

01968



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

**DESCRIPCIÓN DE ATRIBUTOS EN EL TRABAJO CON
ALUMNOS DE SECUNDARIA CON PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE: PERSPECTIVA DE LOS TUTORES**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

DÍAZ BAÑOS ANDRÉS

DIRECTORA DEL REPORTE:

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS

JURADO DE EXAMEN:

DRA. SILVIA MACOTELA FLORES

MTRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

DRA. ILEANA SEDA SANTANA

DRA. BENILDE GARCÍA CABRERA

MTRA. ROSA LINDA LOZADA GARCÍA

DRA. BERTHA ELVIA TARACENA RUIZ



MÉXICO, 2005

0348804



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos:

A mi tutora Rosy F.:

Por los retos. Por ayudarme a evaluar mis propias actitudes. Por esforzarse en comprender las necesidades e intereses de sus estudiantes. Por cambiar junto con nosotros.

A los profesores:

Dra. Silvia M.: Por sus comentarios, siempre precisos y sensibles a nuestros avances y dificultades.

Dr. Ileana S.: Por sus afectuosos y reflexivos comentarios.

Dra. Benilde G.: Por su fascinante forma de compartir su conocimiento.

Dra. Lizbeth V.: Por su gran calidez y retroalimentación en los coloquios.

Por siempre a mis maestras y amigas:

Patricia M.: Por su invaluable apoyo y confianza. Por compartir sus enriquecedoras experiencias profesionales. Por ayudarme a sobrevivir a la Psicología.

Susana O.: Por su confianza y retroalimentación constante durante todos estos años. Por estar siempre en el momento oportuno.

A mis amigos y compañeros de generación:

Raúl C.: Por ayudarme a reformular el valor del compañerismo y la amistad.

Gina B.: Por tus comentarios siempre acertados. Por tu amistad.

Mónica A.: Por compartir tu constante alegría y optimismo.

Elizabeth B.: Por tu calidez e inmutable alegría.

Cristina T.: Por transmitirnos tu serenidad.

Rosina M.: Por compartir tu experiencia profesional.

Lorena M.: Por ayudarme a renovar ese sentido de asombro.

Elían G.: Por compartir esa combinación de sencillez y gran creatividad.

Al personal del Centro comunitario "Dr. Julián Mc.Gregor y Sánchez Navarro":

Por el apoyo y los medios proporcionados. En especial, a los alumnos de secundaria del programa PAES, quienes con sus problemas y retos nos ayudan a enfrentar los nuestros. Armando, Alejandra, Uriel, Karla...por compartir su esfuerzo y logros conmigo, mil gracias.

A CONACYT

Por el apoyo financiero proporcionado para poder llevar a cabo este trabajo.

Dedicatorias:

A mis padres Jesús y Susana:

Por los cimientos que me han ayudado a llegar a este momento de mi vida personal y académica. Por tolerar el distanciamiento. Por reencontrarnos de una nueva forma. Aprendí a reconocer que sin duda alguna, siempre están en mí.

A mi hermana Susy:

Por avanzar conmigo en el camino del reto y crecimiento profesional.

A mi sobrina Diana:

Por sus ánimos y gran cariño. Felicidades por unirme al gremio Universitario.

A ustedes:

Por ayudarnos a mantener ese brote de creatividad y felicidad infantil.

A Nidia:

Amiga, Colega, Compañera. Por seguir a mi lado, por seguir creciendo juntos, Por tu apoyo y motivación incansable. Por continuar construyendo y compartiendo nuevos proyectos de vida. Por ayudarme a reconocer y valorar mis propias competencias. T.A.

La buena didáctica es aquella que deja
que el pensamiento del otro no se interrumpa
y que le permite, casi sin notarlo,
ir tomando buena dirección.

Enrique Tierno Galván

ÍNDICE

Resumen.....	1
ANTECEDENTES	
I.- Sobre el programa PAES	2
II.- Sobre los problemas de aprendizaje.....	4
III.-Resiliencia y condiciones favorables para la solución de problemas de aprendizaje...	6
IV.-La tutoría como factor asociado a la solución de problemas de aprendizaje.....	12
V.- Estudio de las competencias.....	14
VI.- Atributos relacionados con las prácticas competentes en el PAES.....	18
VII.- Situaciones emblemáticas en el PAES.....	23
Objetivo y preguntas de investigación.....	27
METODO	
Participantes.....	28
Escenario y materiales.....	29
Procedimiento	
-Grabaciones y edición de videos.....	30
-Observación de videos y entrevista.....	30
-Identificación de situaciones emblemáticas y atributos.....	31
-Análisis de similitudes y diferencias.....	31
RESULTADOS	
A) Habilidades reportadas por las tutoras y situaciones emblemáticas.....	32
B) Conocimientos reportados por las tutoras.....	39

c) Rasgos deontológicos reportados por las tutoras: normas, valores y actitudes.....	43
d) Análisis individual de los atributos reportados por las tutoras.....	46
-Similitudes y diferencias en las competencias especializadas de las tutoras.....	52
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	55
REFERENCIAS.....	62
APENDICE	
Tabla 1: Habilidades reportadas por las tutoras y situaciones emblemáticas.....	67
Tabla 2: Conocimientos reportados por las tutoras.....	69
Tabla 3: Rasgos deontológicos reportados por las tutoras.....	71
Tabla 4: Similitudes y diferencias en las habilidades reportadas por las tutoras.....	72
Tabla 5 y 6: Similitudes y diferencias en los conocimientos y rasgos deontológicos reportados por las tutoras.....	73
Anexo 1: Fragmentos de entrevista asociados a habilidades y situaciones emblemáticas.....	74
Anexo 2: Fragmentos de entrevista asociados a conocimientos.....	87
Anexo 3: Fragmentos de entrevista asociados a rasgos deontológicos.....	95
Anexo 4: Protocolo de la entrevista.....	99
Anexo 5: Hoja de metas.....	100

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: DÍAZ BAÑOS
ANDRÉS

FECHA: 26-09-05

FIRMA: [Firma]

RESUMEN

En el presente reporte de experiencias profesionales, se describen las habilidades, conocimientos y rasgos deontológicos (atributos) descritos por tres tutoras del programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, PAES, considerando situaciones emblemáticas en el trabajo con estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje. Se realizaron entrevistas abiertas con el apoyo de grabaciones realizadas a las tutoras al trabajar con sus alumnos para identificar los atributos asociados a su práctica profesional. Los atributos y situaciones emblemáticas se identificaron con base en la transcripción de las entrevistas y las categorías diseñadas en un estudio previo. Se describen los atributos de las prácticas profesionales reportados por cada una de las tutoras, sus similitudes y diferencias. Se discute la contribución del estudio para la identificación de prácticas competentes en el trabajo de tutoría y para la formación de profesionistas en el campo educativo.

El interés del presente reporte de experiencia profesional se centra en el análisis e identificación de los atributos (conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos) relacionados con las prácticas profesionales de los tutores del programa Alcanzando el éxito en Secundaria (PAES), al trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje, desde el punto de vista del tutor y las situaciones específicas (situaciones emblemáticas) en donde estas ocurren.

Primero se presenta un breve panorama general sobre el programa PAES y los problemas de aprendizaje con fines a determinar el marco contextual inmediato de este reporte de experiencias. De este panorama se desprende la importancia que tiene para la solución de los problemas de aprendizaje, la involucración del alumno con un tutor que promueva los ambientes y condiciones adecuadas para la solución de problemas académicos y personales con una gradual autonomía para el aprendizaje, y con ello poder disminuir los riesgos a los que estos alumnos están expuestos. En este sentido, se plantea la importancia de tener una mayor claridad de los atributos que un tutor competente requiere al trabajar con estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje, para con ello contribuir a la formación de futuros Psicólogos Educativos. Partimos del supuesto de que la información proporcionada por el propio profesional o tutor en formación tiene un papel central en esta tarea.

I.- SOBRE EL PROGRAMA PAES

El programa PAES se inserta dentro del Programa de Maestría en Psicología Escolar (PREPSE) aprobado en 1999 por los órganos competentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en correspondencia con Plan de Desarrollo Institucional de la Facultad de Psicología. El PREPSE se plantea como un programa de formación flexible que permita: su constante ajuste frente a los avances disciplinares y las demandas del mercado laboral; mantener un vínculo estrecho entre las responsabilidades de formación de la UNAM y las necesidades de la población. Para lo anterior, en el PREPSE se reconoce la relevancia de el trabajo supervisado en escenarios auténticos en la formación de profesionales competentes (Macotela y Paredes, 2003).

Acorde con los objetivos del PREPSE, Flores (2001) reporta tres metas básicas del programa PAES:

- 1) Subsanan las necesidades de estudiantes de secundaria que por diversas razones experimentan severos problemas académicos en la escuela.
- 2) Promover la formación profesional de estudiantes de la residencia en Psicología Escolar de la facultad de Psicología de la UNAM. En este sentido, se pretende formar cuadros profesionales de alta calidad competitiva.
- 3) Desarrollar materiales que sirvan para ayudar a los alumnos con dificultades académicas.

El programa PAES fue creado por la Dra. Rosa del Carmen Flores Macias. Se desarrolla en colaboración con la Dra. René Stevens de la Universidad de McGill y la Dra. Elsa Lo de la Universidad de Concordia (ambas en Montreal, Canadá), así como en colaboración con la Dra. Silvia Macotela de la Facultad de Psicología de la UNAM. En el programa PAES se busca crear ambientes donde los alumnos con problemas académicos experimenten el éxito y se sientan motivados para involucrarse en sus actividades escolares cotidianas, se vuelvan eficientes y reflexivos en la realización de las tareas académicas, logren un mayor sentido de autonomía y desarrollen mejores competencias académicas. Aunque en el programa se trabaja principalmente en actividades relacionadas con las materias escolares de los alumnos, también se atiende la solución de problemas personales. De esta manera, en el programa se consideran tres áreas: la académica, la social y la emocional.

