A1	1	1.44	0	0	0	0	1	1.4
	A2	0	0	1	1.44	1	1.44	2	2.9
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1.44</b>	<b>1</b>	<b>1.44</b>	<b>1</b>	<b>1.44</b>	<b>3</b>	<b>4.3</b>
	<b>Grantotal</b>	<b>14</b>	<b>20.29</b>	<b>25</b>	<b>36.23</b>	<b>30</b>	<b>43.48</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

La categoría P3, apoyo del tutor para jerarquizar las metas, no se presentó en la sesión; la categoría P4, organizar los materiales necesarios para establecer una meta, se dirigió más hacia el alumno 3, con el 2.89% del total para esta fase; y con el 1.44% para el alumno 2, mientras que apoyos en esta categoría no se presentaron para el alumno 1. Estas diferencias pueden explicarse, por un lado, en el hecho de que la tutora apoya de manera diferente al alumno en función de sus necesidades y estrategias particulares, y por otro, en los criterios para la selección de la muestra tales como: asistencia y puntualidad regular al programa.

El alumno 1, estudiante de una secundaria diurna, repetidor de 2º, era el que mayor tiempo tenía 2 años asistiendo al programa. El alumno 2, estudiante de 2º en una secundaria diurna, con aproximadamente seis meses de asistencia regular y puntual al programa, y por último el alumno 3, estudiante 2º de una secundaria técnica, con aproximadamente tres meses de asistencia irregular al programa. Otro factor que pudo influenciar en la sesión, fue el hecho de que los alumnos 1 y 3, no traían tarea específica para trabajar lo que pudo menguar su ejecución, a diferencia del alumno 2 que traían una tarea que le permitió establecer en el menor tiempo de los tres su meta.

### 3) Categorías de apoyo de la tutora "X", en la fase de **ejecución** para cada alumno:

En cuanto a los porcentajes totales para cada categoría de apoyo por alumno, se encontró que al alumno 3, se le brindaron 30.43% de los apoyos totales para esta fase, el 27.53% al alumno 2 y el 13.04 al alumno 1.

En esta fase, el alumno 2 tuvo mayor apoyo del tipo E3, enfocar la atención del alumno en la tarea, con el 11.59% de los apoyos totales en la sesión. En este rubro el alumno 1 recibió el 7.24% y el alumno 3, el 5.79%.

Las categorías en segundo lugar en porcentaje con el 10.14%, fueron E1 y E2, compartir la responsabilidad de la tarea y modelar la solución de un problema, respectivamente, dirigida en mayor medida a los alumnos 2 y 3. La categoría E4 retroalimentar positivamente la ejecución del alumno, se dirigió más hacia el alumno 3 con 7.24% de los apoyos totales, al alumno 1 con el 2.89% y al alumno 2 con el 1.44%. E5, reflexionar sobre el contenido de la tarea, se ofrecieron de igual forma a los alumnos 1 y 2 con el 1.44 % de los apoyos totales, que para el alumno 3 no se presentó. E6, identificar los conocimientos previos no se presentó con ningún alumno en el trabajo de esta sesión.

Las diferencias encontradas pueden explicarse en términos de falta de motivación en el alumno 3, que constantemente llega con sueño y cansancio lo que se refleja en el tiempo y la extensión de los diálogos representativos de esta categoría.

4) Categorías de apoyo de la tutora "X", en la fase de **evaluación** para cada alumno:

La categoría A1, promover la evaluación de estrategias y logros en la sesión con el 1.44%; y sólo se presentó para el alumno 1. A2, evaluar lo que le agradó de la sesión y las estrategias utilizadas se presentó por igual para los alumnos 2 y 3 con el 1.44%. Estas diferencias pueden explicarse en términos de que el alumno experto requiere evaluar sus logros en términos de estrategias de aprendizaje, y puede ser el sustento de una ejecución más ágil y una planeación más cuidadosa en su trabajo en torno a las metas.

5) Datos globales de porcentajes de apoyos brindados por la tutora "Y":

En una sesión cuya duración fue de 40 minutos, la tutora "Y", brindó un total de 47 apoyos a los alumnos, que representan el 100% en la sesión; la tabla No. 2, muestra las diferencias en porcentajes para las diferentes fases y sus respectivas categorías. Como puede observarse, en la fase de ejecución se concentran de manera importante los apoyos brindados por la tutora, con un porcentaje del 74.4%. La planeación de las metas y la evaluación presentaron apoyos equivalentes ya que en ambas se concentraron el 12.8%, de los apoyos totales para esta fase.

En cuanto a las categorías de apoyo más representativas, para cada fase, la tabla muestra que en la planeación, P1, apoyar al alumno a organizar y establecer sus metas, obtuvo el 8.5%. La categoría P3 con 4.5% y P2 y P4, no se presentaron en la sesión.

En la fase de ejecución, la categoría con mayor porcentaje es E1, compartir la responsabilidad de la tarea, con el 29.8%; en segundo lugar E3, que se refiere a enfocar la atención del alumno en la tarea, con el 19%; y en tercer lugar E4, retroalimentar positivamente la ejecución del alumno cuando ejecuta una tarea/estrategia con éxito con el 10.6%.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de categorías de apoyo de la Tutora "Y", en las fases de planeación, ejecución y evaluación para los alumnos 4,5 y 6.

		YAI 4	%	YAL 5	%	YAL 6	%	Suma	%
		<b>Planeación</b>	P1	1	2.12	1	2.12	2	4.25
P2	0		0	0	0	0	0	0	0.0
P3	0		0	0	0	2	4.25	2	4.3
P4	0		0	0	0	0	0	0	0.00
<b>Total</b>	<b>1</b>		<b>2.12</b>	<b>1</b>	<b>2.12</b>	<b>4</b>	<b>8.51</b>	<b>6</b>	<b>12.8</b>
<b>Ejecución</b>	E1	6	12.76	5	10.63	3	6.38	14	29.8
	E2	2	4.25	0	0	2	4.25	4	8.5
	E3	0	0	4	8.51	5	10.63	9	19.0
	E4	3	6.38	0	0	2	4.25	5	10.6
	E5	0	0	0	0	0	0	0	0.0
	E6	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.5
<b>Evaluación</b>	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>25.53</b>	<b>10</b>	<b>21.27</b>	<b>13</b>	<b>27.65</b>	<b>35</b>	<b>74.4</b>
	A1	1	2.12	2	4.25	1	2.12	4	8.5
	A2	0	0	1	2.12	1	2.12	2	4.3
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2.12</b>	<b>3</b>	<b>6.38</b>	<b>2</b>	<b>4.25</b>	<b>6</b>	<b>12.8</b>
	<b>Gran total</b>	<b>14</b>	<b>29.8</b>	<b>14</b>	<b>29.8</b>	<b>19</b>	<b>40.4</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

La categoría E2, modelar la solución de un problema representa el 8.5%; la categoría E6, relacionada con identificar conocimientos previos con relación al tema, representa el 6.5% y por último, la categoría E5, promover el pensamiento crítico no se presentó en la sesión.

En cuanto a evaluación se refiere, A1 obtuvo el 8.5% y A2 el 4.3% de los apoyos totales en la sesión. Esta tutora les brinda a sus alumnos más apoyos encaminados a evaluar las estrategias y logros en la sesión por escrito.

6) Categorías de apoyo de la tutora "Y", en la fase de planeación para cada alumno:

Es ésta, el porcentaje mayor de apoyos del tutor se ubica en la categoría P1, apoyar al alumno a organizar y establecer sus metas, se dirigió en mayor medida

al alumno 6 (YAL 6), con 4.25%; para el alumno 5 (YAL 5), los apoyos en esta categoría fueron del 2.12%, al igual que con el alumno 4 (YAL4). La categoría P2, promover que el alumno valore la importancia y utilidad de establecer metas, no se presentó en la sesión. La categoría P3, apoyo del tutor para jerarquizar las metas, se enfocó más en el alumno 6, con el 4.25%; la categoría P4, que se refiere a organizar los materiales necesarios para establecer una meta, tampoco se presentó.

Estas diferencias pueden explicarse, por un lado en el hecho de que la tutora apoya de manera diferente al alumno en función de sus necesidades y estrategias particulares, y por otro, a los criterios considerados para la selección de la muestra: como la antigüedad, asistencia y puntualidad al programa. Los tres alumnos eran del mismo grado, 2º de secundaria, y de la misma escuela aunque de diferentes grupos. El alumno 4, tenía asistiendo al programa, 8 meses, con compromiso regular. El alumno 5, aproximadamente seis meses de asistencia regular y puntual al programa, y por último el alumno 6, con aproximadamente tres meses de asistencia regular al programa.

#### 7) Categorías de apoyo de la tutora "Y", en la fase de **ejecución** para cada alumno:

En cuanto a los porcentajes en cada categoría de apoyo para cada alumno, en la fase de ejecución se encontró que la categoría E1, compartir la responsabilidad en la tarea, fue más representativa de apoyo en esta fase, con el 12.76% y se dirigió al alumno 4; el 10.63% al alumno 5; y el 6.38% al alumno 6. En segundo lugar se encuentra la categoría E3, que implica enfocar la atención del alumno en la tarea, se dirigió en un 10.63 % al alumno 6 y en un 8.51% hacia el alumno 5, en el alumno 4 no se presentó. En tercer lugar, se ubica la categoría E4, y que se refiere a retroalimentar positivamente su ejecución de una tarea o estrategia, se brindó mayormente al alumno 4, con el 6.38%; al alumno 6 con el 4.25%; y con el alumno 5 no se presentó. La categoría E6, identificar los conocimientos previos, implicó apoyos de la tutora por igual en todos los alumnos con un 2.12%. La categoría E5, promover el pensamiento crítico, no se presentó.

En la sesión, los apoyos totales en esta fase para cada alumno fueron del 25.53% dirigidos al alumno 4; el alumno 5 recibió un 21.27%; y el 27.65% se le brindaron al alumno 6. Los resultados pueden estar relacionados con las semejanzas que los alumnos compartían en términos del grado al que pertenecían, y al tiempo de asistencia al programa. Las diferencias pueden deberse al hecho de que el alumno con mayores apoyos resulta ser de sexo femenino, ya que su constancia en el programa se veía constantemente influenciada por problemas familiares, y que por ser mujer debía interrumpir su asistencia al programa, para cuidar de sus hermanos y realizar actividades de cuidado del hogar. Sin embargo, planear metas es una actividad que los alumnos 4 y 5 enfrentan con menor dificultad, ya que es en la ejecución donde se requiere de mayor apoyo del tutor, mientras que en el alumno 6, establecer la meta requiere mayor apoyo que ejecutarla.

8) Categorías de apoyo de la tutora "Y", en la fase de **evaluación** para cada alumno:

El alumno 5 obtuvo el porcentaje mayor en la categoría A1, promover la evaluación de estrategias y logros en la sesión con 4.25%; el alumno 4 obtuvo el 2.12% y el alumno 6, el 2.12%. Con esta tutora se presentó la categoría A2, evaluar lo que le agradó de la sesión y atribuir sus fracasos y éxitos al esfuerzo o empleo de una estrategia deficiente, en los alumnos 5 y 6 con el 2.12%. En esta fase el alumno 5, tuvo el 6.38% de los apoyos totales, el alumno 6 el 4.25% y el alumno 4 el 2.12%, resulta ser el menor porcentaje en la niña de mayor antigüedad y asistencia regular al programa.

9) Comparaciones entre los apoyos brindados por las tutoras "X" y "Y" en las fases de **planeación, evaluación y ejecución de las metas.**

P1, apoyar al alumno a organizar y establecer sus metas, es una categoría que resultó la más relevante en ambas tutoras, en la fase de planeación, las otras categorías pueden variar, pero esta parece ser de especial relevancia, especialmente porque un aspecto central en el trabajo con adolescentes con problemas de aprendizaje debe estar enfocado en el aspecto motivacional.

E1, compartir la responsabilidad en la tarea, y E3, enfocar la atención del alumno, son las categorías que mayor importancia tienen en la fase de ejecución

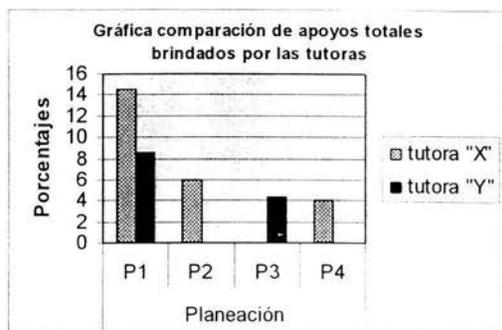
E4, retroalimentar, y E2, modelar, también son muy importantes categorías de apoyo que brinda el tutor.

E5 y E6 son categorías importantes, que debe trabajar el tutor en las sesiones ya que estas dos están relacionadas directamente con la promoción de autorregulación en los alumnos.