En el programa se trabaja en grupos de dos o tres alumnos y un tutor quien brinda apoyo a las necesidades específicas de cada alumno. El programa se lleva a cabo en sesiones de dos horas, dos veces por semana en las instalaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM, con dirección en el Centro Comunitario Dr. Julián Mc.Gregor.

En congruencia con los objetivos del PREPSE y del PAES, se desprende este reporte de experiencia profesional, el cual representa tanto una actividad de investigación en escenario que se orientan a contribuir a la generación de conocimiento útil para el PAES,

así como un trabajo reflexivo que integra algunas de las experiencias personales y profesionales en el programa. Los estudiantes del PREPSE, participamos, a lo largo de cuatro semestres, en otras actividades de investigación que se articulan con los seminarios, cursos, talleres específicos y actividades del PAES.

II.- SOBRE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Un primer aspecto a considerar en el presente reporte, es el determinar lo que significan los problemas de aprendizaje en el programa PAES. Para ello, partimos del supuesto de que la concepción y definición de los problemas de aprendizaje dependen en gran parte de los métodos utilizados para su estudio, lo que a su vez influye en los resultados que se obtienen (Fletcher, Morris y Lyon, 2003). Uno de los enfoques teóricos, explicativos y de tratamiento de los problemas de aprendizaje predominantes a partir de los 80's, y el cual es retomado en el programa PAES, es el cognoscitivo. Éste, al aludir a los problemas de aprendizaje, se enfoca en los procesos de pensamiento del alumno cuando responde a las demandas de aprendizaje.

En general, a los alumnos con problemas de aprendizaje se les asocia con: dificultades derivadas de deficiencias en la base de conocimiento de contenidos escolares, un desarrollo deficiente de estrategias adecuadas para procesar información y autorregular su proceso de aprendizaje, no poseen la motivación necesaria para persistir en actividades académicas y de aprendizaje (Flores, 2001a; Stevens y Shenker, 1992).

Para Flores (2001a), los estudiantes con problemas de aprendizaje se han identificado a partir de comparar las características cognoscitivas y metacognoscitivas de estos alumnos con las de sus pares, al abordar tareas académicas que les demanda la escuela. Los aprendices sin problemas son en general alumnos eficaces y autónomos que se caracterizan por hacer uso de estrategias cognoscitivas coordinadas, aplicar adecuadamente estrategias metacognoscitivas (cómo y cuando pensar sobre lo que se hace y corregir); establecen una coordinación entre estrategias previas y el conocimiento nuevo, muestran disposición y motivación para aprender. En contraste, a los alumnos con problemas de aprendizaje se les relaciona con las siguientes características:

- a) Estilo cognoscitivo: Suelen responder impulsivamente, rápido y con errores. Muestran dificultad para organizar o coordinar actividades cognoscitivas de forma simultánea o secuencial. Manifiestan una falta de flexibilidad para emplear estrategias metacognoscitivas, esto es, no planifican, ni evalúan estrategias de acción (planear, monitorear, revisar y evaluar). Manifiestan dificultades para darse cuenta de la utilidad de estrategias específicas para tareas particulares, así como para explicar como llegar a la solución correcta. Atienden a detalles irrelevantes o insignificantes de la situación de aprendizaje. Generalmente no usan la retroalimentación recibida y tienden a actuar en forma dependiente de otros
- b) Aspecto socio-emocional y motivacional: muestran desesperanza aprendida, no creen que sus esfuerzos tengan resultados positivos. Frente a tareas que perciben difíciles, muestran poca disposición a realizarlas, manifiestan una autoeficacia pobre y establecen metas y estándares de éxito ajenas a su competencia. Muestran un auto-concepto pobre, perciben sus competencias académicas de forma devaluada. Manifiestan una pobre habilidad para enfrentar situaciones de estrés o presión, tienden a evitar situaciones de aprendizaje que les representan esfuerzo y/o fracaso. Atribuyen sus éxitos y fracasos escolares a fuentes fuera de su control (locus de control externo). Poseen una nula o casi nula motivación intrínseca para realizar tareas escolares.
- c) Desempeño académico: tienen un historial prolongado de fracasos, reprobación y hasta deserción. Tienen problemas para aprender a leer, una lectura y comprensión de textos pobre. Manifiestan problemas para aprender a escribir, deficiencias en escritura y problemas en la redacción de textos. Muestran problemas en matemáticas, las cuales trabajan de forma memorística y sin entenderlas. No cumplen o cumplen escasamente con tareas escolares.

Cabe destacar, que todos estos indicadores no necesariamente se presentan en todos los alumnos con dificultades académicas y de aprendizaje. De hecho, un grupo de investigaciones clínicas realizadas por Stevens y Shenker (1992) en un centro de apoyo, reportan que este tipo de correlatos no constituyen un perfil homogéneo del adolescente con problemas de aprendizaje, pues no todos los estudiantes presentan todas estas

características. Para Defior (1996), los alumnos con problemas de aprendizaje suelen presentar problemas en dominios específicos y pueden ser competentes en otros.

Una razón central para crear programas de apoyo dirigidos a los adolescentes con problemas de aprendizaje es que también son considerados un grupo de alto riesgo en la sociedad, son etiquetados por padres y maestros como alumnos que son distintos en su conducta y en sus emociones. Los alumnos con problemas de aprendizaje suelen tener conductas peligrosas y destructivas, ser significativamente menos seguros, menos dispuestos al riesgo en situaciones inciertas y más ansiosos que sus pares (Stevens y Shenker, 1992; Wong, 2003).

En resumen, aunque la heterogeneidad es una característica referida a este grupo de alumnos (Adelman, 1994; Flores 2001a; Fletcher, Morris y Lyon, 2003; Wong, 2003), se pueden describir los problemas de estos estudiantes como una combinación de deficiencias en conocimiento y en capacidades cognoscitivas y metacognoscitivas, sociales y motivacionales asociadas al ámbito académico. Creemos que es central considerar éstas características en un plan de apoyo integral enfocado a atender las necesidades de estos alumnos. Se ha reportado que la falta de sistemas de apoyo a estudiantes con problemas de aprendizaje incrementa la probabilidad de fracaso y deserción escolar.

III.- RESILIENCIA Y CONDICIONES FAVORABLES PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Uno de los conceptos que recientemente se ha retomado en el trabajo de intervención y apoyo a niños y adolescentes con problemas de aprendizaje es el de “resiliencia”. La perspectiva de resiliencia y riesgo es retomada por primera vez en los trabajos de Werner y Smith (1982, citado en Wong, 2003) para explicar por qué algunos niños diagnosticados con problemas de aprendizaje pueden llegar a desarrollar las competencias necesarias para superar estos problemas a pesar de haber sido criados en situaciones de riesgo.

Una característica reportada en los niños resilientes, es que estos manifiestan una alta capacidad reflexiva y responsividad frente a las personas de su entorno, además de una alta capacidad intelectual para resolver problemas cotidianos. Estas características han sido asociadas tanto a un alto nivel de cohesión familiar mostrada en la preocupación por el bienestar de estos niños, como a la disponibilidad de fuentes de apoyo externo (Kotliarenco, 1997).

De esta forma, el enfoque de la resiliencia se interesa en reconocer tanto las dificultades de estos niños y adolescentes como los factores positivos con los que cuentan, particularmente de los que contribuyen a subsanar las dificultades académicas del niño en matemáticas, escritura y en el área social, así como de los posibles problemas de percepción y autorregulación de estos niños.

El tema de la resiliencia resulta importante en tanto a partir de su conocimiento, es posible diseñar situaciones de intervención que permitan disminuir las condiciones de riesgo a las que están expuestos estos niños y adolescentes o bien a aumentar o reforzar los factores de apoyo para la resolución de los problemas que estos enfrentan. En este sentido, se sugiere un abordaje basado en estrategias de solución de problemas y un trabajo multidisciplinario entre profesionistas de campo de la Psicología y la Educación, padres y pares.

Por ejemplo, Wong (2003) describe cinco factores protectores que al estar presentes en el transcurso de la vida de los estudiantes con problemas de aprendizaje, promueven una disminución de los riesgos a los que están expuestos:

- 1) Presencia de reacciones positivas por parte de los familiares del estudiante, compañeros y maestros.
- 2) Presencia de valores y habilidades que promueven un sentido de auto-eficacia y locus de control interno.
- 3) Presencia de habilidades efectivas en los padres que proporcionen apoyos emocionales que favorezcan una autoestima positiva en el estudiante.
- 4) Presencia de apoyos de otros adultos que funcionan de guía constante y promuevan vínculos de alianza.

5) Presencia oportuna de estos apoyos, esto es, en puntos cruciales y de transición de la vida del alumno.

En consistencia con el enfoque de resiliencia y riesgo, Stevens y Shenker (1992) mencionan que para apoyar a los alumnos con problemas en el aprendizaje, se requiere partir de una serie de principios y estrategias generales. Los autores proponen que los programas remediales dirigidos a apoyar a estudiantes con problemas de aprendizaje deben ser flexibles pero intensivos al hacer uso de estos principios:

- a) Fortalezas y necesidades: se requiere igualar intervenciones específicas a estudiantes con patrones de necesidades y fortalezas particulares. Es central tener una comprensión de las debilidades y fortalezas con las que cuenta el estudiante con problemas de aprendizaje.
- b) Adquisición vs ejecución: es necesario distinguir entre déficit en la adquisición de habilidades y déficit en la ejecución de habilidades. La diferencia implica que el adolescente puede saber qué hacer en una situación pero no hacerlo.
- c) Modelamiento: es esencial el aprendizaje por imitación. Un modelo facilita el aprendizaje si este es parecido al aprendiz (sexo, edad y rol), también si es percibido como amistoso y como un apoyo útil. La percepción del modelo como una persona experta o de alto estatus promueve también el aprendizaje.
- d) Práctica gradual: el efecto del modelamiento se incrementa si el adolescente tiene la oportunidad de practicar lo aprendido y es suficientemente motivante.
- e) Retroalimentación y reforzamiento: el estudiante debe percibir el uso del nuevo aprendizaje como una experiencia recompensante o efectiva para resolver problemas (apreciar la relación contingente entre su conducta y las consecuencias positivas). Es importante responder positivamente a los pequeños progresos del alumno.
- f) Metas accesibles: las metas seleccionadas deben ser evaluadas por el adolescente como alcanzables. Para que un programa sea exitoso en construir habilidades, este debe ser evaluado por el adolescente como un programa que es crucial para alcanzar sus propias metas.
- g) Autonomía y control: la ejecución del control sobre el medio ambiente es una necesidad humana importante y un motivador en el buen funcionamiento de las personas. En

particular, la salud adolescente requiere de un sentimiento de control gradual sobre los reforzadores de su vida que le guíen hacia las metas y contribuyan a la solución de sus problemas. Este éxito es considerado como un poderoso motivador, los estudiantes exitosos son más atentos, ingeniosos y estratégicos.

Un trabajo que también fue realizado para comprender los factores asociados a la solución de problemas de aprendizaje, pero bajo condiciones controladas, refiere a una revisión de la literatura de las últimas dos décadas realizada por Swanson (1999). La autora analizó 272 estudios reportados en el campo de la investigación-intervención con estudiantes identificados con problemas de aprendizaje. La autora seleccionó las investigaciones que cubrían criterios con un alto rigor metodológico (validez interna) e identificó los ingredientes metodológicos que se asociaban a resultados confiables. Swanson concluyó que los modelos combinados de instrucción directa e instrucción estratégica generaron las condiciones más efectivas para remediar los problemas de aprendizaje. Observó que incluso las ejecuciones de estos alumnos llegan a ser semejantes a las mostradas por estudiantes sin problemas después de la intervención.

En estos modelos combinados se encontraron diez componentes asociados a resultados exitosos:

- 1) Ajustar ayudas: se menciona el efecto favorable que tiene el segmentar la tarea, desvanecer las ayudas y sugerencias, secuenciar actividades cortas, y dar apoyos en cada fase de una tarea.
- 2) Ensayar, repetir, practicar y revisar: se refiere al ensayo repetido de habilidades en dominios específicos, revisión y práctica repetida, uso de material redundante, revisión de secuencias, retroalimentación frecuente y revisión periódica.
- 3) Dividir la tarea: refiere a segmentar la habilidad blanco en unidades más pequeñas y sintetizar las partes en un todo.
- 4) Dirigir preguntas y respuestas: el profesor realiza preguntas directas relacionadas a procesos o a contenidos y se involucra con los alumnos en un dialogo.

- 5) Controlar la dificultad o procesar las demandas de la tarea: la tarea es secuenciada en pasos, del más fácil al más difícil, sólo se proporcionan las ayudas cuando son necesarias. El profesor proporciona la asistencia necesaria y demostraciones simplificadas.
- 6) Usar tecnología: refiere al uso de la computadora, textos estructurados, currículos estructurados, representaciones pictóricas, materiales específicos, y uso de medios de comunicación para facilitar la retroalimentación.
- 7) Modelamiento: implica demostraciones y explicaciones, por parte del profesor, del procedimiento para resolver el problema.
- 8) Grupos pequeños: la instrucción ocurre en grupos pequeños en donde los alumnos interactúan con un profesor.
- 9) Involucración suplementaria: implica la inclusión de tareas y de alguien que asista la instrucción en casa (p.e. padres).
- 10) Pistas estratégicas: implica el uso de recordatorios para usar las estrategias o fases.

Swanson concluyó que ninguno de estos componentes predice por sí mismo resultados favorables, pero que estos interactúan con diversos dominios para dar mejores resultados. Por ejemplo, con relación a la comprensión lectora, un componente relacionado a mejores resultados es el modelamiento; en matemáticas, el uso de grupos con pocos estudiantes; en procesamiento cognoscitivo, el modelamiento de iguales, la segmentación, uso de grupos pequeños y pistas estratégicas.

Flores (2001a) por su parte, retoma estos componentes y en su propuesta (programa PAES) los complementa y sintetiza de la siguiente manera:

- a) Presentación del contenido de aprendizaje: a partir de un análisis de los componentes cognoscitivos que demanda la tarea académica del alumno en la sesión, (estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas), se promueve la vinculación del conocimiento nuevo con los que ya posee atendiendo a los conocimientos fragmentados e interpretaciones erróneas.
- b) Selección de la estrategia: se selecciona la estrategia adecuada a la demanda de la tarea y a la competencia del alumno. Se prefieren las estrategias que lleven al alumno a realizar la tarea organizadamente, con la mejor secuencia y con el menor esfuerzo.

- c) La práctica de la estrategia: se retoma la idea de que la práctica constante favorece la memorización de la rutina.
- d) La motivación durante el aprendizaje de la estrategia: favorece a la motivación la participación del alumno en la identificación de la meta, saber para qué y cómo la realizará, recibir retroalimentación positiva y específica sobre su desempeño, presentar la tarea de forma que siempre se aprecie un avance. Se recomienda ayudar al alumno a establecer estándares de éxito pertinentes a su desempeño y cualidades personales.
- e) La evaluación de los resultados: se consideran indicadores relacionados con la ejecución de la tarea específica en la que se trabaja (calidad del trabajo, eficiencia en la ejecución, número de aciertos) e indicadores relacionados con estados afectivos y motivacionales del alumno (auto-eficacia, valorar la estrategia).

En el programa PAES se pretende impactar en estos factores al considerar: las fortalezas y dificultades de cada uno de los alumnos; promover el uso de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la solución de tareas académicas y problemas personales; promover ambientes motivacionales tanto en las sesiones de tutoría como en el entorno familiar y escolar (al promover una vinculación constante con los padres de familia y los profesores de escuela). Por ejemplo, en el Programa PAES, los alumnos trabajan en sus propias metas académicas, llevan a cabo actividades escolares (tareas, preparar exámenes o exposiciones), participan en programa especiales de apoyo interesados en promover el desarrollo de estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y motivacionales.

Es claro que estos ambientes se construyen a partir de la interacción de los estudiantes con un tutor quien se orienta a establecer los apoyos y promover las condiciones necesarias para que el alumno se vuelva gradualmente más autónomo y eficiente en la realización de sus tareas académicas.

En resumen, al parecer, el éxito de los programas de apoyo para estudiante con problemas de aprendizaje se basa en la creación de ambientes motivantes basados en la enseñanza estratégica, en donde se promueve la adquisición de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que permiten la solución efectiva de una variedad de problemas en

diversas situaciones, tanto familiares como escolares (Deshler, Ellis y Lenz, 1996) y que a la larga pueden repercutir en disminuir el riesgo al cual estos alumnos se enfrentan. Particularmente, en programa PAES, estas condiciones se constituyen a partir de la interacción entre un tutor y sus alumnos.

IV.- LA TUTORÍA COMO FACTOR ASOCIADO A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Para identificar los factores que favorecen que la interacción social redunde en una situación de apoyo para alumnos con problemas de aprendizaje, se puede partir de la consideración de que los procesos de interacción en una cultura y los procesos de pensamiento de sus miembros están conectados, esto es, que el funcionamiento psicológico de un individuo emerge, en parte, a través de la apropiación de los procesos presentes en las interacciones entre una persona considerada experta y una considerada aprendiz (Méndez y Lacasa, 1996).

Tomando en cuenta lo anterior, una consideración inicial para el estudio y descripción de las situaciones de tutoría que promueven logros educativos, es que las relaciones que ocurren en éstas puedan ser vistas y analizadas como un proceso multidireccional que se guía por los propósitos de los participantes en una situación y tiempo específico (Cruz, en prensa; Villegas, 2001). La multidireccionalidad puede ser comprendida como un proceso en donde los agentes involucrados determinan el curso del desarrollo de una relación (Cairns, 1979). En una interacción de este tipo, los roles del aprendiz y del adulto están interrelacionados (Méndez y Lacasa, 1996). Particularmente, si estas interacciones toman lugar en situaciones de tutoría, resulta un factor protector en el trabajo con estudiantes con problemas de aprendizaje.

Varios estudios reportan que en una situación de tutoría, la interacción de un aprendiz con un adulto experto es uno de los elementos que favorecen la adquisición de conocimiento, habilidades, estrategias y destrezas prácticas que permiten que el aprendiz pueda enfrentarse, de manera autónoma y reflexiva, a las problemáticas específicas presenten en los contextos particulares en donde se ve inmerso en su vida cotidiana. Esto

es, en estas situaciones de tutoría se despliegan acciones, estrategias y conocimiento de tipo motivacional, afectivo y de comunicación (Shön, 1983; Villegas, 2001).

En general, se ha descrito que un tutor experto crea las condiciones óptimas para maximizar el aprendizaje del alumno y promover su desarrollo a partir de llevar a cabo acciones dirigidas a una meta compartida. Estas acciones refieren a: demostrar, aconsejar, plantear problemas, retroalimentar la ejecución y adaptarse al proceso evolutivo de cada aprendiz (Martínez, 1997; Villegas, 2001; Shön, 1983). Se plantea que inicialmente el adulto modela cómo se soluciona un problema, gradualmente el niño lleva la iniciativa y el adulto sólo corrige y guía en los momentos de vacilación y duda (Hedegard, 1998; Lacasa y Herranz, 1989; Rogoff, 1994; Rojas, 2000; Villegas, 2001). Sin embargo, estos estudios no han relacionado necesariamente la naturaleza de estas interacciones y con el desarrollo y aprendizaje de un alumno (Rojas, 200).