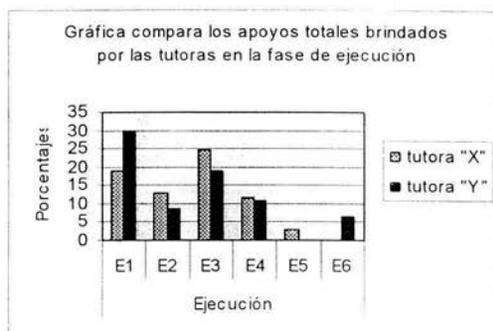
En la fase de evaluación, la categoría con mayor apoyo fue: promover la evaluación de estrategias y logros en la sesión, y lo invita a anotarlo en la hoja de metas. Es decir, evaluar lo que le agradó de la sesión más que manejo de atribuciones en torno a los éxitos y fracasos. (ver tabla No. 3).

Tabla No. 3. Comparaciones entre las categorías más utilizadas por las tutoras, con sus respectivos alumnos, en las tres fases.

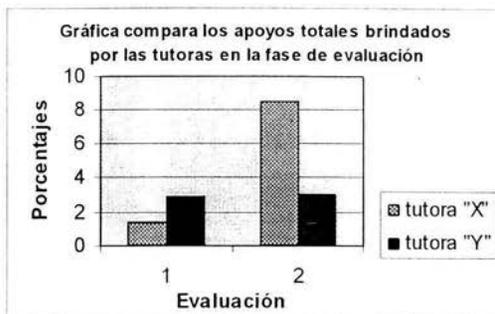
Categoría		% "X"	% "Y"	% total
Planeación	P1	14.5	8.5	23
	P2	6	0	6
	P3	0	4.3	4.3
	P4	4.1	0.0	4.1
<i>Total 1</i>		24.6	12.8	37.4
Ejecución	E1	18.8	29.8	48.6
	E2	13	8.5	21.5
	E3	24.6	19.0	43.6
	E4	11.6	10.6	22.2
	E5	2.9	0.0	2.9
	E6	0.0	6.5	6.5
<i>Total 2</i>		74.44	74.4	145.3
Evaluación	A1	1.4	8.5	9.9
	A2	2.9	3.0	5.9
	<i>Total 3</i>	4.3	11.5	15.8



Gráfica 1. Comparación entre las categorías de apoyo brindadas por las dos tutoras, en la fase de planeación.



Gráfica 2. Comparación entre las categorías de apoyo brindadas por las dos tutoras, en la fase de ejecución.



Gráfica 3. Comparación entre las categorías de apoyo brindadas por las dos tutoras en la fase de evaluación.

10) Comportamientos de los alumnos relacionados con la motivación y la autorregulación, durante la tarea.

Las conductas en la sesión y en relación con los apoyos brindados por el tutor y que se relacionen con la motivación en la autorregulación en los alumnos corresponden al nivel meso de análisis, se consideraron las siguientes categorías:

- ✓ Tipo de meta establecida por el alumno y nivel de autonomía en relación con el tipo de meta que establece.
- ✓ Independencia al realizar las actividades en torno a la meta, establecerla, ejecutarla y evaluarla.
- ✓ Esfuerzo y persistencia en la ejecución de la meta
- ✓ Atribuciones en torno a la evaluación de la meta
- ✓ Tiempo (Longitud de las explicaciones).
- ✓ Tipo de meta establecida por el alumno y nivel de autonomía en relación con el tipo de meta que establecen los alumnos motivación y autorregulación:

La literatura reporta que los tipos de metas que se plantean los alumnos pueden ser de tres tipos: de aprendizaje, de evitación y ejecución, y que estas dos últimas son de control externo al alumno donde no existe involucramiento en la tarea por parte del alumno ni control de su aprendizaje.

En el presente trabajo se consideró también, el tiempo requerido para ejecutar la meta, considerando las diferencias en la duración de las sesiones (ver tabla No. 4). El mayor tiempo requerido en la fase de planeación fue requerido por el alumno 3, con 42:11 min., y el menor tiempo lo obtuvo el alumno 2 con 3:20. En la fase de ejecución el mayor tiempo lo presentó el alumno 2 y el menor fue para el alumno 6. En la fase de evaluación, el mayor tiempo lo requirió el alumno 5 y el menor tiempo lo obtuvo el alumno 3 con 1:83 y fue justo al que más le costó definir su meta.

Tabla 4. Muestra las diferencias en tiempos por alumno y por fase.

	PLANEACION Min/seg	EJECUCION Min/seg.	EVALUACION Min/seg.
XAI 1	5:55	44:49	4:16
XAI 2	5:09	48:09	4:30
XAI 3	42:11	43:12	1:83
YAI 4	3:20	32:36	5:12
YAI 5	3:48	32:01	4:32
YAI 6	4:43	31:12	4:03

El alumno 1, aunque la tutora lo considera un alumno autónomo para establecer una meta de aprendizaje, se vio en la dificultad para llevarla a cabo, por factores como el cansancio reportado por el alumno, como se muestra a continuación:

20 A. Ah, hoy tengo flojera [tallándose la cara y los ojos]

21 T. [La tutora sonriendo] Sí, eso es evidente.

22 A. *Me puso a trabajar el maestro*

23 T. ¿En qué te puso a trabajar? Supongo que con el de Historia que es con el que te llevas súper bien.

A partir de estos factores que influyen el desempeño de los alumnos en la sesión, el papel del tutor es más relevante aún, porque además del proceso que implica establecer la meta, deberá invitarlos a esforzarse y persistir con más ahínco en lograr la meta propuesta, sin importar del tipo que ésta sea. Un aspecto que resalta es el hecho de que a los alumnos se les hace el énfasis de que no siempre es mejor alumno, el que termina rápido, sino el que hace las cosas bien. Esta observación resulta pertinente porque a pesar de que el alumno 4, es autónomo, fue el que mayor apoyo requirió para enfocarse en el establecimiento de su meta en la sesión, como se muestra en el siguiente el diálogo:

7 T. ¿Tuviste examen? ¿Y qué tal te fue?

8 T. ¿Y ya te dieron la calificación, luego, luego?

9 A. Sí, saque 10.

10 T. ¿y de qué era el examen?

11 A. De lo que vimos en el bimestre. [Mientras la tutora trabaja con los otros dos compañeros, él se dedica a verlos y no decide aún lo que trabajará en la sesión]

12 T. Y tu qué quieres. Qué otra cosa, ¿Matemáticas, Lectura, hacer un cuestionario, hacer un resumen?

13 A Yo quiero matemáticas, ¡no! quiero hacer un cuestionario, bueno... no sé.

14 T. ¿qué vas a hacer?,

15 A. Le voy a ayudar a él [dirigiéndose a su compañero]

El alumno logró terminar su meta: ayudarle a su compañero con su tarea de Formación Cívica y Ética, relacionada con la familia. Este tipo de metas puede establecerlo un alumno que ya alcanza cierto nivel de autonomía e independencia en su trabajo académico. Además es una posibilidad de reafirmar sus conocimientos, cuando él tiene que explicarlos a un compañero. Mostró gran esfuerzo y persistencia para alcanzarla, y el tutor estuvo enfocándolo en su meta en diferentes ocasiones, durante los 71:66 minutos que duró su ejecución de la meta. Es importante resaltar el hecho de que la autorregulación, implica tres dimensiones desde la perspectiva de Schunk: cognitiva, metacognitiva y motivacional, el alumno presenta ya elementos claros de autorregulación, como lo es el ser consciente de los aspectos que debe trabajar en el programa, como lo muestra el siguiente párrafo:

E4.- ¿Cómo evalúas el apoyo que te brindó tu tutora para alcanzar tu meta?

A. Es muy importante porque si no dice nada ella, no hago nada. Luego... llego muy cansado, por el ejercicio que hago en la escuela. Cuando vengo así no puedo poner mis metas por que me distraigo mucho, o hago todo de malas.

En la fase de evaluación el Alumno 1, tiene una visión más clara de las metas y cómo lograrlas:

E6.- ¿Cómo te apoya a evaluar las metas, cuando no las logras en la sesión de trabajo?

A. Siempre logro las metas que me propongo, *me pongo las que puedo alcanzar.*

E8.-¿Hay metas en las que sientes que el tutor te apoya mejor? Sí, cuáles y ¿de qué crees que depende?:

A. Sí,

E. ¿Cuáles son?

A. Resúmenes, cuestionarios... todo lo de español.

E. ¿Todo lo de español y hay algunas en las que se le dificulta ayudarte?

A. No se le dificulta, más bien, yo los hago sólo, por ejemplo matemáticas. Aunque física se me dificulta, pero casi no la trabajo aquí porque no son los días que me toca los que vengo al programa.

E. ¿Le has comentado a tu tutora?

A. Sí, pero es que no me gusta física por que el maestro es muy malo.

E. Es muy malo, y ¿cómo vas en esa materia?

A. bien

E. ¿bien? Qué calificación llevas?

A. 8

E. ¿Y por qué dices que el maestro es malo?

A. Pide cosas que no vemos, se duerme en el salón.

E. ¿Se duerme en el salón?

A. sí

E. ¿y tu tutora te ayuda en las tareas de física?

A. No, porque no me toca.

E9.- ¿Ha cambiado tu percepción como estudiante o persona, debido a los apoyos que te brinda tu tutor?

A. Sí me siento más capaz en la escuela en general.

El alumno 2. Al inicio de la sesión el alumno se propuso evitar a la tarea, sin embargo, después de la intervención de la tutora pudo plantearse una meta de ejecución, como se nota en diversas partes del diálogo:

9 A... ¡ah!.. Pero, ni los revisa!

10 T. Y te puede servir hacerlo bien, para el examen.

11 A. No hace examen

12 T. No hace examen, ah qué divertido!... ¡Yo quiero un maestro así!

13 T. ¿Cómo te va a ayudar tu compañero?

14 A. Él que conteste una página, y yo otra.

15 T. ¿Y de qué tratan las actividades?

16 A. De la familia, bueno depende del tema.

17 T. Ah, o sea que primero hay que leer las instrucciones.

18 A. Ay no!

19 T. Si no, ni tu compañero, se va a dar cuenta de qué es lo que tiene que hacer para ayudarte. [Sonríe la tutora]

20 A. Mm. No!, nada más pones cualquier cosa, y te la pone buena el maestro y ya

21 T. Bueno, pero hoy no van a poder poner cualquier cosa, porque tienen que trabajar en la sesión, o sea que...

Este alumno mostró un mayor *nivel de autonomía* y claridad en la tarea que el alumno1, en el manejo de estrategias organizacionales en la planeación, organizó sus metas en función de su *horario de clases*, como se ejemplifica a continuación:

- 1 T. Entonces chicos, qué tienen de tarea [Guarda silencio, y tras la pausa]
- 2 T. ¿Y tú?
- 3 A Mmju, [afirma, y hace el movimiento con los dedos de un momento, y hay una pausa]
- 4 T. ¿Qué tienes de tarea?[consulta su horario de clases]
- 5 A. De formación
- 6 T. ¿qué tienes de formación?
- 7 A. de la Pág. 54 a la 62
- 8 T. ¿Qué son ejercicios, lecturas, resumen?
- 9 A. Ejercicios.

Al momento de la ejecución, la tutora se vio apoyada por el alumno experto, apoyando a este compañero, su función estaba más encaminada a supervisar y monitorear el desempeño de los alumnos durante la ejecución de la meta. Sin embargo, hubo también en este caso que enfocar la atención a la tarea durante 10 ocasiones, en diversas formas, por ejemplo, instigando a través de preguntas e involucrándose con ellos en la tarea.

- 42 T. ¡Uy! creo que tienen que hacer primero la, lectura, qué lástima! ¿De qué trata?
- 43 A. de la familia
- 44 T. ¿A ver qué dice de los problemas de la familia? ¿Qué reflexión te llevas de esta lectura?
- 45 A. [El alumno 5 empieza a hacer su lectura en voz alta, mientras que el alumno 1, está siguiendo su lectura sobre los valores de la familia de la materia Formación Cívica y Ética].
- 46 A. Está leyendo en voz alta, los aspectos normativos de la familia.
- 47 T. ¿Y ahí qué, sacan lo que quiso decir?
- 48 A. Sí
- 49 T. ¿Qué quiso decir?
- 50 A. Aquí hablan de los problemas de la familia.
- 51 T. de los problemas de la familia, ¿qué más? ¿La siguiente qué dice?
- 52 A. Habla del amor, la comprensión.
- 53 T. De qué se trata del amor y ¿qué más?
- 54 A. de la familia que vive con problemas /no está de acuerdo con lo que dice el alumno 2, el alumno 1/
- 55 T. ¡Qué dijo!, no sólo de los problemas, pero también le tienes que reconocer que si habla de eso, a lo mejor no se lo aprendió de memoria pero si dijo de qué se trataba.

56 T. ¿Ibas a decir algo más?

57 A. [El alumno continua con su lectura en voz alta], sobre el mismo tema

58 T. ¿de qué se trató?

59 T. Bueno entonces sí a contestar las preguntas.

[La tutora le pregunta por una palabra que no entiende ante su lectura en voz alta y el alumno se regresa en la palabra y se da cuenta de que la pronunció incorrecta].

60 A. Ah! [No está de acuerdo, y en tono de protesta], O leo, o resumo

61 T. Bueno pues eso díselo a tu maestra, pues yo leo o resumo... ¡a ver qué te dice tu maestra!

Si embargo, en la fase de evaluación, la información que arroja la entrevista está confusa para este alumno, al parecer no tiene claros los apoyos que le brinda su tutora para alcanzar su meta, y esto se debe tal vez al hecho de que sintió más apoyo de su compañero para alcanzar su meta, y la tutora no explicitó en ningún momento los apoyos que brinda a sus alumnos. Por lo que los alumnos deben inferirlos.