Considerando lo anterior, uno de los aspectos que pueden ser retomados para describir los aspectos que promueven la solución de dificultades académicas y de aprendizaje, es el enfocarse en el perfil de un adulto experto, particularmente de un tutor especializado en el trabajo de apoyo a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje que considere las necesidades particulares de estos al enfrentar sus dificultades. En el programa PAES, uno de los intereses es formar especialistas autónomos, críticos y creativos, que no sólo dominen contenidos, si no que sepan enseñar cómo aprender; que consideren necesario para su labor, establecer una interacción permanente con alumnos, padres y escuela; que contribuyan con ello, al desarrollo integral del alumno en los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales (Macotela y Paredes, 2003).

En resumen, el éxito de los programas remediales enfocados a apoyar a los estudiantes con problemas de aprendizaje, radica en parte en que las condiciones y factores protectores puedan disponerse a través de la interacción entre los estudiantes con dificultades y un tutor experto que sea capaz de adaptar estas condiciones a las necesidades de cada alumno, de forma que el apoyo del tutor lleve a los alumnos a que

sean y se perciban como hábiles y autónomos, dispuestos a tomar más responsabilidades de su propio aprendizaje y que les permita adaptar estrategias que advierten y perciben como exitosas. De aquí, la importancia de tener una mayor claridad del perfil de un tutor que se va especializado en el trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje, particularmente de los conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos que pudieran dar información sobre sus prácticas competentes. En este sentido, en este trabajo partimos de la importancia que tiene la información que un tutor del programa PAES puede proporcionar sobre los atributos asociados a sus propias prácticas profesionales.

V.- ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS

El concepto de competencia es retomado para referir al perfil de un tutor que posee conocimientos, habilidades, valores, normas y actitudes profesionales para la atención integral de las necesidades educativas especiales (Flores, 2001b), específicamente de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. Para García y Flores (citadas en Flores, 2001b), estos profesionales pueden caracterizarse como agentes que van aprendiendo a ser expertos tanto en el conocimiento sobre el origen y definición de los problemas de aprendizaje, como en el tipo de apoyos y ayudas que estos alumnos requieren.

En el presente estudio se retoman los trabajos de Perrenoud, quien describe a la competencia como “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (página 7). Esto es, una competencia describe los conocimientos, habilidades, valores, normas y actitudes (atributos) que un profesional experto moviliza y utiliza en distintas situaciones profesionales y adapta a las necesidades de una persona evitando aplicar procedimientos en forma de receta (Perrenoud, 2002).

Esta conceptualización enfatiza que la adquisición de competencias por parte de un profesional en una disciplina no se basa únicamente en la adquisición de conocimientos, sino en cómo estos son movilizados y utilizados de forma integrada en una situación

profesional y en un momento específico. Así, un profesionalista es concebido como competente cuando es capaz de identificar los conocimientos adecuados y las habilidades o estrategias necesarias, y utilizarlas en una situación profesional con los valores, normas y actitudes (rasgos deontológico) pertinentes para poder llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea (Kobinger, 1996; Perrenoud, 2002, 2001).

Aunque el concepto de competencia se ha ido transformando y enriqueciendo en las últimas tres décadas, se pueden mencionar los principios más relevantes que parten de esta visión holística o integral del concepto: las competencias se manifiestan en situaciones profesionales particulares y en el trabajo con individuos particulares; se manifiestan a partir del dominio de atributos, esto es, conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos (normas, valores y actitudes); implican un trabajo cognoscitivo subyacente no observable asociado a la movilización y uso de estos atributos en situaciones específicas; están dirigidas a metas específicas establecidas en una disciplina particular (Perrenoud, 2001).

En cuanto a los conocimientos que pueden ser movilizados por una competencia, las perspectivas cognoscitivas establecen tres tipos de conocimientos: a) Declarativos: los cuales refieren a aquellos conocimientos que describen la realidad en forma de hechos, leyes o regularidades. Estos conocimientos pueden provenir de saberes tradicionales, locales y/o profesionales; b) Procedimentales: los cuales describen los procedimientos por seguir para obtener un resultado. Estos agrupan “saberes” del cómo y que hacer; c) Condicionales: determinan las condiciones de validez de los conocimientos procedimentales, esto es, cuando pueden ser aplicados (Perrenoud, 2001).

Los valores, normas y actitudes refieren a la dimensión ideológica del profesionalista e implican los rasgos deontológicos de las competencias (Seda, Aguilar, Flores, Macotela, Rojas, 2003). Más específicamente, los valores refieren a sistemas sociales adquiridos y que están implicados en el actuar del profesionalista, refieren a aspectos de honestidad, transparencia, lealtad, justicia, respeto a las diferencias, etc. Las normas están asociadas a los valores pero son más restrictivas, refieren a reglas de seguridad, de higiene, de deber, generalmente se imponen en contratos de trabajo. Las actitudes pueden ser positivas o

negativas y refieren a representaciones o formas de ver el mundo que se manifiestan en el actuar de las personas (Perrenoud, 2001).

Cuando los conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos son incorporados en una postura profesional, se dice que se adquiere una identidad profesional.

Perrenoud (2001) refiere a dos componentes principales de las competencias: los procesos de pensamiento y las acciones intencionales o habilidades. En las acciones intencionales o habilidades que un profesionista emprende en un campo profesional específico subyace un trabajo cognoscitivo que no puede ser observado directamente, pero que puede ser estudiado. Más concretamente, estas acciones intencionales o habilidades refieren a un conjunto de actos sucesivos y simultáneos que tienen una función específica determinada y que son guiados por procesos reflexivos o de pensamiento que le permiten a un profesionista seleccionar y utilizar los conocimientos, valores, normas y actitudes en una situación y tiempo específico.

Para Hager y Becket (1996) y Torrado (2000), el estudio de los procesos de pensamiento implicados en las competencias no sólo resulta complejo por no ser observables directamente, si no porque llegan a ser realizados por el profesionista en forma que podría describirse como “automática”, esto es, que generalmente escapan a la conciencia del profesionista experto en acción. Sin embargo, para Torrado (2000) existen dos formas de abordar el estudio de estos procesos de pensamiento: infiriéndolos a partir de observar el desempeño del profesionista u obteniendo explicaciones y justificaciones del desempeño por parte del profesionista

Al respecto, Hager y Beckett (1996) y Perrenoud (2001) refieren que se puede conceder, equivocadamente, un valor superior al desempeño y subestimar el papel del conocimiento y la interpretación por parte del profesionista. Un enfoque integrado de competencia procura valorar simultáneamente los diversos componentes que conforman la competencia. En este sentido, la participación del profesionista tiene un papel relevante en el estudio y descripción de las competencias profesionales.

La concepción de las competencias como un proceso en donde se articulan diversos atributos en el desempeño de una tarea o ejercicio profesional, ha llevado a plantear un interrogante que poco se ha estudiado, pero que se considera central: ¿Cómo un profesional moviliza, transfiere y utiliza los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y normatividades con las que cuenta, en una situación particular?. Perrenoud (2001) propone que la transferencia y movilización de estos atributos, inicia cuando un profesional logra identificar una problemática en una situación particular (la cual llamaremos situación emblemática). En general, el profesional establece similitudes y diferencias con situaciones pasadas, detecta el tipo de familia de situaciones a la que se enfrenta y selecciona las habilidades, estrategias y conocimientos convenientes para resolver la situación. Esto es, el profesional lleva a cabo la transferencia de su competencia a partir de evaluar los aspectos relevantes de una situación emblemática, identificar los atributos adecuados que en su profesión se establecen y actuar en consecuencia.

Así, al parecer, un profesional competente utiliza algún tipo de modelo de acción de manera adecuada y en tiempo real para llevar a cabo una acción eficaz. Estos modelos de acción se construyen gracias a una formación intensa en experiencias profesionales que son repetitivas y redundantes, y que determinan acciones similares en todos los casos.

Aunque el estudio de las competencias desde una perspectiva holística considera que un profesional competente establece una combinación, integración de conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos (Gonczi y Athanasou, 1996; Hager y Beckett, 1996, Torrado, 2000), aún se requiere conocer como un profesional moviliza, utiliza y adapta estos atributos en situaciones particulares en donde estos son demandados. Particularmente, estamos interesados en poder identificar cuales son los atributos que un tutor experto utiliza y moviliza al trabajar con alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje en un programa de atención integral como el PAES. En este sentido, asumimos que es central el papel de un tutor experto en el proceso de identificación de las prácticas profesionales competentes para la atención a las necesidades educativas de estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje.

Al respecto del párrafo anterior, resulta obvio que primero se requiere tener claridad de las competencias de un profesional de la educación y las situaciones específicas en donde estas se manifiestan, pero también se requiere tomar en cuenta que estas deben tener cierto grado de generalidad. Para Seda, Aguilar, Flores, Macotela y Rojas (2003) muchas de las perspectivas asociadas al desarrollo de competencias profesionales, particularmente en el campo de la Psicología de la Educación, contemplan competencias tan específicas que no permiten asegurar la adaptabilidad del profesional a diferentes condiciones, o tan generales que no contribuyen a concretar un currículo. Parra Hager y Beckett (1996), y Perrenoud (2001), estos son riesgos en ocasiones inevitables. Por una parte, se puede recurrir a simplificar demasiado el trabajo individual que un profesional competente lleva a cabo en situaciones reales y reducir estas a una lista de simples tareas; por otra parte, se puede abstraer demasiado y estilizar las competencias de un especialista, lo cual puede conducir a idealizar o generar formas de excelencia que ningún profesionista realiza.

A continuación se abordan brevemente estos aspectos, dando pie al objetivo del presente estudio.

VI.- ATRIBUTOS RELACIONADOS CON LAS PRÁCTICAS COMPETENTES EN EL PAES

El concepto de competencia se ha enmarcado en las necesidades y propuestas de algunos países como el Reino Unido, Australia y Canadá para proporcionar una formación académica de calidad para los futuros profesionales, una modernización de la educación y para la capacitación profesional en general (Gonczi, 1994; Gonczi y Athanasou, 1996; Saluja, 1996).

En estos países, el desarrollo de normas de competencia y su aplicación en las áreas profesionales es ya un requisito general. Estas normas refieren a marcos de reglamentación o estándares de calidad que describen y definen las habilidades, conocimientos y actitudes que un empleador debe utilizar en un área determinada y en diferentes condiciones

laborales, para poder ser o no ser considerado competente. De esta forma, estas normas de competencia se consideran comunes a sectores laborales o profesionales (Saluja, 1996).

Las normas de competencias son desarrolladas y aceptadas por organismos específicos compuestos por especialistas en un sector profesional, incluyendo empleadores, trabajadores, instructores, educadores, etc. Este campo se presenta como una valiosa oportunidad para transferir la experiencia adquirida en estos países al contexto mexicano (Gonczi y Athanasou, 1996), particularmente si se adopta una visión holística e integrada del concepto aplicado al ámbito educativo. En este sentido, el profesionista es concebido como un aprendiz activo que identifica y establece analogías entre el conocimiento que tiene y el que está adquiriendo, utiliza este conocimiento y moviliza una serie de procesos de pensamiento para dar origen a acciones intencionales.

En el contexto mexicano, existen propuestas que contribuyen a tener una mayor claridad de los cuadros profesionales que se requieren adquirir en el campo de la educación. Una de estas propuestas toma forma en el modelo de supervisión experta en campo para la preparación y formación de Psicólogos Escolares competentes y competitivos, propuesto por Macotela y Paredes (2003), y el cual se inserta en el marco del Plan de Desarrollo Institucional de la Facultad de Psicología de la UNAM. En este modelo, se plantea que el Psicólogo Escolar deberá desarrollar: a) Conocimiento y ponderación de las diferencias conceptuales y metodológicas de las técnicas y modelos alternativos de la Psicología de la Educación; b) Capacidad para sustentar el ejercicio profesional (saber científico y tecnológico, social y cultural de la comunidad); c) Conceptualización integral de los fenómenos educativos; d) Capacidad de trabajo colaborativo; e) Motivación hacia el aprendizaje y superación permanente; f) Normatividad ética en el ejercicio profesional.

Estos aspectos se plantean como los cimientos de las competencias profesionales de un Psicólogo Escolar que se concretan en tres funciones profesionales:

1) Evaluación: la cual consiste en el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas que permiten una comprensión integral del fenómeno de interés y poder determinar el impacto de la intervención. Esta está relacionada con una diversidad de quehaceres profesionales del

Psicólogo Escolar, como el relacionado con la elaboración de conclusiones y recomendaciones adecuadas a la población atendida y al público interesado.

II) Intervención: a través de la cual el profesional diseña e implementa condiciones para el fortalecimiento de los recursos de aprendizaje, incidiendo en el contexto educativo y familiar.

III) Investigación: eje alrededor del cual se articulan los anteriores, implica el dominio de métodos que sustentan la investigación aplicada.

Dado que las funciones profesionales se adaptan a situaciones particulares (situaciones emblemáticas), en el programa PAES, la evaluación rompe con esquemas conocidos dado que no se implica necesariamente el uso de escalas o pruebas. El “diagnóstico en línea” permite una evaluación permanente de los conocimientos y estrategias de los alumnos, sus fortalezas, dificultades y motivación hacia la tarea, para poder tomar decisiones de apoyo académico. Esto es, en el programa se pretende que el tutor aprenda a hacer un diagnóstico a la par que interviene (Flores, 2001b). Este diagnóstico en línea se plantea como una evaluación innovadora que permite un acercamiento más preciso al proceso de aprendizaje de los alumnos con problemas de aprendizaje, y que sirve tanto a los agentes de enseñanza como a los alumnos para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

Con relación a las formas de intervención, algunos de los métodos y técnicas de intervención que son centrales en el programa PAES circulan alrededor de la enseñanza estratégica, la promoción de la motivación, la promoción del aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo con padres y escuelas (Flores, 2001b). Si bien, estos componentes son generales al trabajo de tutoría del programa PAES, se sugiere que estos son utilizados por cada uno de los tutores de manera flexible y son adaptados a las necesidades de cada estudiante de secundaria:

a) Enseñanza de estrategias: en ésta, el tutor ayuda al alumno a adecuar las estrategias a la dificultad de la tarea; modela su empleo, supervisa, guía y corrige aspectos específicos de la ejecución; adecua su ayuda a las necesidades del alumno favoreciendo la autonomía y dominio de la estrategia. En este caso, el tutor aplica diferentes conocimientos sobre

enseñanza estratégica. Se requiere que el tutor conozca el material de secundaria y un rango amplio de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas con relación a la lectura, la escritura y las matemáticas, que ayuden al alumno a realizar sus actividades escolares. Una estrategia de aprendizaje es entendida como un conjunto de acciones organizadas que implican técnicas, principios o reglas para entender o aprender un material o una habilidad, integrar un nuevo conocimiento con el ya conocido, y recordar este conocimiento en situaciones distintas.

b) Promoción de la motivación: el tutor modera los efectos nocivos derivados de la historia de fracaso y frustración a través de un ambiente instruccional que promueva la percepción de auto-eficacia; retroalimenta la ejecución relacionando esfuerzo y uso de la estrategia; emplea expresiones que impliquen reconocimiento al esfuerzo y no sólo a lo que falta por lograr; evita mensajes negativos; enseña al alumno a atribuir los fracasos al uso de estrategias deficientes y no a limitaciones personales. Los alumnos aprenden a definir, valorar y trabajar en sus metas, con ello se sienten motivados, logran un sentido de autonomía y desarrollan mejores competencias académicas. Trabajar en metas definidas externamente puede ser un reto tan inalcanzable o tan ajeno al alumno que lo desanima en la superación de sus dificultades. Las metas son útiles cuando el nivel de recursos y el esfuerzo requerido para alcanzarlas son apropiadamente entendidos tanto por el estudiante como por el tutor del programa. En este caso, el tutor se vale de su conocimiento sobre teorías de motivación que resaltan la percepción de auto-eficacia, el valor de las metas y el papel de los procesos atribucionales en el aprendizaje. Se parte del entendimiento de las condiciones externas e internas que afectan el comportamiento y las expectativas del alumno.

c) Promoción de aprendizaje significativo: con relación al contenido temático, el tutor ayuda a identificar las metas de la tarea, inicia una explicación sobre el tema identificando la base de conocimiento del alumno; dosifica el material nuevo asegurándose que el alumno lo está comprendiendo; promueve que el alumno se involucre activamente en las actividades de aprendizaje; procura que el aprendiz sea autónomo en la realización de la tarea empleando preferentemente una instrucción guiada en lugar de las instrucciones directas; ofrece explicaciones claras y detalladas; y mediante un diálogo con el alumno se

asegura que este halla entendido. Para lo anterior, el tutor se vale del conocimiento adquirido durante su enseñanza básica y del conocimiento de los libros de texto del alumno.

d) Involucración de los padres: el tutor acuerda con los padres los cambios que ellos encuentren pertinentes; los asesora y supervisa en la solución de problemas con su hijo; diseña y conduce propuestas de capacitación; ayuda a los padres a establecer una comunicación y relación de colaboración con la escuelas; fortalece sus competencias como padres y promueve la participación positiva de sí mismos como adultos y como padres.

Para este fin, el tutor posee conocimientos sobre el desarrollo de programas de formación y capacitación para padres y sobre el aprendizaje en los adultos.

e) Colaboración escuela y programa: el tutor establece un vínculo de comunicación con la escuela para estar al tanto de las dificultades y avances del alumno y promueve un cambio en la percepción del alumno con problemas de aprendizaje (valoración de logros); asesora a los maestros, sobre todo en lo concerniente a los problemas de conducta. En este caso, el tutor acude a diferentes experiencias sobre el desarrollo de programas en los que colaboran diferentes profesionales (Flores, 2001a, 2001b).

En el programa PAES, la investigación pretende generar propuestas de estudio de las variables que promueven los problemas de aprendizaje, que aborden integralmente la problemática y que desarrollen productos tecnológicos que sirvan a los profesionales de la educación.

En síntesis, en diversos países existen propuestas recientes interesadas en definir y clarificar las competencias que un profesionista utiliza en su ámbito cotidiano.