E.- ¿Qué apoyo te brindó tu tutor para planear el trabajo dirigido a alcanzar tu meta?

A: Que está bien, es bueno

E. ¿En qué sentido es bueno?

A. Que nos apoya para alcanzarlas en todo momento.

La tutora da la indicación que la sesión ha terminado y que debe valorar sus metas, con el alumno 2, como se puede apreciar a continuación:

172 T. ya terminamos, evalúen su meta.

173 T. ¿ya está tu meta?

174 A. sí

175 T. ¿y la última parte?

176 A. [anota la segunda meta y se la regresa a la tutora]

177 T. A ver dame tu hoja de metas [anota en ella los comentarios personales hacia él, en la parte que dice lo que más me gustó de la sesión]

178 A. [Lee los comentarios que anotó su tutora y lo comparte con el compañero, sonríe]

Sin embargo, la entrevista arroja que el alumno no tiene claro lo que debe evaluar, al parecer la evaluación más importante para este grupo es de tipo socioafectiva, como se ve en el siguiente diálogo:

E.- ¿Qué ayudas te da el tutor para evaluar tus metas?

A: No sé

E. ¿No evalúan tus metas? En tu hoja de metas al final tienes que evaluar las metas propuestas, las estrategias utilizadas para alcanzarlas y evaluar lo que más te gustó de la sesión, y en ese sentido tu tutora te apoya, qué opinas del apoyo que te da?

A. Pues que está bien. Sí, nos motiva con eso.

E. ¿En qué sentido los motiva?

A. Diciéndonos que estamos mejorando

E. ¿Te lo escribe ella al final?

A. Sí,

E. Por ejemplo hoy ¿qué te escribió qué le había gustado a ella de tu desempeño en la sesión?

A. Que no había escrito casi nada loco!.

E. OK. Muy bien.

El alumno 3, requirió de mayores apoyos y tiempo en la planeación de la *meta con 41.71 min/seg*. Por tanto, fue el que menor tiempo de ejecución obtuvo pues si usa todo el tiempo de la sesión en planear, se reduce el tiempo restante para ejecutar su meta. La meta de evitación fue evidente aunque hizo esfuerzos por avanzar hacia una meta de ejecución.

En la meta de elaborar un resumen, este alumno fue el más bajo comparado con los alumnos 1 y 2. Estos resultados tienen que ver con el tipo de meta que el alumno se planteó y las estrategias rudimentarias que utilizó para comprenderlo, como se muestra en el siguiente dialogo:

55 T. ¿qué onda, ya acabaste?, ¿a ver? ¿de qué trata?

56 A. ¡quién sabe...!

57 T. Cómo que quien sabe, si hiciste un resumen [sonríe].

58 A. La guerra entre México, Francia y Gran Bretaña, para apoyar el armamento.

59 T. ¿apoyaron con todo eso? ¿La guerra era en México?

60 A. No, ellos apoyaron.

61 T. ¿apoyaron a México?

62 A. No, no sé a quién apoyaron. [la tutora toma el resumen del alumno y empieza a leerlo]

63 T. Y qué dice antes a lo mejor ahí viene más claro. No menciona ninguna guerra... a ver, te lo leo.

64 A. No, de acá [el alumno le da el libro de donde sacó el resumen]

65 T. ¿por qué no de tu resumen? Bueno, vamos a complementar tu resumen. [Empieza la lectura del libro].

Sin embargo, su percepción respecto a los cambios que ha experimentado en su papel como estudiante, han cambiado como producto del trabajo de la tutora:

E. ¿Has cambiado en algo, has mejorado en algo desde que estas en el programa?

A: Sí ya *mis tareas las hago mejor y en su tiempo, ya no me desorganizo* (en una hora y luego en otra). Cuando no vengo al programa me quedo con mi mamá y llegando luego me pongo a hacer mi tarea y trabajo mejor que antes.

E4.- ¿Qué opinas del apoyo que te da tu tutora en el trabajo para alcanzar tus metas, por ejemplo la de Historia?

A. Este bien. Nos ayuda muy bien

E. Por ejemplo en la meta de hoy, ¿cómo te ayudo a alcanzar esa meta? ¿tú querías trabajarla o no querías?

A. *Si quería trabajar pero le decía que no.* Ella me ayudó leyendo y yo le fui diciendo de qué se trataba, luego hice un resumen y me dijo que estaba bien.

Ya al final de la sesión en la fase de evaluación, para el alumno 3, la tutora da la indicación de evaluación de metas, y es notorio resaltar que el alumno percibe el apoyo tutorial como promotor de independencia, lo cual puede notarse en el siguiente diálogo:

E. ¿Qué piensas del apoyo de tu tutora al evaluar las metas al final de la sesión?

¿Cómo te apoya a evaluar tanto tus metas como tus estrategias para lograrlas?

A. Diciéndome cómo hacerlo. Cuando no puedo, ella me orienta y me dice cómo hacerlo porque *ella sabe cómo hacerlo y nos contesta bien.*

E. ¿Tienes la opinión de que tu tutora sabe cómo apoyarles?

A. Sí,... en lo que puede

E. ¿Hay cosas que no puede?

A. Sí, hay algunas veces que no.

E. Y ¿qué piensas tu de eso? ¿Qué les dice ella cuando no puede?

A. Que busquemos en un libro o luego se apoya de la información que trae en su agenda y nos las presta para hacer nuestras tareas.

E6.- ¿Cómo te apoya a evaluar las metas, cuando no las logras en la sesión de trabajo?

A. Las hago por mí solo ahora llegando de la escuela.

El alumno 4, El tipo de meta establecido por el alumno fue de ejecución, como puede verse en el siguiente diálogo, durante la fase de planeación:

3T. ¿Con qué vamos a trabajar?, ¿qué vamos a hacer?

- 4A. Ya te traje el libro del examen  
5T. Ah ¡muy bien!  
6A. ¿Te gustaría pasarte para acá o te quedas ahí con tu compañero? /ah vamos a tener examen de los cazadores de microbios/. Sí [afirma la alumna], tendremos el examen el lunes.  
7T. ¿Qué quieren trabajar? Antes de empezar, organicen sus metas del día de hoy. ¿Cuál sería tu meta?  
9A. Biología.[deliberan los alumnos y se ponen de acuerdo]

Si bien es clara la meta, en términos de la materia a abordar, no refleja el gusto por el aprendizaje en el alumno, la preocupación de los alumnos está más dirigida al examen, que a aprender conocimientos para su vida. El nivel de autonomía en los alumnos puede reflejarse en su concepto de meta (ver tabla No. 5). En el caso de la alumna, la importancia que otorga a terminar rápido una tarea o meta y el interés más auténtico parece estar vinculado a las calificaciones en las materias. Su independencia para decidir sus metas y su nivel de autonomía todavía está muy vinculada a su tutora por lo menos en la ejecución de sus metas. Requerirá de mayor tiempo de trabajo enmarcado en promover la autorregulación siendo consistente con el hecho de que los mayores apoyos de la tutora estuvieron mayormente dirigidos a esta alumna en la fase de ejecución.

El alumno 5, El tipo de meta establecido por el alumno fue de ejecución, como puede verse en el siguiente diálogo, durante la fase de planeación:

- 3T. ¿Con qué vamos a trabajar?, ¿qué vamos a hacer?  
4A. [el alumno está organizando sus cosas]. Tengo examen el lunes  
5T. ¿Y con qué quieren empezar ustedes?  
6A. Con el trabajo de biología, por el trabajo de un punto.  
7T. Lo podemos trabajar así ¿no? Antes de empezar anoten sus metas del día. ¿Cuál sería tu meta?  
8A. El trabajo de biología  
9T. ¿Cuánto le vamos a dedicar a esta meta?  
10A. Una hora  
11T. Y después, ¿qué meta trabajarás? ¿Matemáticas?  
12A. [El alumno asiente con la cabeza].

Si bien es clara la meta, en términos de la materia a abordar, la preocupación de los alumnos está más dirigida al punto que obtendrán por el trabajo. El nivel de autonomía en este alumno puede reflejarse en su concepto de meta, su nivel de

autonomía está ligado fuertemente a su tutora y su pertenencia al programa; es clara para él la utilidad de establecer una meta de ejecución. El tutor en el proceso de establecer una meta de aprendizaje deberá enfocarse en que el alumno valore el aprendizaje por sí mismo más que por las calificaciones a obtener, aunque también cuentan.

El alumno 6, El tipo de meta establecido por el alumno fue de ejecución, como puede verse en el siguiente diálogo, durante la fase de planeación:

- 4T. Con qué vamos a trabajar el día de hoy, ¿qué vamos a hacer?  
5A. Yo tengo un trabajo, bueno dos. Tengo Ética, Biología y Matemáticas.  
6T. ¿Con qué quieres empezar?  
7A. Con matemáticas  
8T. Ah, muy bien entonces, podemos trabajar divisiones.  
9A. [la tutora está revisando el libro los cazadores de microbios] /también tengo ese libro/, tengo examen de biología mañana! [Se ponen de acuerdo entre los muchachos para trabajar lo mismo, la tutora pregunta cuándo tendrán el examen de biología].  
10T. ¿trabajar divisiones?  
11A. ¡Mejor avanzamos con lo de biología!  
12T. Entonces ¿empezarían los tres con lo mismo?  
13A. Sí  
14T. ¿Pero todos traen libro?  
15A. Es capítulo 2 de cazadores de microbios.  
16T. Bueno pero antes de empezar, primero anoten sus metas de hoy para irnos organizando ¿no? ¿Cuál sería tu meta?  
17A. Sería primero biología y después Formación Cívica y Ética  
18T. ¡Ah muy bien! ¿Cuánto le vamos a dedicar a esta meta?  
19A. Una hora  
20T. ¿Cuál sería tu otra meta?  
21A. Yo, hacer el trabajo de Formación  
22T. ¿La de Formación?  
23A. ¡No! mejor resumimos lo de biología y luego lo de matemáticas.

En el caso de este alumno, es clara la demanda de tareas a realizar, más no la meta a seguir. La tutora les permite organizarse como equipo, aunque es evidente que el alumno desea evitar el trabajo de matemáticas, siendo la última en su jerarquía de metas para la sesión. El trabajo para él se jerarquiza en términos del próximo examen más que en cuanto a la tarea que le está dificultando enfrentar. El alumno en este caso, reporta una estrategia clara de apoyo en el programa,

resultado ser el único alumno al que se brindó el apoyo de identificación de conocimientos previos, como un requisito necesario para el alumno. Tiene las características de ser participativo y de criticar lo expuesto en la lectura como se muestra a continuación, en el diálogo:

107A. ¿cómo que en cuanto volteaban la espalda?

108T. Hagan de cuenta que en cuanto sus padres estaban ahí, volver la espalda, él estaba bien metido a los estudios, pero en cuanto sus padres se distraían él estudiaba lo que le gustaba.

109A. /Manifiesta el alumno su desacuerdo de lo comprendido/Ese chavo como que cometió una equivocación al darle la espalda a sus padres, porque así a la mejor al mandarlos a volar, por decir, a lo mejor él tuvo la culpa porque a lo mejor así ya no lo iban a poyar tanto. Pienso que si le hubiera dado tiempo y tiempo a sus padres, tal vez si lo hubieran apoyado.

110T. Me parece muy bien!, ¿qué crees que dice la lectura? Que cuando estaban sus papás ahí él se dedicaba a estudiar, En cuanto sus papás se distraían él se dedicaba a lo que le interesaba. Él no les daba la espalda, quiere decir cuando los papás, le daba la espalda o se distraían.

111A ¡Muy mal hecho! Porque los padres deben comprender que tenemos nuestras decisiones y respetar lo que nosotros queramos, no siempre... pero sí a veces.

112T. Y eso ¿cómo se lo podrías decir a tus papás?

113A. Que nosotros tenemos derecho a elegir mi futuro

114T. OK y ¿cómo se lo dirías? ¡Yo tengo derecho a elegir mi futuro!

#### Características definitorias de "meta" en tutores y alumnos:

Un aspecto central en el papel del tutor es responder de manera individual a las necesidades de los alumnos y fomentar el trabajo colaborativo entre el equipo. Se clasificaron las respuestas de **las tutoras** en dos grandes rubros y se definieron de la siguiente forma:

### **I. Meta como elemento incitador del trabajo:**

- ✓ Facilita el inicio de la tarea al alumno.
- ✓ Le permite al alumno identificar el punto de partida.
- ✓ Organiza el trabajo que debe realizar el alumno.
- ✓ Funciona como una guía para el alumno.
- ✓ La finalidad es que el alumno se motive.

### **II. Meta para lograr autonomía:**

- ✓ Promueve independencia del alumno.
- ✓ Permite al alumno alcanzar y lograr una meta.
- ✓ Facilita la toma de decisiones del alumno

Los tipos de metas que los alumnos establecen están relacionadas mayormente con la utilidad que representan, y su clasificación aparece en la tabla No. 5. Los porcentajes obtenidos en esta tabla se calcularon a partir de la categorización de las respuestas de los alumnos, y la frecuencia de respuesta se dividió entre el total de respuestas obtenido, cuyo máximo puede ser 6, que equivale al total de alumnos.