Particularmente, en el contexto mexicano existen programas de formación interesados en tener una mayor claridad de los cuadros profesionales de los futuros Psicólogos Escolares y de los contextos específicos tradicionales y emergentes que demandan la flexibilidad y adecuación de estas competencias, especialmente de las necesidades de formación universitaria y de la población con la que estos psicólogos se relacionan. Estas propuestas toman forma en el programa PAES de la facultad de Psicología de la UNAM en donde se parte de la idea de que el uso de competencias para la atención integral de necesidades

educativas especiales son claves para apoyar a los alumnos con problemas de aprendizaje (Flores, 2001b, 2003b; Swanson, 1999); que la preparación de profesionistas competentes y competitivos requiere del aprendizaje en escenarios auténticos y el soporte de la supervisión experta (Macotela y Paredes, 2003);

VII.- SITUACIONES EMBLEMÁTICAS EN EL PAES

Como anteriormente se mencionó, en el campo de las competencias se considera que no sólo la adquisición de conocimientos adquiridos por un profesionista en una disciplina sienta las bases para su transferencia en diferentes condiciones profesionales (Gonczi y Athanassou, 1996), esta movilización de recursos se basa principalmente en el uso de estos conocimientos en la práctica cotidiana (Perrenoud, 2001). Esto implica que una competencia que se aprende está sujeta a un proceso de perfeccionamiento y adaptación a diferentes situaciones, de forma que con cada experiencia profesional las competencias tienen la posibilidad de reformularse y adaptarse. De hecho, para Vergnaud (1995, citado en Flores, 2002) se pueden distinguir dos tipos de situaciones emblemáticas, aquellas en las cuales el individuo dispone de los atributos necesarios, en cuyo caso las acciones son automáticas, y aquellas clases de situaciones para las cuales no se dispone de los atributos necesarios lo cual promueve la necesidad de acceder a nuevos aprendizajes.

En este sentido, el desarrollo de las competencias profesionales se puede representar como el resultado de las experiencias del profesionista en familias de situaciones que demandan competencias específicas y especializadas, de tal forma que los atributos de un ejercicio competente adquiridos por una persona, dependen de las situaciones emblemáticas en las que se encuentra más a menudo. Estas familias de situaciones pueden concebirse como emblemáticas porque representan situaciones con rasgos que las hacen únicas para el profesionista, tanto por las características e intereses de las personas (presentes e históricas) que en ellas se encuentran, como por el tipo de relación que se establece entre estas personas y el profesionista (como la relación tutor-padre de familia). Pero principalmente, una situación emblemática se determina por los atributos que la situación misma demanda a un profesionista y que adquieren sentido y significado en ésta.

Esto es, una situación se vuelve emblemática para un profesionista porque es definida, analizada y abordada con las herramientas conceptuales y metodológicas específicas a su profesión. Por ejemplo, la manera como un profesor de secundaria apoya a un alumno en una tarea de matemáticas difiere de la forma como lo hace un tutor del PAES. Este último posee una visión particular, sustentada por su profesión, sobre los problemas del alumno y de los apoyos que necesita. Esto es, su comunidad le demanda formas específicas de actuación que lo hacen profesionalmente diferente del maestro.

Si bien, un profesionista competente sabe cómo actuar ante situaciones emblemáticas en una profesión, este no es el único que decide cuáles son las competencias especializadas que debe mostrar; ésta es considerada una labor de un cuerpo colegiado de profesionistas expertos, investigadores y formadores. Por ejemplo, para Perrenoud (2002) y Torrado (2000), en cada disciplina profesional se determinan los tipos, calidades y número de competencias que un profesionista deberá desarrollar, el significado, pertinencia e idoneidad de estas, es decir, las competencias que serán y no serán necesarias en una situación y momento específico (lo cual a su vez conforma la situación emblemática misma). Para Torrado (2000), en el campo educativo, las competencias y las situaciones donde estas se manifiestan, generalmente son establecidas y “negociadas” por un grupo de expertos o pares.

La anterior propuesta se basa en la idea de que finalmente el establecimiento de situaciones particulares depende de las posibilidades de los profesionista expertos, investigadores y formadores en percibir y establecer similitudes y diferencias entre familias de situaciones emblemáticas a las que un profesionista se enfrenta cotidianamente en su ámbito profesional y que demandan ciertas competencias (Perrenoud, 2001).

Con relación a la idea anterior, un estudio que sirvió como antecedente del presente reporte de experiencias profesionales, fue el realizado en el Programa de la Maestría en Psicología de la UNAM (Flores, 2003a), el cual permitió identificar y definir las situaciones emblemáticas más importantes que distinguen al PAES. En este estudio, expertos en la atención a alumnos con problemas de aprendizaje formados en el programa

(alumnos y egresados), pudieron identificar para cada situación emblemática: ¿Qué debe saber hacer el tutor para enfrentar la situación?, ¿Qué conocimientos necesita el tutor para poder poner en práctica las habilidades?, ¿Qué valores y actitudes necesita un tutor para aplicar el conocimiento y poner en práctica las habilidades?. En este estudio se adaptó la técnica de grupos de trabajo, en la que se discute alrededor de un tópico y se busca llegar a un consenso. Se determinaron los siguientes indicadores para la definición de una situación emblemática en el programa:

- a) Reflejan claramente la filosofía del programa con relación al apoyo que se brinda a los alumnos con problemas de aprendizaje y a sus padres.
- b) Se relacionan con tres actividades específicas: trabajo de tutoría con los alumnos; sesiones de retroalimentación en discusión de casos; trabajo con padres y con la escuela.
- c) Son situaciones que pueden manifestarse con características y rasgos familiares que las hacen únicas, ya sea por las diferencias individuales de las personas que participan en ellas o por diferencias en las condiciones físicas y sociales en las que se manifiestan. Es decir, las situaciones del PAES pueden agruparse en familias de situaciones pero siempre podrán observarse particularidades en cada una de ellas.
- d) Estas situaciones generalmente implican una problemática y demandan del tutor prácticas especializadas de intervención, claramente distintas del sentido común y vinculadas con su formación teórico-práctica para lograr un cambio positivo en la población (alumnos y/o padres).
 - Para el caso del trabajo con los alumnos, las situaciones implican la promoción de algún tipo de aprendizaje en el área cognoscitiva, afectiva y /o social.
 - Para el caso de las sesiones de retroalimentación en discusión de casos, en donde se discute y analiza la situación de la población atendida, en todos los casos implica la problematización de un evento y el planteamiento de alternativas de solución.
 - Para el caso del trabajo con padres, en todos los casos implica un aprendizaje y/o la elección de acciones adecuadas para la solución de un problema.

De acuerdo con lo anterior, las situaciones emblemáticas en el programa PAES son reconocidas por los tutores de maestría con relación al trabajo con los alumnos de

secundaria, con los padres de familia y escuela, y en la discusión con sus pares y su tutora de la maestría. Una situación emblemática se determina por los participantes, las características físicas y sociales, y por las competencias específicas que ésta demanda. Para el caso del trabajo con alumnos con dificultades académicas y de aprendizaje, estas competencias están asociadas a la promoción de aprendizaje de tipo cognoscitivo, afectivo y/o social.

En síntesis, se plantea que quienes pueden ayudar a definir y clarificar los atributos que conforman una competencia y las situaciones en donde estas ocurren, son los propios profesionales expertos en un campo específico. Un estudio que es retomado en el presente trabajo, es el realizado con tutores expertos que fueron formados en el programa de Maestría en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la UNAM, el cual permitió comenzar a determinar, definir y clarificar situaciones emblemáticas y sus componentes profesionales (atributos) para el trabajo con estudiantes con problemas de aprendizaje. Consideramos que este estudio puede ser retomado para continuar indagando sobre cómo un tutor moviliza, transfiere, adapta y utiliza conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos en situaciones emblemáticas de trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje.

Estos esfuerzos se relacionan paralelamente con el interés en que las competencias tengan cierto nivel de generalidad útil y adecuado, para la formación de nuevos tutores que puedan adaptarse a las recientes demandas en el campo educativo.

Por lo anterior, se hace necesario continuar generando investigación que contribuya a dar claridad de las competencias que un Psicólogo Educativo requiere adquirir.

En este reporte de experiencias estamos interesados en obtener información sobre los atributos que un profesionista en el ámbito escolar considera relevantes para llevar a cabo su práctica profesional, específicamente de los conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos relacionados con el trabajo de tutoría con alumnos con problemas de aprendizaje. Partimos de la idea de que estos atributos se articulan alrededor

de tres ejes básicos: evaluación, intervención e investigación, en el presente consideraremos únicamente los dos primeros ejes.

Dado que los profesionistas que participaron en este estudio (tres tutoras) se encontraban en la fase terminal de un programa de formación profesional interesado en preparar especialistas de alto nivel, partimos del supuesto de que estos tutores pueden proporcionar información relevante que contribuya a comprender los atributos relacionados con sus competencias como Psicólogos en el campo de la educación.

Por lo anterior, el objetivo general del presente reporte de experiencia profesional es:

- Identificar y describir los atributos de un tutor en situaciones emblemáticas de trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje, considerando el punto de vista del propio tutor.

Para el anterior objetivo, pretendemos contestar cuatro preguntas:

- 1) ¿Qué situaciones emblemáticas caracterizan el trabajo de un tutor al trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje?

Consideramos que a partir de la identificación y definición de una situación emblemática, es posible identificar los atributos y cómo se manifiestan de acuerdo a la misma. Por ello, podemos preguntarnos:

Desde el punto de vista del tutor:

- 2) ¿Qué acciones o habilidades específicas pone en práctica un tutor para enfrentar una sesión de trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje?
- 3) ¿Qué conocimientos teóricos y metodológicos utiliza un tutor para poder llevar a cabo dichas acciones?
- 4) ¿Qué normas, valores y actitudes utiliza un tutor para llevar a cabo estas acciones?

MÉTODO

Participantes

Participaron tres tutoras del último semestre del programa de Maestría en Psicología Profesional de la de residencia en Psicología Escolar de la generación 2003-2005 con sede en el programa PAES. Las tutoras decidieron participar voluntariamente en el proyecto, se les informó el objetivo del estudio y que se llevarían a cabo tres grabaciones del trabajo con sus alumnos y una entrevista.

Los antecedentes generales de las tutoras son: Tutora 1: egresada de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (1996), con siete años de experiencia como docente y dos en la capacitación de personal. Tutora 2: egresada de la carrera en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (2001), con un diplomado en Educación y con un año de experiencia laboral en asesoría individualizada previa al ingreso al programa de maestría. Tutora 3: egresada de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (1989), con una práctica de catorce años de los cuales estuvo los tres últimos años previos al ingreso al programa de maestría como Psicóloga en los programas de apoyo educativo USAER y CAM.