Tabla No. 5 muestra la clasificación de las metas en relación con la utilidad que representan para el alumno.

<b>Tipo de meta: externa al aprendiz</b>	<b>Descripción de meta en función de la utilidad</b>	<b>Porcentaje</b>
I. Metas de enfoque	<ul style="list-style-type: none"><li>• Le permite fijarse en lo que va a hacer en una tarea</li></ul>	100%
II. Metas de ejecución	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planear para no distraerse</li></ul>	50%
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enfocarse en la tarea</li></ul>	33%
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apoyo en el trabajo</li></ul>	16%
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para hacer la tarea rápido</li></ul>	50%
III. Metas de control	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar las calificaciones en las materias</li></ul>	50%
	<ul style="list-style-type: none"><li>• De control del tiempo de estudio y las actividades</li></ul>	16%
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para organizar trabajos</li></ul>	16%
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para anotar tareas en un lugar determinado</li></ul>	16%

Los recuadros muestran los porcentajes de concepción de meta de los alumnos, en relación con su utilidad y los requisitos para establecerlas. Las respuestas de los alumnos se clasificaron de tres formas: enfoque, ejecución y control. Todos los alumnos reportaron que una meta sirve para fijarse en lo que la tarea le demanda, y representa el 100%. En segundo lugar, el 50% afirma que una meta le permite planear para no distraerse. El 33% afirma que le permite enfocarse en la tarea, y el 16% afirma que sirve de apoyo en el trabajo.

En cuanto a las metas de ejecución: el 50% afirma que la meta le permite hacer las tareas más rápido, y el otro 50% que sirven para mejorar las calificaciones en las materias. En cuanto a las metas de control, se encontró el mismo porcentaje en las tres subclasificaciones: les permite controlar el tiempo, las actividades, y organizar sus trabajos así como anotar sus tareas. Es importante notar que los alumnos con mayor asistencia y participación en el programa hicieron más alusión a actividades relacionadas con metas de enfoque, y que los de menor constancia en el programa se refirieron más a metas de control y ejecución.

## CAPITULO 5

### DISCUSIÓN

Los resultados muestran en coincidencia con lo planteado por Zimmerman (1989), que no basta con que un alumno sea autorregulado en los aspectos cognoscitivo y metacognoscitivo; sino también en el aspecto motivacional, especialmente cuando se trabaja en el ámbito de problemas de aprendizaje, ya que no basta describir el proceso por el cual un estudiante elige una estrategia o respuesta particular, sino analizar las diferentes variables que coadyuvan en el escenario instruccional.

Sin embargo, el modelo de Zimmerman no es suficiente para explicar las situaciones de interacción entre el tutor y sus alumnos alrededor de las metas en una situación instruccional. El autor afirma que los aprendices autorregulados se distinguen porque visualizan el aprendizaje académico como algo que ellos son capaces de hacer por sí mismos, antes que alguien lo pueda hacer por ellos. En el aspecto motivacional, los estudiantes autorregulados se destacan de sus compañeros por las metas que se proponen, la precisión en su conducta de automonitoreo, y por su pensamiento estratégico ingenioso. Estos y otros procesos de autoiniciación permiten a estos estudiantes controlar sus experiencias de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1994). La presente investigación muestra que en principio las metas de los alumnos se relacionan con la utilidad que les representan, metas de ejecución, y pueden ser el prerrequisito para establecer metas de aprendizaje.

De acuerdo con lo planteado por Díaz Barriga y Hernández (2002) y Locke & Latham (1990), una meta es lo que un individuo se esfuerza por alcanzar. Sin embargo, en el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje, el esfuerzo del alumno y la persistencia en la tarea están vinculados directamente con la labor del tutor.

Los resultados de la presente investigación coinciden con lo señalado por Albert Bandura (1997), en cuanto a que el planteamiento anticipado de acciones puede motivar y regular la conducta. Sin embargo, para que las metas sean adecuadas a las habilidades de los alumnos, no basta que sean próximas, delimitadas y accesibles, ya que los alumnos con problemas de aprendizaje requieren de un tiempo para aprender a establecer la meta, que en un principio se logra establecer con el apoyo que da el adulto experto.

Los resultados de la presente investigación también coinciden con lo planteado por Mece (1991), en relación con que el establecimiento y consecución de metas cortas y alcanzables le permite al estudiante lograr pequeños éxitos que pueden favorecer la sensación de control sobre las actividades que se propone, y las habilidades requeridas para el aprendizaje que lo motivan a plantearse desafíos. Sin embargo, no se dice cómo es que el alumno logra esto. El presente trabajo muestra que en el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje, este proceso requiere de tiempo y apoyo de un experto que le "andamie" ante los desafíos que se propone el alumno. Un ejemplo, es el caso de un estudiante de mayor antigüedad en el programa, el cual presenta autorregulación cognitiva y metacognitiva, más no motivacional. En este sentido, aunque el alumno de facto pueda plantearse desafíos académicos y aun cuando tenga los elementos estratégicos para lograrlos, el aspecto motivacional puede ser el que le impida lograrlos.

Alonso (1991) encontró que los tipos de metas que mayormente se proponen los alumnos están más orientadas a lo externo: evitar castigos o pérdidas externas (notas reprobatorias, reprimendas, castigos físicos, expulsión, pérdida o negación de privilegios, regalos, dinero). Las metas internas o de aprendizaje que le demandan al alumno un auténtico interés por aprender, no están presentes en los alumnos evaluados. Por otra parte, de los estudiantes que participaron en la investigación, sólo uno estableció metas de evitación a la tarea, y con apoyo de su tutora logró establecer metas de ejecución.

Los datos obtenidos demuestran que no sólo se requiere de establecer el hábito por el estudio seguido de la estrategia para alcanzar la meta, sino de todo un trabajo de modelamiento experto que le permitirá al alumno alcanzar metas más complejas en el ejercicio constante, la concientización y el tiempo. Como lo propone Dweck (1996), los alumnos con metas de ejecución, (como es el caso de los sujetos de este trabajo), tienden a enfocarse en los resultados de su aprendizaje y están interesados fundamentalmente en aprobar el año. Además presentan menos estrategias efectivas, ya que están más interesados en la recompensa que se presenta después de haber aprendido el material; para ellos, aprender no implica un interés en sí mismo.

Así mismo, dado que el tipo de metas que establecieron los alumnos fueron de ejecución, utilizaron estrategias más superficiales para minimizar el esfuerzo requerido. De acuerdo con lo planteado por Locke y Latham (1990), los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje necesitan establecer metas realistas y específicas. El tutor puede ir modelando y moldeando este tipo de metas y guiando a los alumnos hacia metas más complejas, según las potencialidades y necesidades de cada uno.

Aunque en el presente trabajo se está de acuerdo en que las razones esenciales que explican por qué el establecimiento de metas mejora el desempeño (dirigen nuestra atención hacia la tarea, activan el esfuerzo, aumentan la persistencia y fomentan el desarrollo de estrategias nuevas cuando las antiguas son ineficientes). No obstante, la investigación realizada apunta hacia el hecho que el sólo establecimiento de la meta, en alumnos con problemas de aprendizaje, requiere de tiempo y resulta ser un proceso lento. En cuanto a aspectos como: dirigir la atención hacia la tarea, activar el esfuerzo, la persistencia y el intercambio de estrategias, el papel del tutor es muy importante, pues el historial de fracaso que llevan consigo y la baja percepción de autoeficacia que tienen, como consecuencia no les permitirá de inicio lograr éxito por sí mismos. Sin embargo, el rol del tutor debe estar enfocado a promover la independencia de los alumnos, lo cual se logra estableciendo compromisos que el alumno puede asumir y que le

permitirán sentirse cada vez más competente y autónomo. Posiblemente esto se logra cuando el alumno se enfrenta sólo a la tarea que implica su propio aprendizaje, pero si está acompañado de un experto, es muy posible que la responsabilidad recobre un nuevo sentido y la experiencia de fracaso se torne en un éxito progresivo.

Asimismo, los resultados observados coinciden con lo señalado por Pintrich y García (1991), en cuanto a que existe independencia entre las metas de evitación, ejecución y aprendizaje, ya que se pueden presentar al mismo tiempo y en forma independiente. Sin embargo, en los alumnos con problemas de aprendizaje que asisten al PAES, éstas pueden presentarse en forma independiente o no, según las necesidades y posibilidades del alumno, además del apoyo que le otorga el tutor.

El modelamiento (Bandura, 1977, 1986; Schunk, 1987 en Schunk & Zimmerman, 1998), es otro aspecto que resultó relevante en el presente trabajo; el aprendizaje motivacional a través de la observación de un modelo comprende atención, retención, producción y motivación. El observador aprende a enfocarse en los eventos relevantes del ambiente que le son necesarios, significativamente percibidos. El tutor en el PAES actúa como un modelo que le enseña al alumno diferentes formas de aproximarse a un problema y sus posibles soluciones, que el estudiante adecuará según sus necesidades. Sin embargo, se requiere mayor investigación en esta línea, ya que a la fecha no se ha abordado el estudio de los rasgos que caracterizan el modelamiento proporcionada por los tutores del PAES con aspectos diversos al establecimiento de metas.

En cuanto al modelamiento en el trabajo, los resultados arrojan que es un aspecto relevante pero más importante es apoyar al alumno a organizar y establecer sus metas, compartir la responsabilidad en la tarea, y enfocar la atención del alumno.

Tanto el modelamiento como la retroalimentación, ocuparon un segundo lugar en la ejecución de las tutoras. Tal vez porque siguiendo el razonamiento de Ryan et. al., (1985), asignar responsabilidad a los estudiantes para planear y completar una tarea puede no involucrar en sí misma sentimientos de autodeterminación o control personal; si no existe soporte para seleccionar, planear y aplicar adecuadamente una estrategia.

La relación entre motivación y metas, no se establece automáticamente, el apoyo experto (Tutor/maestro) es determinante. Ames (1990, 1992), reportó los resultados relacionados con seis áreas en las que los profesores toman decisiones y que pueden influir en la motivación general de los estudiantes, y en particular en las metas que establecen. Se realiza un análisis más detallado para cada una de las categorías propuestas, las convergencias y divergencias por las que no se puede asumir como modelo de motivación que responda a las necesidades del PAES:

La naturaleza de la tarea: Las tareas pueden ser interesantes o aburridas para los alumnos. Aunque el tutor no se enfoca sólo en el aprendizaje de contenidos, se trabaja en torno a que éstos sean valorados por los estudiantes en términos de cuán auténticas y significativos son para ellos. Las tareas se les presentan con diferente nivel de dificultad, pero siempre empezando por las más sencillas. Esta técnica permite al estudiante la oportunidad de experimentar el éxito y se espera contribuir a propiciar altos niveles de autoeficacia, aunque se requiere investigación en esta línea. Lo que sí se observó es que la mayoría de los alumnos pudieron persistir en enfrentar la tarea, aun cuando sea más difícil, por lo que también en este aspecto los resultados coinciden con los planteados por (Schunk, 1991).

Es interesante ver que el trabajo del tutor está relacionado con el valor de la tarea (Ames, op. cit.), para promover la motivación y autorregulación de los alumnos del PAES. Al respecto se pueden considerar tres tipos de valor en los estudiantes: el

valor de la realización, el valor intrínseco o de interés y el valor de la utilidad, lo cual se refleja de manera clara en el trabajo del tutor y sus alumnos.

- El valor de la realización, es la importancia de hacer bien la tarea. Este aspecto del valor se relaciona de forma estrecha con las necesidades del individuo (por ejemplo, la necesidad de ser competente, de agradar a los demás, y así sucesivamente) y lo que significa el éxito para esa persona.
- El valor intrínseco o de interés, que se refiere al placer que se obtiene de la actividad como tal. A algunas personas les agrada la experiencia del aprendizaje. Otras, disfrutan del sentimiento del esfuerzo físico arduo o de solucionar problemas.
- Por último, las tareas tienen valor de utilidad; es decir, nos ayudan a alcanzar una meta a corto o largo plazo. Es en este marco donde se ubican las metas de los alumnos en la presente investigación.

La autonomía: El tutor en este sentido favorece la autonomía a través de sus logros y fomentando el esfuerzo y la independencia en sus actividades escolares. Le asesora en torno a las estrategias de las que puede asirse. Sin embargo, el alumno si decide utilizarla, la adecua según sus posibilidades y la demanda de la tarea. Esta categoría queda claramente identificada en ambas tutoras con los alumnos.

El reconocimiento: Si bien, es un aspecto importante, resulta secundario frente a enfocar la atención del alumno, apoyarlo a planear sus metas y compartir la responsabilidad de la tarea más que el reconocimiento entendido como retroalimentación hacia el alumno del PAES. Es más importante aún el involucramiento del tutor en la responsabilidad de la tarea. Las diferencias pueden deberse posiblemente al modelo teórico de origen, que está pensado más en el individuo que enseña, que en el que aprende.

El agrupamiento: Esta categoría se refiere al aprendizaje entre iguales, compartir roles, superar conflictos, con lo cual coincidimos con Johnson y Johnson (1985); y

Slavin, (1995), en cuanto que la cooperación lleva a un mayor logro, en tareas de aprendizaje complejo y habilidades de solución de problemas,

El tiempo: En la literatura sobre autorregulación, se ha planteado que las habilidades de autorregulación más importantes son: 1) planeación y manejo del tiempo, 2) comprensión y resumen de textos, 3) tomar apuntes en clase, 4) anticipación y preparación de exámenes y 5) escribir textos. Esta categoría resulta importante para efectos de la autorregulación y su relación con la autonomía, la persistencia y el logro. El horario escolar a menudo interfiere con la motivación, al hacer que los estudiantes avancen más rápido o más lento al interrumpir su participación. Es difícil desarrollar la persistencia y un sentido de eficacia ante las dificultades cuando no se permite a los alumnos pasar el tiempo requerido para resolver una actividad. Sin embargo, en el PAES, el tiempo no resulta un factor de importancia uniforme para las tutoras; ya que la relevancia se la da el estudiante, que es quien decide y asume el tiempo que puede dedicarle a cada una de sus metas.

La evaluación: “obtener una calificación aprobatoria” o dominar la tarea. En el PAES, la evaluación la hacen el tutor y el alumno en forma conjunta, aunque es responsabilidad de éste último. El adulto puede guiar donde haya duda o requiere de concientizar sus logros y estrategias. Se enfatiza la importancia del esfuerzo más que la habilidad para proveer retroalimentación, diciéndoles que el esfuerzo es más importante y que los errores que ha cometido son simplemente parte del proceso de aprendizaje: más no una evidencia de falta de competencia. La limitante de este modelo, es que no se ajusta a las necesidades del aprendiz, está más enmarcado en la perspectiva del maestro, por un lado, por otro, no se ajusta al trabajo que realiza el tutor enmarcado en la instrucción estratégica.

Sin embargo, resulta conveniente resaltar que la teoría de las metas debe ser revisada a la luz de los nuevos planteamientos que sobre aprendizaje se están realizando, como es el caso de la influencia del grupo de trabajo para establecer

metas y estrategias en términos de la colaboración. El tutor entiende la meta a partir de las necesidades del alumno en dos sentidos: como elemento incitador al trabajo, y por tanto motivacional, pero también en el aspecto autorregulador de la independencia y la autonomía.

Si pudiésemos ubicar las metas de enfoque de los alumnos, en la clasificación que hace la teoría de las metas (Pintrich, 1995), posiblemente podrían ubicarse en las de ejecución, pero dado que éstas no están vinculadas directamente con la autorregulación en todos sus niveles: cognitivo, metacognoscitivo y motivacional; esto evidencia que los alumnos que asisten al PAES todavía no son autorregulados. Esto sugiere que la autorregulación es influenciada por la orientación a metas de aprendizaje. Sin embargo, lograr niveles altos en ésta es un proceso y como tal, requiere tiempo. Lo que puede estar ocurriendo es que los alumnos requieren más tiempo de apoyo del tutor y de orientación a metas de aprendizaje, para lograr la autorregulación en sus tres niveles.

Los alumnos categorizaron las metas en función de su utilidad, lo que corresponde según Locke y Latham (1990), a la fase de requisitos previos de autorregulación, por lo que esto es un aspecto importante que se presenta en todos los alumnos, lo que puede ser un indicador de un cambio perceptual importante en el alumno respecto de la naturaleza de la tarea y de la forma de enfrentarla, a través del establecimiento de una meta.

Posiblemente en un primer momento hacen más referencia a la estrategia que al contenido, aunque con el apoyo del tutor posteriormente esto encontrará un equilibrio, se requieren líneas de investigación encaminadas a conocer las estrategias que emplean los alumnos y sus efectos en la motivación y el aprendizaje escolares.

La orientación hacia las metas de aprendizaje da como resultado patrones más adaptativos (autorregulados), tanto en el nivel motivacional como en el uso de

estrategias (cognitivas y metacognoscitivas). Patrones mal adaptativos y negativos de motivación, cognición y metacognición son el resultado de haberse enfocado durante mucho tiempo en metas extrínsecas o de evitación a la tarea (calificaciones o aprobación social).

Es importante notar que los alumnos con mayor asistencia y participación en el programa hicieron más alusión a actividades relacionadas con metas de enfoque, y que los de menor constancia en el programa se refirieron más a metas de control y ejecución, esto es importante porque habla de una evolución significativa en la autopercepción de los alumnos y tal vez en la forma como actualmente abordan sus actividades escolares, donde las calificaciones son un indicador más de sus progresos.

## CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES

La relación entre motivación y metas, puede entenderse como una relación paralela, un proceso complejo, que incluye la vinculación socioafectiva entre el tutor y el alumno en la planeación, ejecución y evaluación de sus metas, así como en la construcción de responsabilidades e intereses compartidos en el grupo.

El carácter de este trabajo exploratorio, hace de esta investigación una base que sustenta los trabajos que en torno al tutor y el alumno han de desarrollarse en diferentes aspectos encaminados a medir diversos aspectos relacionados con la motivación: autoconcepto, autoestima, percepción de autoeficacia como producto del trabajo desarrollado en el PAES.

Se requieren líneas del trabajo de seguimiento a partir del momento en que el alumno ingresa al programa y su evolución a lo largo del tiempo y trabajo desarrollado, en términos de las estrategias del alumno y el tutor, el avance en los aspectos cognitivo y metacognoscitivo así como en el motivacional.

Las categorías de análisis de las tres fases relacionadas en el trabajo alrededor de las metas, se obtuvieron de las actividades que realiza el tutor en la sesión instruccional. Analizándolas en sí mismas existen algunas que no responden directamente a la promoción de la autorregulación, aunque sí con la motivación dado que los alumnos con problemas de aprendizaje que llegan al programa no son autorregulados, por lo que el tutor promueve paulatinamente la independencia de los alumnos a través de las metas en diferentes niveles: cognoscitivo, metacognoscitivo y motivacional.

En cuanto al manejo del tiempo en el trabajo alrededor de las metas, resulta un factor de importancia, aunque no es un criterio establecido de antemano para el trabajo en la sesión instruccional. Sin embargo, dado que es un factor importante

para la autorregulación, resulta conveniente establecerlo como un criterio de autocontrol de los progresos y avances de cada alumno en relación con las metas que establece.

Se requieren líneas de investigación para explicar los apoyos del tutor con un modelo teórico complementario al presente, que rescaten la interrelación entre diferentes procesos que parecen estar presentes en la sesión instruccional, tales como: trabajo cooperativo, andamiaje, zona de desarrollo próximo, es decir una perspectiva cognoscitiva social que dé cuenta de una serie de procesos socioculturales que están perneando el aprendizaje de los alumnos.

La ZDP, *el andamiaje*, donde el experto (enseñante), en su intento por enseñar determinados saberes o contenidos (habilidades, conceptos o actitudes), crea un sistema de ayudas y apoyos necesarios para promover el traspaso del control en el manejo sobre dichos conceptos por parte del alumno (novato). En el proceso interactivo y dialogante en que se basa la enseñanza el experto tiende estratégicamente un conjunto de andamios por medio de los cuales el novato va elaborando las construcciones necesarias para aprender los contenidos (Hernández, 1998).

Baquero (1996, en Hernández, 1998) señala que el andamiaje creado por el enseñante tiene tres características esenciales a saber:

- a) Debe ser ajustable a las necesidades de aprendizaje del alumno participante. Partiendo de lo que el alumno conoce se adecuan los apoyos, habrá algunos que requieran más que otros, según sus competencias iniciales.
- b) Debe ser transitorio o temporal. El sistema de apoyos y ayudas que en inicio es controlado por el experto debe retirarse en forma progresiva, de tal suerte, que el alumno tome control y dominio sobre el contenido.

- c) Debe ser explicitado, audible, visible y tematizable. Es decir, que el alumno se haga conciente de que ha sido ayudado por alguien más experto en una situación colaborativa.

En el andamiaje se deben considerar los resultados de Langer & Applebee (1983), quienes identificaron cinco componentes de lo que observaron como andamiaje instruccional efectivo:

- a) Apropiación
- b) Adecuación
- c) Estructuración (involucrar en una secuencia natural de pensamiento y acción)
- d) Colaboración
- e) Internacionalización

Considerar las actividades y contextos más que a los individuos en un aprendizaje andamiado: existen múltiples caminos para entender las diversas formas en que la destreza puede ser evaluada en una comunidad de aprendizaje y encontrar formas alternativas en las cuales los niños que son menos exitosos, puedan contribuir exitosamente al trabajo que la comunidad requiere. En diversos contextos los niños muestran una amplia variedad de formas de responder a las oportunidades de aprendizaje y existen múltiples capacidades para integrarse al trabajo de la comunidad.

Por último, se requiere del desarrollo y construcción de instrumentos válidos y confiables que nos den cuenta de todas estas mediaciones e impacto de la intervención del tutor en el aprendizaje del alumno, en todas las áreas y principalmente en la motivacional.

## CAPITULO 7

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle, T. G. y Olmos, A. R. (1998). Educación Especial y Problemas de Aprendizaje. *Problemas de Aprendizaje: Enfoques y Teorías*. México: UNAM, FES Zaragoza.
- Adelman, S.h. & Taylor, L. (1993). *Learning Problems and Learning Disabilities Moving Forward*. Pacific Grove, Ca.
- Adelman, H.S. & Taylor, A. (1994). *On Understanding Intervention in Psychology and Education*. Wetsport, Conn Prager Publishers.
- Alonso, T. J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula, cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- American Academy of Chile & Adolescent Psychiatry.  
<http://www.aacap.org/publications/apntsFam/id.htm>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, (3), 261-271
- Azevedo, R. (2002). Web-based simulation and self-regulated learning.  
<http://destiny.mbhs.edu/riverweb/AzevedoAERA2002.pdf>.
- Azevedo, R. & Cromley, J. (2003). *The Role of Self-Regulated Learning in Fostering Students Understanding of Complex Systems with Hypermedia*. Ponencia presentada en el congreso de la AERA, University of Maryland. College Park.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bender, W. N. (1993). *Learning Disabilities Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. University of Georgia. Allyn and Bacon.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom Learning and Motivation: Clarifying and expanding Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, (3) 272-281.
- Boekaerts, M. Pintrich, P. R. & Zeidner, D.H.(2000). *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brophy, J. (1999). Toward a Model of the Value Aspects of motivation in Education: Developing Appreciation for Particular Learning Domains and Activities. *Educational psychologist*, 34, 2, 75.85. Michigan State University.

Chi, M. T. (1997). Quantifying Qualitative Analyses of verbal Data: A Practical Guide. *The Journal of the Learning Sciences* 6 (3) 217-315.

Colon, M. M. (2004). <http://www.puertoricowow.com/espanol/html/edu-mas2.html>

Cromley, J. & Azevedo, R. (2003). *What do Reading Tutor Do?: A Naturalistic Study of More- and less-Experienced Tutors in Reading*. Ponencia presentada en el congreso de la AERA. . University of Maryland.

Deci, E. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

Díaz Barriga, A. F., y Hernández, R. G., (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Un enfoque constructivista*. México: McGraw Hill.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1047.

Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). "Achievement Motivation" En: P. H. Mussen y E. M. Hetherington (eds.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4 Socialization, Personality, and Social Development. New York: Wiley.

Flores, R. C. (1999). La Enseñanza de una Estrategia de Solución de Problemas a Niños con Problemas de Aprendizaje. *Integración, Educación y Desarrollo Psicológico*. 11 (11), 1-17.

Flores, R. C. (2002). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2) 247-256.

García, B. (2002). *El Análisis de la Práctica Educativa en el Bachillerato: Una Aproximación Metodológica desde la Perspectiva del Discurso Situado*. Tesis de doctorado inédita, México: Facultad de Psicología, UNAM

Goodman, L. & Lester, M. (1979). *Learning Disabilities in Secondary School. Issues and Practices*. New York. Grune & Stratton.

Harackiewicz, J.M. Barron, K. E., Pintrich, P. R. & Elliot, A. J. and Todd, M. T. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and illuminating. *Journal of educational Psychology*. 94, 3, 638-645.

Hagen, A. & Weinstein, C. E. (1995). Achievement Goals, Self-Regulated Learning and the Role of Classroom Context. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 63, Fall.

Hernández, R. G. (2000). Descripción de los Paradigmas con implicaciones Educativas. *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México. Paidós Educador.

Jiménez, M. R. (2000). *La Promoción de un Ambiente Favorable para el Aprendizaje y el Desarrollo de la Disciplina en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria*. Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis.

Maehr, M.L. & Pintrich, P. R. (1991). *Advances in Motivation and Achievement; Goals and Self-regulating Processes*. Greenwich, Conn. JAI Press.

Mercer, C. D. (1979). Children and Adolescents with Learning Disabilities. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co pp.54-57.

Mercer, 1979, En:

[http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/0/bfc300db984c61aa04256a38006877d4/\\$FILE/4480](http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/0/bfc300db984c61aa04256a38006877d4/$FILE/4480)).