Participaron 10 alumnos (siete hombres y tres mujeres) del programa PAES. Los alumnos provenían de escuelas secundarias de la zona sur de la ciudad de México (turno matutino y vespertino) que se encuentran en la demarcación del centro comunitario Dr. Julián Mc.Gregor. Los alumnos participaron en las video-grabaciones por su asistencia regular al programa y porque los tutores consideraron que el uso de la cámara no iba a irrumpir con su desempeño normal en las sesiones de apoyo. Se obtuvo el consentimiento de los alumnos para llevar a cabo dichas grabaciones.

Escenario

Las video-grabaciones de las sesiones de trabajo de los tutores con sus alumnos se realizaron en el centro comunitario Julián Mc.Gregor, extensión de la Facultad de Psicología y sede del programa PAES. Las sesiones grabadas se realizaron en los cubículos habituales de trabajo, los cuales se encontraban acondicionados para llevar a cabo sesiones de tutoría en grupos pequeños de manera independiente (iluminación, sillas con respaldo, pizarrones).

La observación de los videos con los tutores y las entrevistas se realizaron en una habitación que contaba con los recursos necesarios (computadora, video-cámara, sillas, etc.) para llevar a cabo la entrevista inmediatamente después de observar los segmentos de los videos ya editados y poder grabar la entrevista.

Materiales

Grabación y presentación de los videos: se utilizó una video-cámara digital para grabar las sesiones de trabajo de los tutores con sus alumnos. Se utilizó una computadora para presentar los videos a los tutores antes de la entrevista. Se utilizó un software diseñado para la edición de videos y para la presentación de extractos de video.

Entrevista: se llevó a cabo una entrevista con base a un protocolo de 16 preguntas abiertas (ver anexo 1), las cuales fueron realizadas para el presente reporte de experiencia y con fines a obtener información sobre las habilidades, conocimientos y rasgos deontológicos de un tutor desde el punto de vista del propio tutor.

PROCEDIMIENTO

Dado que el objetivo del presente estudio estuvo centrado en la obtención de información sobre los atributos de un tutor al trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje, considerando el punto de vista de los propios tutores, se llevaron a cabo entrevistas a tres tutoras del programa PAES con apoyo de video-grabaciones de las sesiones de tutoría realizadas previamente.

Grabaciones y edición de videos:

Con fines a guiar y contextualizar el contenido de la entrevista, por cada una de las tutoras se llevaron a cabo tres grabaciones de las sesiones de tutoría previo consentimiento de los alumnos. Se llevó a cabo al menos una sesión de prueba para asegurar que la video-cámara no fuera altamente intrusiva o desagradable para los alumnos y tutoras. Las grabaciones se realizaron en los meses de enero, febrero y marzo en los horarios habituales de trabajo del programa, esto es, lunes y miércoles de 14:30-16:30 hrs., martes y jueves de 11:00-13:00 hrs.

Se seleccionaron los segmentos de las sesiones grabadas que representaban los tres momentos que caracterizan una sesión de trabajo en el programa PAES: a) Establecimiento de metas, en donde, con base a una “hoja de metas” (ver anexo 2), los alumnos deciden, organizan y planifican las actividades académicas que llevarán a cabo en la sesión, b) Realización de las metas propuestas, en donde se lleva a cabo el desarrollo de la meta planteada, c) Cierre de la sesión. en donde los alumnos plantean las estrategias que les permitieron desarrollar y llevar a cabo sus metas y lo que les gusto de la sesión. En general, la hoja de metas es una herramienta para planificar y evaluar el trabajo, y para poder registrar las estrategias que se consideran útiles.

Otros criterios adicionales para la selección de los segmentos grabados fueron: que hubiera un proceso de interacción entre cada tutora y sus alumnos, que los episodios no fueran repetitivos en su contenido, que los episodios fueran representativos del empleo de la evaluación y de los apoyos que cada tutora brinda en las sesiones, que los episodios entre tutoras fueran equiparables de forma que pudieran establecerse similitudes y diferencias en sus actuaciones. La duración aproximada de los segmentos editados por cada tutora, fue de 15 minutos.

Observación de videos editados y entrevista:

Se observaron los episodios editados correspondientes junto con cada tutora y con la instrucción previa: “Estos son los segmentos de los videos que vamos a ver (los segmentos se visualizan en una sección del software), el tiempo aproximado es de 15 minutos pero si quieres continuar viendo un video lo podemos hacer, puedes detener la grabación si lo

deseas (se mostraba cómo hacerlo) y hacer anotaciones en esta hoja (se disponía de lápiz y papel). Al final haremos la entrevista”.

Después de observar los episodios de los videos, se llevó a cabo una entrevista semi-abierta, la cual fue grabada con el consentimiento de cada tutora. Las entrevistas se llevaron a cabo en el mes de marzo y con base a un protocolo de entrevista. La duración de la entrevista para la tutora uno fue de 30 minutos, para la tutora dos de 55 minutos y para la tutora tres de 69 minutos.

Posteriormente se llevó a cabo la transcripción de la entrevista con fines a identificar los conocimientos, habilidades, y rasgos deontológicos en el trabajo con los alumnos.

Identificación de situaciones emblemáticas y atributos:

Con fines a identificar las habilidades, conocimientos y rasgos deontológicos (atributos) en el trabajo de las tutoras con sus alumnos se llevó a cabo la categorización de las transcripciones de las entrevistas. Esta categorización permitió además determinar las similitudes y diferencias en las competencias especializadas de las tutoras en situaciones emblemáticas particulares.

La categorización se realizó con base en las situaciones emblemáticas y las competencias especializadas determinadas en la reunión de expertos del PAES realizada en el mes de junio de 2003, así como las definiciones derivadas en ésta. Para cada fragmento de la entrevista se determinó a qué situación emblemática y qué atributo (conocimiento, habilidad y rasgo deontológico) refería con mayor claridad. Se identificaron regularidades en los atributos y se identificaron nuevas categorías. Dos fragmentos se consideraron como distintos cuando se determinó que el contenido de la entrevista cambiaba, esto es, porque hacia alusión a un atributo diferente y/o a una situación emblemática distinta.

Análisis de similitudes y diferencias:

Las similitudes y diferencias se establecieron con base al énfasis que cada tutora hizo respecto a los atributos, esto es, por la redundancia en el contenido de sus respuestas en situaciones particulares.

RESULTADOS

El análisis de los resultados se presenta en el siguiente orden: en el apartado A se presentan las cinco habilidades reportadas por las tutoras y cómo estas se adaptan a cuatro situaciones emblemáticas en el trabajo de las tutoras con sus alumnos. Se presentan algunos ejemplos de fragmentos de transcripción de las entrevistas en donde se reportaron e identificaron las habilidades y las situaciones emblemáticas; en el apartado B y C se presenta un análisis descriptivo de los conocimientos y rasgos deontológicos reportados e identificados; el apartado D muestra un análisis individual de los atributos reportados por cada una de las tutoras y un análisis de las similitudes y diferencias en éstas. Una síntesis de estos resultados se muestra en cinco tablas al final de este reporte.

A) HABILIDADES REPORTADAS POR LAS TUTORAS Y SITUACIONES EMBLEMÁTICAS

En este apartado se presentan las habilidades y situaciones emblemáticas identificadas en la transcripción de las entrevistas. Se muestra cómo las habilidades se adaptan a estas situaciones.

HABILIDADES GENERALES

Para describir las acciones o habilidades específicas que un tutor reporta que pone en práctica al trabajar con sus alumnos en el programa, éstas se identificaron en los 30 fragmentos de la entrevista. Esta identificación se realizó con base en las categorías de análisis reportadas en un estudio previo (Flores, 2003a).

En el reporte de una habilidad el tutor hace referencia a un conjunto de actos (sucesivos y simultáneos) o prácticas que tienen una función específica determinada y que son adaptadas a diversas situaciones emblemáticas.

Las tutoras hicieron referencia a seis tipos de habilidades:

- ✓ *Diagnóstico en línea*: habilidad para hacer un diagnóstico durante la realización de una actividad, acerca de conocimientos, estrategias y actitudes del alumno.

- ✓ *Adecuar apoyos y ayudas*: habilidad para adecuar los apoyos y ayudas a las necesidades del alumno con base en el diagnóstico en línea. Implica adecuación de las demandas cognitivas con base a las necesidades del alumno para promover gradualmente una mayor autonomía. Implica el uso de diferentes estrategias instruccionales asociadas al modelamiento de estrategias, explicaciones, preguntas, intercambio dialógico, propiciar reflexión, etc.
- ✓ *Enseñar estrategias*: habilidad para enseñar al alumno estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura, escritura y matemática, útiles para el aprendizaje en diferentes materias y tareas escolares.
- ✓ *Motivar*: habilidad para promover estrategias y situaciones motivacionales para apoyar al alumno en su aprendizaje.
- ✓ *Promover socialización*: habilidad para enseñar al alumno estrategias y habilidades sociales para resolver situaciones asociadas a ámbitos académicos.
- ✓ *Auto-evaluación*: habilidad para identificar los propios avances y fortalezas para el trabajo con los alumnos del programa (y de otros escenarios educativos).

SITUACIONES EMBLEMÁTICAS

Las seis habilidades identificadas anteriormente, fueron reportadas con relación a cuatro situaciones emblemáticas identificadas en la transcripción de las entrevistas y con base en la descripción de estas en un estudio previo (Flores, 2003a).