Mercer, C.(1995) *Dificultades de Aprendizaje. Origen y Diagnóstico*. Barcelona. Ceac.

Miller, S. D. & Meece, J. L. (1997). Enhancing elementary students' motivation to read and write: A Classroom Intervention Study. *Journal of educational Research*, 90, (5), 286- 299.

Nieto, H.M. (1988). *El Niño Disléxico*. 3a. ed. El Manual Moderno. México.

Locke, E. A. y Latham, G.P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: a 35-year Odyssey. *American Psychologist*. September.

Pintrich, P. R. (1995). *New Directions for teaching and Learning. Understanding Self-Regulated learning*. Michigan, Jossey-Bass.

Pintrich, P. R. & Shunk, D.H.(1996). *Motivation and Education: Theory, Research and Applications*. Columbus, Ohio: Prentice Hall.

Ryan, R.M., Kuhl, L. & Deci, E.L. (1997). Nature and Autonomy. An Organizational view of Social and Neurobiological aspects of Self-regulation in Behavior and Development. *Development and Pscychopathology* 9, 701-728.

Schunk, D.H. (1996). Goal and Self evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*. 33, 359-382.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Snart, F.; Brenton-Haden, S.; Mulcahy, R. (1995) Meeting the needs of students with learning disabilities: Broadening the assessment perspective. *Journal of Leisurability*, 22(3).

Sosa, J. M. (2002). Manual para el desarrollo de actividades de formación y apoyo para padres en el programa "Alcanzando el Éxito en Secundaria": Un programa de asesorías telefónicas. *Tesis de maestría inédita*, México: Facultad de Psicología, UNAM.

Stevens, R. & Shenker, L. (1992). *To succeed in high school. A multidimensional treatment program for adolescents with learning disabilities*. Canada: The Learning Center of Québec.

Volet, S. & Järvelä, S. (2001). *Advances in learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Kidlington, Oxford: Pergamon-Earli.

Wallace, G. & Mcloughlin, J.A. (1979). *Learning Disabilities Concepts and Characteristics*, 2nd. Edition. Charles E. Merrill Publishing Company, pp 5-44.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Wiederholt (en: <http://www.escolar.com/article.php?sid=81>)

Woolfolk, A. E. (1996) *Motivación, enseñanza y aprendizaje: Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, research, and Practice*. New York. Springer-Verlag

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (1998). *Self-Regulated Learning: Form Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.

# ANEXOS

# 1 TRANSCRIPCIÓN VIDEO TUTORA “Y”

(sesión 1)

## PLANEACIÓN DE METAS (MACRO) Alumno 1 (Alain) Meta 1.

- 1 A. [Los alumnos están organizando sus metas para la sesión].  
2 T. La tutora está con su grupo preguntando simultáneamente]  
3 T. Entonces chicos qué onda, ¿qué tienen de tarea?/  
4 A. [Guarda silencio, y tras la pausa] **00.00 – 00.12**  
5 T. ¿Tu? [Dirigiéndose al alumno 1]  
6 A. Nada, tuve examen.  
7 T. ¿Tuviste examen? ¿Y qué tal te fue?  
8 T. ¿Y ya te dieron la calificación, luego, luego?  
9 A. Sí, saque 10.  
10 T. ¿y de qué era el examen?  
11 A. De lo que vimos en el bimestre. [Mientras la tutora trabaja con los otros dos compañeros, él se dedica a verlos y no decide aún lo que trabajará en la sesión]  
12 T. Y tu qué quieres. Qué otra cosa, ¿Matemáticas, Lectura, hacer un cuestionario, hacer un resumen?  
13 A. Yo quiero matemáticas, no quiero hacer cuestionario, bueno no sé.  
14 T. ¿qué vas a hacer?,  
15 A. Le voy a ayudar a él [dirigiéndose a su compañero]  
16 T. ¿le vas a ayudar a tu compañero? ¿Cómo le vas a ayudar?  
17 A. Pues él que diga [dirigiéndose al alumno que lo apoya] /El que conteste una página y yo otra/  
18 T. [Sonríe la tutora] No van a poder trabajar así, como que no tienen más...muchos libros. ¿Y, de qué tratan las actividades?  
19 T. Y tú que vas a escribir en tu hoja de metas ¿Ayudarle a tu compañero?  
20 A. Ah, hoy tengo flojera [tallándose la cara y los ojos]  
21 T. [La tutora sonriendo] Sí, eso es evidente.  
22 A. Me puso a trabajar el maestro  
23 T. ¿En qué te puso a trabajar? Supongo que con el de Historia que es con el que te llevas súper bien.  
24 A. Me va a llevar al colegio militar  
25 T. ¿Fuiste?  
26 A. No, al que saque mejor calificación.  
27 T. ¿Te va a llevar?  
28 A. ¡Aja!  
29 T. ¿De qué materia es el que te va a llevar al colegio militar?  
30 A. De Historia  
31 T. ¿Y por qué te va a llevar?  
32 A. Tengo la más alta calificación en el grupo  
33 T. ¿En el bimestre o qué?  
34 A. Mmju  
35 T. ¡Órale!  
36 T. ¿Si le vas a ayudar a tu compañero, o no?  
37 A. Sí, afirma [asiente con la cabeza, pero no muy convencido]

**00:12 – 05:55**

### Ejecución de meta 1.

38 A. [está trabajando con dificultad en apoyar a su compañero, parece cansado. Pese al cansancio está tomando el lápiz y el libro y está comenzando a trabajar en la meta].

39 A. [están tratando de ponerse de acuerdo para ver cómo apoyará a su compañero] **05:55 – 06:20**

40 A. [está trabajando, por un lapso de y vuelve a distraerse] **06:20 -07:17**  
[continúa trabajando por un lapso de 5 segundos más 07:17- 07:22 decide contar un chiste y después apoyar a su compañero 07:22 – 09:22

41 T. ¿Qué quiso decir?

42 A. [hace una mueca de no se]

43 T. ¿Qué más? Invitando al alumno 1 a participar. Uy! creo que tienen que hacer primero la lectura.

44 A. [Inicia la lectura] *“Algunos problemas como la muerte de un ser querido fortalecen a la familia”*, **(09.22-09.62 seg)**.

45 A. Hablan de los problemas de la familia. De los problemas que causa el divorcio.

46 T. Muy bien y mira eso que no querías y lo sacaste.

47 A. [termina la lectura y espera los comentarios de su compañero mientras escucha su lectura].

48 T. Bueno ya, seguimos ¿Qué onda? [Se dirige a los alumnos 1 y 2]

49 T. [les da el siguiente apoyo al ver que están tratando de organizar el trabajo]. Una buena opción sería que: uno lea las instrucciones y el otro vaya dando opciones de respuesta. Son muy rápidos para hacer eso.

50 A. [los alumnos continúan con su trabajo]

51 T. ¿y ustedes? ¿Cómo van? ¿Ya estás haciendo la tarea?

52 T. ¿qué dijo tu compañero?

53 A. No sé

54 T. ¿No sabes porque no sabes o porque no pusiste atención?

55 A. Por que no puse atención

56 T. ¿qué dijo tu compañero?[el compañero da la idea]

57 A. No dice eso

58 T. bueno tal vez no lo dijo de memoria, pero tienes que reconocerle a tu compañero que si habla del amor. Bueno y ¿luego?

59 A. [el compañero está leyendo y el alumno escuchando la lectura] y opina todo se relaciona con la familia.

60 T. Bueno entonces ahora si hay que responder las preguntas.

61 A. [los alumnos están trabajando en una misma meta, aunque por momentos parece de no involucrado en la actividad, más parece supervisando a su compañero]

62 T. ¿No le vas a ayudar?

63 A. No, lo está haciendo él

64 T. En lo que piensas el chiste le avanza en el trabajo

65 A. [Cuenta un chiste].

66 T. Bueno ya, seguimos

67 A. [al alumno está apoyando a su compañero a contestar su libro]

- 68 T. ¿qué onda? ¿Ya acabaron con el siguiente chiste?
- 69 A. [el alumno vuelve a involucrarse en el trabajo con su compañero]. Pone un ejemplo de violencia intrafamiliar que conoce, de una mamá que le pega al papá, porque le pega a su hijo.
- 70 T. Bueno seguimos, estábamos en la 13.
- 71 A. [los alumnos continúan trabajando y el apoyo de este compañero guía al otro, pero nuevamente se distrae con el trabajo del tutor y el tercer alumno]
- 72 T. ¿Tu le estas ayudando a tu compañero? Eres puro mito.
- 73 A. Sí
- 74 T. ¿les falta mucho chicos, o ya van a acabar
- 75 A. Ya casi, solo falta esta página
- 76 T. A prisa chicos que nada más los estamos esperando.
- 77 A. Ya.

**09:62 – 54:11**

### **Planeación de meta 2**

- 78 T. A ver, ve escogiendo el tema, ve pensando
- 79 A. Los cuadros [al alumno sigue apoyando a su compañero en el logro de su meta]
- 80 T. No traigo los cuadros ¿Qué más vas a hacer?
- 81 A. Contar chistes,
- 82 T. No creo, es mucho tiempo para esa actividad: les parece bien si le destinamos los últimos 15 minutos de la sesión, ¿para contar chistes?
- 83 A. No media hora
- 84 T. Ni tu ni yo, 20 minutos. Pero para ello hay que trabajar en una actividad, sino trabajaremos de todas formas en una actividad lo que resta de la sesión.

**54:12 - 57: 58**

### **Ejecución de meta 2**

- 85 T. ¿Ya?
- 86 A. Ya,
- 87 T. Pues ya hay que empezar.
- 88 A. [el alumno está leyendo el texto en su turno, convinieron leer párrafo por párrafo, hace muecas de no entender el texto].
- 89 T. ¿De qué habla el párrafo?
- 90 A. No entendí algunas palabras.
- 91 T. Es que está en español antiguo, pero insisten en leerlo sólo por estar corto.

**58.58 - 63:46**

### **Cambio de texto en meta 2, cont..**

**63:46-**

**65:11**

- 92 T. La tutora empieza la lectura de "un gen 4"
- 93 A. [el alumno empieza la lectura del texto, sobre chicas adolescentes] **65:12 – 67:35**
- 94 T. ¿Quieres leer otro?
- 95 A. No

67:35 - 72:45

### Evaluación de metas

96 T. ya terminamos, evalúen su meta. ¿Y la tuya, dónde está? [El alumno entrega la hoja de metas y la tutora le escribe la evaluación de su desempeño].

72:45 – 76:22

### PLANEACION DE METAS (MACRO) Alumno 2 (Oscar), meta 1

1 T. Entonces chicos, qué tienen de tarea [Guarda silencio, y tras la pausa] 00:00 – 00:35

2 T. ¿Y tú?

3 A Mmju, [afirma, y hace el movimiento con los dedos de un momento, y hay una pausa] 00:35 – 00:70

4 T. ¿Qué tienes de tarea?[consulta su horario de clases]

5 A. De formación

6 T. ¿qué tienes de formación?

7 A. de la Pág. 54 a la 62

8 T. ¿Qué son ejercicios, lecturas, resúmenes?

9 A. Ejercicios, ¡ah!.. pero, ni los revisa!

10 T. Y te puede servir hacerlo bien, para el examen.

11 A. No hace examen

12 T. No hace examen, ah qué divertido!... ¡Yo quiero un maestro así!

13 T. ¿Cómo te va a ayudar tu compañero?

14 A. El que conteste una página y yo otra

15 T. *Sonríe la tutora y dice: No van a poder trabajarlo así, como que no tienen más...muchos libros. ¿Y de qué tratan las actividades?*

16 A. De la familia, bueno depende del tema.

17 T. Ah, o sea que primero hay que leer las instrucciones.

18 A. Ay no!

19 T. Sino ni tu compañero, se va a dar cuenta de qué es lo que tiene que hacer para ayudarte. [*Sonríe la tutora*]

20 A. mmm? No nada más pones cualquier cosa, te la pone buena el maestro y ya

21 T. Bueno, pero hoy no van a poder poner cualquier cosa, porque tienen que trabajar en la sesión, o sea que... [*Sonríe la tutora enfatizando el hecho de escribir en la hoja de metas la meta de cada uno*].

22 T. (dirigiéndose al alumno 2) pero, no has terminado de escribir tu meta.

23 A. Mm...

24 T. No has terminado de escribir tu meta (dice con voz suave)

[El alumno dos sigue revisando por un momento su libro y toma su hoja de metas para hacer anotaciones. Mientras la tutora se dirige al alumno].

25 A. ¿Y a qué vas? [Pregunta el alumno, que estaba involucrado en su actividad y en la conversación]

[Hace una mueca el alumno 1 de ¿quién sabe?]

26 T. Oiga joven [*contesta sonriente la tutora*] usted con su meta qué onda, ¿ya la escribiste?

27 A. Ya

00:00 – 05:09

### Ejecución de las metas

- 28 T. Bueno, y entonces ¿cómo te vamos a ayudar?
- 29 A. Ahorita pongo ¡cualquier cosa!
- 30 T. Y qué nada más te vamos a ayudar... escribiendo ¿cualquier cosa?
- 31 A. Relacionado con esto, lo hago solo
- 32 T. Yo sé que puedes hacerlo sólo, pero te vamos a ayudar es más fácil si te ayudamos.
- Dos cabezas piensan más que una... Las instrucciones ¿qué dicen o qué?
- 33 A. (Simultáneamente negocia con el alumno 2) Lo hago yo.
- 34 T. Lo haces tu y lo haces bien o y ¿ya no te va a ayudar tu compañero?
- 35 A. mmju
- 36 A. El que haga de este lado y yo de este (Izquierdo y derecho).
- 37 T. [les da el siguiente apoya al ver que están tratando de organizar el trabajo]. Una buena opción sería que uno lea las instrucciones y el otro vaya dando opciones de respuesta. Son muy rápidos para hacer eso.
- 38 A. ah, no!! [Contesta el alumno, moviendo con negación la cabeza]
- 39 T. Y ustedes qué onda ¿cómo van? ¿Ya la está haciendo tu compañero?
- 40 A. No, yo le estoy diciendo.
- 41 T. Ah! El es muy bueno [le dice al alumno 2, refiriéndose al alumno 1] [Empieza a contar un chiste trabajando y la tutora una y otra vez los enfoca en la tarea, pueden estar haciendo las dos cosas simultáneamente los alumnos 1 y 2)]. Mientras el alumno tres está en su lectura.
- 42 T. ¡Uy! creo que tienen que hacer primero la lectura, qué lástima! ¿De qué trata?
- 43 A. de la familia
- 44 T. ¿A ver qué dice de los problemas de la familia? ¿Qué reflexión te llevas de esta lectura?
- 45 A. [El alumno 2 empieza a hacer su lectura en voz alta, mientras que el alumno 1, está siguiendo su lectura sobre los valores de la familia de la materia Formación Cívica y Ética].
- 46 A. Esta leyendo en voz alta, los aspectos normativos de la familia.
- 47 T. Y ahí qué, ¿sacan lo que quiso decir?
- 48 A. Sí
- 49 T. ¿Qué quiso decir?
- 50 A. Aquí hablan de los problemas de la familia.
- 51 T. de los problemas de la familia, ¿qué más? ¿La siguiente qué dice?
- 52 A. Habla del amor, la comprensión.
- 53 T. De qué se trata del amor y ¿qué más?
- 54 A. de la familia que vive con problemas /no está de acuerdo con lo que dice el alumno 2, el alumno 1/
- 55 T. ¡Qué dijo!, no sólo de los problemas, pero también le tienes que reconocer que si habla de eso, a lo mejor no se lo aprendió de memoria pero si dijo de qué se trataba.
- 56 T. ¿Ibas a decir algo más?
- 57 A. [El alumno continua con su lectura en voz alta], sobre el mismo tema
- 58 T. ¿de qué se trató?

- 59 T. Bueno entonces sí a contestar las preguntas.  
[La tutora le pregunta por una palabra que no entiende ante su lectura en voz alta y el alumno se regresa en la palabra y se da cuenta de que la pronunció incorrecta].
- 60 A. Ahhh! [No está de acuerdo, y en tono de protesta]; "O leo, o resumo"
- 61 T. Bueno pues eso díselo a tu maestra, pues yo leo o resumo..., ¡a ver qué te dice tu maestra! [Sonríe]
- 62 A. el alumno está en su trabajo, pero se distrae con el compañero de él y esta revisando su libreta.
- 63 T. Oye, tu estabas en tu meta [en tono suave e invitante a regresar a su actividad]
- 64 A. El alumno retoma su actividad
- 65 T. ¿Ya acabaron las respuestas ustedes?
- 66 A. Ya
- 67 T. Ay son geniales. ¡A ver! [la tutora está revisando el trabajo realizado]
- 68 La tres no esta contestada.
- 69 A. Si
- 70 T. Nada más dice "Por que no".
- 71 A. [El alumno justifica] que la pregunta está preguntando porqué él contestó porque no.
- 72 T. Bueno y luego
- 73 A. Ya [al alumno continúa contestando el libro]
- 74 T. ¿Ya se van a volver a saltar la lectura?
- 75 A. Esa no hay que contestarla
- 76 T. OK. Te creo, ¿Y cómo te va a ayudar a tu compañero?
- 77 A. Con señas
- 78 T. ¿Cómo? [La tutora se movió hacia ellos para involucrarse en la tarea, retomó la lectura con ellos]
- 79 T. Y ustedes ¿cómo van? ¿Ya está haciendo la tarea? [Pregunta al alumno al compañero]
- 80 A. [los alumnos sonríen] [ella está revisando las respuestas que dieron al trabajo y sonríe con ellos]
- 81 A. Cada quien tiene sus propios proyectos y aspiraciones en la vida verdad, [comenta y sonríe]
- 82 T. ¿En la familia qué?
- 83 A. El alumno continúa la idea leyendo en voz alta
- 84 T. Me parece que se refiere a como que haya una mamá, un papá, o un hijo.
- 85 A. Son más importantes los lazos afectivos.
- 86 T. Bueno y la otra dice ¿cómo y de qué manera colaboras en tu casa?
- 87 T. ¿Cómo ayudas en tu casa? Yo se haces muy bien las cosas y se qué cosas haces, pero eso no lo sabe la maestra.
- 88 A. "¿Conoces un caso de violencia intrafamiliar, y cómo puedes ayudar?"
- 89 T. ¿Conoce alguno? Si no conoces, no.
- 90 A. No. [El alumno continúa leyendo el texto] Investiga si en tu comunidad hay dependencias donde puedan ayudar a las familias que viven violencia.
- 91 T. ¿Conoces uno en tu comunidad?
- 92 A. No

- 93 T. Y ¿dónde estás tú ahorita?
- 94 A. Yo no vivo por aquí
- 95 T. No vives por aquí ¿vives lejos?
- 96 A. Bueno, pero violencia...este no es un programa así.
- 97 T. Tu programa no, pero aquí se atiende y les pueden dar ayuda. Qué ¿cuál es la siguiente?
- 98 A. En el siguiente cuadro estudia anota los cambios que han ocurrido en tu familia respecto de los roles y costumbres que han ocurrido.
- 99 A. Reflexiona y comenta respecto del futuro de la familia que deseas.
- 100 T. ¿Qué tipo de familia quieres?
- 101 A. No me voy a casar
- 102 T. Vas a ser soltero, con mucha familia y sin compromisos. Nada más ten cuidado con las enfermedades sexualmente transmisibles y los hijos no deseados.
- 103 A. Para eso hay condones
- 104 T. bueno ya que eso lo tienes claro, menos mal. ¿Qué más cuál fue la siguiente pregunta, ¿de qué trata? Lee la pregunta.
- 105 A. "Qué decía, el documento citando en el cuadro anterior, coméntalo con tu compañero"
- 106 T. ¿Qué tiene que hacer? [Pregunta al compañero que lo está apoyando, a lo que responde que no sabe].
- 107 T. Qué van a escribir, lo vas a repetir, bueno...¿cánsate.
- 108 A. Voy a copiar lo que dice entre comillas
- 109 T. No pues con comillas hasta yo, pero tiene que haber ahí un texto abundante.
- 110 A. [El alumno lo anota de un lado y la tutora le dice], no ahí, sino del otro lado.
- 111 A. mmju [asiente, hay una pausa] **05:09 - 25:42**
- 112 T. ¿Hasta qué página es?
- 113 A. Como hasta la 70
- 114 T. Vas bastante rápido, empezaron en la 54 y no llevan ni 10 minutos, y mira que la gran mayoría la contestaron bastante bien.
- 115 A. [El alumno está atento al chiste que comenta su compañero y deja de trabajar en su meta] 25:42 – 29:28
- 116 T. Bueno avanza en tu trabajo
- 117 A. [regresa a sus actividades del libro] [Después está dispersándose en su meta nuevamente]. Por 20 segundos.
- 118 T. Qué onda, ya acabaron.
- 119 A. Continúa en la tarea [aunque nuevamente se distrae, y después vuelve a involucrarse en su tarea. **29:28 – 32:55**
- 120 T. [al darse cuenta la tutora que les está costando trabajo ejecutar la tarea, se incorpora con ellos] Qué onda, ya, sobre qué están comentando, ¿sobre las preguntas?... ¿De qué?
- 121 A. De la familia
- 122 T. ¿Sigues con la familia?
- 123 A. Ay! Toda la tarea es de eso
- 124 T. A ver, ya te falta bien poquito, ¿cuál es la siguiente pregunta? ¿Qué dice? [La tutora instigó el involucramiento del alumno con preguntas, en donde la respuesta del alumno tardó en aparecer] **32:55 – 36:30**

125 A. [el alumno lee en voz alta la pregunta] relacionada con el manejo del poder en la pareja. Su respuesta es como sigue "El hombre para hacer sentir el poder sobre la mujer, no le da gusto. La mujer le grita e insulta a su esposo porque está cansada de su irresponsabilidad". [El compañero comenta un ejemplo que conoce sobre la lectura] **36:30 – 38:13**

126 T. ¿qué sigue?

127 A. [el alumno so sabe exactamente dónde retomar la tarea]

128 T. Estábamos en la 13, en la 13.

129 A. [el alumno continua sobre noviazgo, para poner su opinión en el libro "el chico que golpea a su novia lo hace para que ella sepa quien va a mandar en el hogar, cuando se casen"]

130 T. piensa bien tu respuesta, OK? Yo creo que es al revés.

131 A. La siguiente dice que hay que desarrollar los artículos sobre los derechos humanos.

132 T. UPS! No tenemos información al respecto. ¿Por qué no revisamos la que sigue?

133 A. "¿Qué esperas de un amigo o amiga?"

134 T. Yo quiero un amigo como tu, ¿quieres ser mi amigo? ¿Qué esperas de mí como amigo?

135 A. Que me ayude con mis problemas [pensó su respuesta]. **38:13 – 40:47**

136 A. "¿Qué piensas de la frase: entre más conozco a mis amigos más quiero a mi perro" [suelta una carcajada]. [Se distrae nuevamente con el compañero para hablar de películas] **40:47 – 40:87**

137 T. ¿Ya acabaste?, ¿te falta mucho?[al alumno regresa a su tarea] **40:87 – 52:30**

138 A. ya nada más esta [señala el libro]

139 T. ¿Ya?, apurense que nada más los estamos esperando [pregunta nuevamente la tutora].

140 A. ya!

**52:30 – 54:00**

## **Planeación de meta 2**

141 T. Es la única meta que tienes, y qué más vamos a hacer, ¿qué prefieres hacer?

142 A. meditar o contar chistes

143 T. No creo, es mucho tiempo para esa actividad: les parece bien si le destinamos los últimos 15 minutos de la sesión, ¿para contar chistes?

144 A. Para ello hay que trabajar en una actividad, sino trabajaremos de todas formas en una actividad lo que resta de la sesión.

145 A. Lectura

**54:00 - 57:47**

## **Ejecución de meta 2**

146 T. ¿lectura? Bueno puedes conseguir un libro, o ¿traes tu no?

147 A. No [el compañero que está trabajando con él sale a conseguirlo]

148 A. [una vez elegido el libro] Tú lees, [le dice a su tutora]

149 T. No, todos debemos leer.

150 A. Pero no quiero escribir. Nada más leer y ya.

151 T. Bueno, uno dice de qué se trata, otro las palabras, raras y otro lee. ¿Qué vamos a leer, quién va a leer?

152 A. La tutora

153 T. Uno y uno, como siempre. ¿Lo escojo yo?

154 A. No

155 T. Entonces, escójanlo ustedes. [empieza a contar 1,2,3,4,5,6.]

156 A. ya!

157 T. Oye, pero es que este está raro, por que al ser de literatura clásica el español es antiguo.

[Como es difícil de leer y comprender el texto deciden cambiar de texto].

158 A. Pero es el más corto. Ah! ¿Con tal de que sea el más corto?

[Realizan una ronda de lectura y luego deciden los alumnos cambiar el texto, ante el no poder comprender algunas palabras, y no poder responder a la pregunta ¿de qué se trata?, que les hace la tutora al final del párrafo leído]

**57:47 - 1:03:31**

### **Cambio de texto en meta 2**

159 A. Bueno mejor hay que buscar otro.

160 T. Bueno tráete el de "días de pinta" [una vez elegido el capítulo, la tutora comienza a leer]

161 A. Ah, sí ese está chido!

162 T. Elijan ¿cuál?

163 A. "Un gen 4"

**1:03:31 – 1:04:44**

### **Ejecución en meta 2 con cambio de texto**

164 T. ¿de qué se trata lo que leímos?

165 A. de que el chavo estaba guapo

166 T. OK

167 A. [le toca su turno en la lectura] está leyendo, /y pregunta/ ¿ya? **1:08:44**

168 T. No, más

169 A. Lee **1:09:23**

170 T. ¿de qué se trató?

171 A. de que la camioneta se descompuso. [continúa la lectura atento en el turno de otro de los compañeros]

**1:04:44 – 1:11: 54**

### **EVALUACION DE METAS (OSCAR)**

172 T. ya terminamos, evalúen su meta.

173 T. ¿ya está tu meta?

174 A. sí

175 T. ¿y la última parte?

176 A. [anota la segunda meta y se la regresa a la tutora]

177 T. A ver dame tu hoja de metas [anota en ella los comentarios personales hacia él, en la parte que dice lo que más me gustó de la sesión]

178 A. [Lee los comentarios que anotó su tutora y lo comparte con el compañero, sonrío]

**PLANEACION DE METAS (MACRO), día 3, Meta 1**

- 1 T. Entonces chicos qué onda, ¿qué tienen de tarea?
- 2 A. [Guarda silencio, y tras la pausa, contesta] nada.
- 3 T. Ah! pero si ya estabas escribiendo algo por ahí.
- 4 A. no.
- 5 A. El alumno dice, nada, nada.
- 6 T. ¿qué quieres. Qué otra cosa si quieres, ¿Lectura, hacer un cuestionario, hacer un resumen?
- 7 A. Hacer un cuestionario.
- 8 T. Bueno, no tienen que hacer lo mismo. Cada quien puede trabajar lo que quiera, además no tienen que trabajar lo mismo, pero dime ¿que quieres?
- 9 A. No sé
- 10 T. Cuestionario, ¿habías dicho? ¿Sí? ¿Y de qué traes tu libro?
- 11 A. De ninguno.
- 12 T. ¿De ninguno? ¿No traes libros? Cómo le hacemos para el libro, ¿vas por uno?
- 13 A. Sí
- 14 T. De la materia que quieras pero que tenga textos grandes para que puedas sacar muchos cuestionarios, [sale el alumno a buscar el libro con el que trabajará].
- 02.42 – 05.21)**
- 15 A. Mejor, yo también les ayudo.
- 16 T. Ay no, hay tres libros, además tu ya habías dicho tu meta. Cada quien puede tener su meta eh, no hay problema [Sonríe]
- 17 T. Entonces [continúa invitando al alumno] ¿Cuál de estas va a ser? ¿Cuál quieres?
- 18 A. La que sea
- 19 T. No tu dime. [Al notar la tutora que al alumno 3 le está resultando difícil establecer su meta, se aproxima físicamente más a él y trata de involucrarlo en el establecimiento de la meta con preguntas significativas para él].
- 20 T. ¿Cuál tema vas a hacer?, ¡No le saque al cuestionario!
- 21 A. mmju [asiente]
- 22 T. ¿este libro de qué año es? ¿de segundo? ¿y cómo en qué tema estás, para que te pueda servir? [Los dos alumnos están organizándose para trabajar la meta establecida ya, y la tutora está brindando más apoyo al alumno 3. Mientras checa el trabajo de los otros dos alumnos en forma periférica].
- 23 A. El alumno señala unas páginas y unos temas. [La tutora está involucrada en su búsqueda, apoyándolo]
- 24 T. ¿De dónde a dónde vas a trabajar? Más o menos trata de acordarte lo que estás viendo. Es así como para hoy, Así que trata de apurarte [comenta la tutora en tono de broma al alumno, que no acaba de decidir la meta que trabajar]
- 25 A. Este es libro que llevo
- 26 T. ¿Ese es el libro que llevas? ¿Y no te acuerdas cuál es el tema? [Sonríe]. Te va a servir para el examen.
- 27 A. La maestra no hace examen

28 T. No y ¿con qué los califica? [Dios sus maestros son excelentes, comenta y sonríe]. De eso vas a hacer tu cuestionario.

29 T. ¿cómo vas a hacer el resumen?

30 A. No sé

31 T. ¿Por que no empezamos por escribir tu meta?

05:21 – 13.33

### Ejecución de la meta 1

32 A. [pasa el cuaderno a la tutora]

33 T. es el de taller

34 A. sí

35 T. Yo me acuerdo que lo tienes bien. Lo tienes muy limpio y ya hasta se te acabó. Muy bien.

¿Y así la has tenido todo el año? pues enséñasela a tu maestro cuando lo veas y dile " mire tengo todo en orden y con fechas, no sé porque estoy saliendo mal es la materia".

36 T. ¿cómo le vas a hacer?

37 T. No, y en ¿dónde estás tu ahorita?

38 T. [Regresa al alumno] ¿de qué trata el tema?, ¿Nada más este pedacito?

39 A. Ay!

40 T. No, está bien, está bien ¿cómo le vas a hacer para tu resumen?

41 A. hacerlo

42 T. ¿cómo lo has hecho? Por párrafos, o ¿qué?

43 A. sí

44 T. y ¿luego?

45 A. Sacar las ideas principales

46 T. O sea que eres muy bueno sacando resúmenes, ¿OK?

47 A. algo [el alumno está involucrado en su tarea, y no se distrae con sus compañeros]

48 A. [se distrae un poco ante los comentarios de la tutora con sus compañeros, tras la pausa continua con su trabajo].

49 T. ¿cómo vas? ¿Bien?, luego me lo enseñas para ver si yo aprendo algo sobre la inversión extranjera, a través de tu resumen.

50 A. sí

51 T. ¿todo bien?

52 A. sí

53 T. [le hace señas la tutora con la mirada y le dice] ¿no te ayudo? ¿No quieres que te ayude? Vas a terminar 4 veranos más tarde

54 A. sí pero yo lo hago. [Está involucrando en su actividad]

55 T. ¿qué onda, ya acabaste?, ¿a ver? ¿de qué trata?

56 A. ¿quién sabe?

57 T. Cómo que quien sabe, si hiciste un resumen [sonríe].

58 A. La guerra entre México, Francia y Gran Bretaña, para apoyar el armamento.

59 T. ¿apoyaron con todo eso? ¿La guerra era en México?

60 A. No, ellos apoyaron.

61 T. ¿apoyaron a México?

62 A. No, no sé a quién apoyaron.

- 63 T. Y qué dice antes alo mejor ahí viene más claro [la tutora toma el resumen del alumno y empieza a leerlo]. No menciona ninguna guerra, a ver te lo leo.
- 64 A. No, de acá [el alumno le da el libro de donde sacó el resumen]
- 65 T. ¿por qué no de tu resumen? Bueno, vamos a complementar tu resumen. [Empieza la lectura del libro]: "La guerra civil española" ... /Oye bien, por que tu me vas a decir lo que entiendes/ el gobierno de Gran Bretaña y Francia se comprometieron a permanecer neutrales durante la Guerra Civil Española, para proteger sus intereses económicos. Sin embargo, muchos voluntarios de diferentes nacionalidades se disfrazaron para defender la República. Formaron las brigadas internacionales y antifascistas que luchaban por la desintegración del mundo"
- 66 T. Ahí, ¿qué dice?
- 67 A. Algo de las brigadas
- 68 T. ¿de qué guerra habla?
- 69 A. La Guerra Civil Española
- 70 T. y luego, ¿qué?
- 71 A. Las tropas
- 72 T. Que se llamaban ¿cómo?
- 73 A. [Pausa]
- 74 T. bri...[sugiriendo pistas para la posible respuesta, por que la tutora se dio cuenta de que al alumno se le dificultaba dar la respuesta correcta]
- 75 A. brigadas
- 76 T. que fueron a apoyar a ¿quién?
- 77 A. A los españoles
- 78 T. ¡aja! ¿qué países estaban apoyando?
- 79 A. Francia y España
- 80 T. Mira muy bien ¿ya ves?
- 81 T. A ver, vamos a continuar [la tutora continua la lectura] "Por su parte, la Italia fascista y Alemania Nazi enviaron tropas armas a instructores militares y aviones. La Unión Soviética también envió ayuda con equipo militar y asesores. La intervención de México en la Guerra Civil Española, consistió en apoyar al gobierno republicano con armas y alimentos./muy bien, no habíamos mencionado a México/. "Esta guerra se convirtió en la antesala para la segunda guerra mundial. Para los italianos el triunfo de los nacionalsocialistas significaba en especial poder en el mediterráneo, especialmente por las islas Baleares. Para los alemanes, el apoyo a los franquistas significaba poder en términos de posición geográfica estratégica".
- 82 T. Esta guerra, fue la antesala ¿de qué otra guerra?
- 83 A. De la segunda guerra mundial
- 84 T. Ah! Muy bien!! ¿ya te aburriste?
- 85 A. No.
- 86 T. Bueno, ahora enséñame tu resumen. [la tutora lo revisa, lo lee]
- 87 A. [sale por un momento de la sala y regresa]
- 88 T. [está revisando su resumen] ¿qué haces, estás leyendo tu resumen? Todavía tenemos tiempo, creo que vamos a trabajar matemáticas.
- 89 A. Ay, no! he trabajado con otro tutor en la semana sólo matemáticas.

90 T. ¿Ya viste, que está bien realizado tu resumen?. No me lo dejaste leer, me pudiste haber ahorrado leer todo el texto. Está muy bien.

### 13.33 – 41.18

#### Planeación de meta 2

91 T. [están revisando libros para la siguiente meta].

92 T. ¿qué tema de matemáticas vas a hacer hoy? ¿Ya están viendo los monomios y los polinomios?, Y ¿Divisiones?

93 A. No, divisiones, no

94 T. A ver inténtalo

95 A. No.

96 T. Una bien fácil, fácil

97 A. A ver déjame ver, ¿cuál?

### 41:18 – 41:71

#### Ejecución meta 2

98 T. [La tutora se aproxima al alumno para ponerle la división, 725 entre 25

99 A. Tienen lápices, digo tienen papel

100 T. Otra cosa, es que dices otra cosa, pero no dices qué? Si puedes con las multiplicaciones, puedes con las divisiones.

101 A. Ni con las multiplicaciones, ni con las divisiones, ni nada de matemáticas. [la tutora se sienta cerca para escribírsela y evaluar cómo realiza la operación].

102 T. Pues si no dices qué de matemáticas, A mi me gustan las divisiones.

103 A. Es que no me gustan.

104 T. ¡Dios mío de cuando acá te tengo que rogar para que hagas las cosas! Bueno vamos a hacer una cosa, haces esta y ya! Luego cambiamos la actividad, órale!

105 T. ¿Cuánto cabe este número?

106 A. ¿Quién sabe?

107 T. Mira, le explica cómo debe empezar la operación.

108 A. le pregunta ¿está bien?

109 T. vas bien, continúa

110 T. Calcúlale cuántas veces cabe y entonces multiplícalo. [Está realizando la operación y explicándole a su tutora cómo la realiza] por que si no vas a tener que hacer otra [le dice].

111 A. ¿está bien?

112 T. No veo, yo no la puedo hacer mental, no soy sabia.

113 T. muy bien, /¿cuántas decía que cuántas veces cabía?/ ¿a no quieres hacer más divisiones?

114 T. OK, descansa y sirve que te desestrezas de tu súper división, que la hiciste bien. Tú me dijiste que no sabías dividir y... sí sabes

115 A. ¡No sé!

116 T. ¿No sabes? Y entonces ¿cómo la hiciste bien?

117 A. Tú me ayudaste

118 T. pero en realidad tu la hiciste sólo yo no te dije cómo hacerlo, sólo te apoyé donde tenías dudas.

41:71 – 50:07

### Planeación de meta 3:

119 T. Dime qué vas a hacer

120 A. Nada

121 T. ¿Alguna otra cosa, que quieras?

122 A. Nada

123 T. ¿qué más quieren hacer?

124 A. [uno de los alumnos decide que lectura]. El alumno está de acuerdo en la actividad [asiente]

50:07 - 65:52

### Ejecución de meta 3

125 T. [están dialogando sobre una chica que le gusta del programa, y que quiere que su tutora le presente]. Oye! acércate al fogón hijo mío, siento que no me escuchas [Empieza a leer y turna la lectura a otro alumno].

126 A. ¿En cuál te quedaste?

127 T. [empieza a leer el alumnò] Oye, como que nos lo compartes a todos, ¿no? [el alumno está leyendo como para sí, pese a que la actividad es el voz alta]

128 A. Con nuevos bríos [está leyendo y menciona esta palabra a lo que la tutora pregunta]

129 T. ¿qué son bríos?

130 A. ¿quién sabe?

131 T. Son como nuevas fuerzas

### Cambio de texto

1:05:52 – 1:18:05

132 A. Otro libro!

133 T. ¿Quieren otro libro? [Salió el alumno a buscar el nuevo libro que leerán]

### Ejecución de meta Cont...

134 T. [la tutora empieza la lectura del libro días de pinta]

135 A. [empieza a leer /¿qué dice, aquí?/ [Pregunta a uno de sus compañeros, para continuar él la lectura que están haciendo en grupo].

136 A. [Iguala contesta el compañero]

137 T. Iguala, es un lugar en Guerrero

138 A. Ah! [Continua su lectura, con dificultad en la pronunciación de palabras].

¿Qué Dice aquí?, [pregunta a su compañero de junto] Termina la lectura y comenta. "No se le entiende nada".

Total ejec. Meta 2

1:18:05 – 1:24:44

### Evaluación de la meta 1 y 2

139 T. Evalúen su meta, ¿ya tienes tu hoja de metas?

140 A. [está llenando su hoja de metas, y se la pide la tutora para hacerle anotaciones sobre su desempeño en la sesión, en cuanto a lo que a ella le pareció importante].

141 A. ¿voy a deja este libro?  
142 T. Sí

**1:24:45 – 1: 26:28**