Estas situaciones emblemáticas en el trabajo con los alumnos implican: la filosofía del programa con relación al apoyo que brinda el PAES a los alumnos con problemas de aprendizaje; demandan una intervención por parte del tutor para lograr un cambio positivo en los alumnos, esto es, implican la promoción de algún tipo de aprendizaje en el área cognoscitiva, efectiva y/o social; implican la puesta en práctica de estrategias particulares para la solución de problemas específicos; se manifiestan con característica similares pero cada situación posee rasgos que la hace única (principalmente por la problemática que en ella se aborda).

A continuación se presentan las cuatro situaciones emblemáticas identificadas en los 30 fragmentos de las transcripciones de las entrevistas.

- *Relación Socio-afectiva:*
Refiere a todas aquellas situaciones en las que se establece una relación de alianza con los alumnos y un clima social positivo para el grupo de trabajo y/o el ambiente escolar. Implica procesos sociales como cohesión, colaboración, sentido de pertenencia, asertividad, etc.
Se identificaron dos fragmentos en donde se hace referencia a esta situación.
- *Planificación de metas y del trabajo en la sesión:*
Son aquellas situaciones relacionadas con la promoción, en los alumnos, de la planificación y monitoreo de sus actividades académicas. Implican que los alumnos aprendan a decidir que actividad académica desarrollarán y cómo las llevarán a cabo, considerando sus propias experiencias y competencias académicas.
Se identificaron cuatro fragmentos que hacen referencia a esta situación.
- *Supervisión y guía de actividades académicas de los alumnos:*
Implica aquellas situaciones en donde los alumnos desarrollan competencias para trabajar en diferentes actividades académicas propias de las materias que los alumnos cursan. Implican aspectos de evaluación e intervención por parte del tutor.
Se identificaron 23 fragmentos en donde se hace referencia a esta situación.
- *Trabajo cooperativo:*
Son aquellas situaciones que se estructuran para sacar provecho de los beneficios reportados en la literatura especializada sobre aprendizaje cooperativo y que a su vez favorecen que los adolescentes cuenten con un grupo de pertenencia.
Se identificó un fragmento que hace referencia a esta situación.

HABILIDADES Y SITUACIONES EMBLEMÁTICAS

Las seis habilidades a las que hicieron referencia las tutoras parecen adaptarse a las demandas y necesidades de cada una de cuatro situaciones emblemática identificadas: relación socio-afectiva, planificación de metas y trabajo en las sesiones, supervisión y apoyo de actividades académicas de los alumnos y trabajo cooperativo.

- Relación Socio-afectiva.

Las tutoras hicieron referencia a tres habilidades en este tipo de situación:

- ✓ *Diagnóstico en línea*: habilidad para identificar los conocimientos, estrategias y actitudes del alumno relacionados con aspectos socio-afectivos que interfieren con el desempeño y adaptación del alumno en situaciones académicas.

- ✓ *Motivar*: habilidad para promover situaciones sociales asociadas a ambientes académicos que resulten agradables y confortables para el alumno.

- ✓ *Promover socialización*: habilidad para enseñar al alumno estrategias y habilidades sociales para resolver situaciones asociadas a ámbitos académicos.

- Planificación de metas y del trabajo en las sesiones.

Las tutoras hicieron referencia a cuatro habilidades en este tipo de situación:

- ✓ *Diagnóstico en línea*: habilidad para identificar las fortalezas y dificultades del alumno (en conocimientos, estrategias y actitudes) para poder plantear, planificar y organizar una tarea académica antes de iniciar ésta.

- ✓ *Adecuar apoyos y ayudas*: habilidad para adecuar los apoyos y ayudas en el planteamiento y planificación de la meta y del trabajo que se llevará a cabo, con base en el nivel de dificultad que la tarea representa para el alumno y con fines a promover la autonomía. Implica la segmentación de tareas y la adecuación de programas de apoyo ya diseñados.

- ✓ *Enseñar estrategias*: habilidad para enseñar al alumno estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas relacionadas a la planificación y organización eficiente de la sesión de trabajo al iniciar una tarea académica. Implica el reconocimiento de la utilidad que la estrategia tiene para el alumno.

- ✓ *Motivar*: habilidad para promover estrategias y situaciones motivacionales para apoyar al alumno en su aprendizaje, a través de identificar el valor de la meta para el alumno y poder relacionarla con su proceso de aprendizaje. Implica saber reconocer el interés del alumno en la meta planteada.

- Supervisión y apoyo de actividades académicas de los alumnos.

Las tutoras hicieron referencia a cinco habilidades en este tipo de situación:

- ✓ *Diagnóstico en línea*: Habilidad para hacer un diagnóstico en línea a lo largo de toda la sesión de trabajo, acerca de conocimientos, estrategias y actitudes del alumno, para determinar las fortalezas y requerimientos específicos en tareas que se están realizando.
- ✓ *Adecuar apoyos y ayudas*: habilidad para adecuar los apoyos y ayudas, de forma sucesiva o simultánea, a las necesidades de cada alumno en dominios particulares con base en el diagnóstico en línea, principalmente para que los alumnos no abandonen la tarea y desarrollen una gradual autonomía para el aprendizaje.
- ✓ *Enseñar estrategias*: habilidad para enseñar al alumno estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas eficaces para la lectura, escritura y matemática, útiles para el aprendizaje en diferentes materias y tareas escolares.
- ✓ *Motivar*: habilidad para promover estrategias y situaciones motivacionales para apoyar al alumno en su aprendizaje. Principalmente en la identificación de la utilidad y eficacia de las estrategias en el aprendizaje.
- ✓ *Auto-evaluación*: habilidad para evaluar el propio desempeño como tutor. Implica poder identificar los avances y fortalezas para hacer un diagnóstico en línea y para adecuar las ayudas y apoyos de manera eficiente, en situaciones académicas dentro del PAES (y fuera de este).

- Trabajo cooperativo.

Las tutoras hicieron referencia a dos habilidades en este tipo de situación:

- ✓ *Diagnóstico en línea*: habilidad para identificar las necesidades e intereses en común entre los alumnos del grupo de trabajo.
- ✓ *Adecuar apoyos y ayudas*: habilidad para adecuar los apoyos y ayudas, con base en el diagnóstico en línea, aprovechando las necesidades, intereses y metas compartidas de un grupo (ver tabla 1).

A continuación se presentan un ejemplo de fragmentos de las entrevistas para ilustrar cada situación emblemática y la información que permite identificar las habilidades reportadas por las tutoras. Para cada situación emblemática, la información se presenta de la siguiente forma: nombre de la situación emblemática, un fragmento de la entrevista que representa esta situación y una breve descripción del fragmento en donde se reporta la habilidad.

Los fragmentos están codificados para facilitar su identificación en posteriores análisis. La transcripción de los 26 fragmentos restantes se ubica en el anexo 1.

SITUACION EMBLEMÁTICA: RELACIONES SOCIO-AFECTIVAS

Diagnóstico en línea y Promover socialización

FRAGMENTO RS 1:

ENTREVISTADOR - Este es un ejemplo (señalando video), están ustedes platicando sobre un conflicto en la secundaria. ¿Que estás evaluando?

TUTORA 3- Ahí era más bien una situación de carácter social...él ya empezaba a decir: *es que él me molestó, yo sólo respondí con agresión...* yo creo que era importante que él tomara conciencia de la gravedad de su conducta, que...había provocado una suspensión de la escuela...traté de mostrarme firme ...cambié mi tono, más serio, para que él viera que era algo grave, porque yo creo que eso es algo importante...no sólo en su vida académica si no en su vida social en todos los sentidos.

ENTREVISTADOR- En este caso, ¿Cómo relacionas la evaluación con el diagnóstico?

TUTORA 3- Durante mucho tiempo yo tenía la idea de que hacer un diagnóstico era asignar una etiqueta y en este sentido hacer una diagnóstico es otra cosa. ... es evaluar y decidir...Yo diría que el diagnóstico es más en el sentido de que...él tiene un problema de control de impulsos que necesita aprender a controlar.

- *En el episodio anterior se describe la importancia de identificar los aspectos socio-afectivos que están interfiriendo con el desempeño del alumno y promover que el alumno aprenda a solucionarlos de forma asertiva. Ejemplifica un cambio en las prácticas profesionales acerca del significado de la evaluación.*

SITUACION EMBLEMÁTICA: PLANIFICACION DE METAS Y DEL TRABAJO EN LA SESIÓN

Diagnóstico en línea.

FRAGMENTO PMT 1:

ENTREVISTADOR- (La forma en que apoyaste a Andrés en la tarea de Inglés que él eligió traducir) ¿Tú crees que lo hiciste automático?

TUTORA 1- Mmm, no, yo creo que... si pensé en esta parte de: qué sabes de la tarea o cómo le vamos a hacer, que necesitamos, vamos a necesitar un diccionario, bueno consigue un traductor con Raúl, así como *qué necesitamos para resolver esta tarea*.

ENTREVISTADOR- ¿Eso es algo que tú has aprendido del programa?

TUTORA 1- (Afirma), yo como que lo he pensado en pasos... tengo que estar muy alerta de, muy conciente de las respuestas que me den para ir planteando las estrategias, porque no pienso que las estrategias sean tan automática... creo que el nivel de la estrategia (utilizada) es necesariamente intencional.

- *En este fragmento se menciona que, tanto las estrategias de apoyo de un tutor, como las actividades mismas del trabajo, son planeadas, organizadas y ajustadas a las necesidades del alumno, tanto al inicio como en el transcurso y desarrollo de la tarea seleccionada.*

SITUACION EMBLEMÁTICA: SUPERVISIÓN Y GUIA DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS

Diagnóstico en línea, Adecuar apoyos y ayudas, Enseñar estrategias.

FRAGMENTO SGA 1:

ENTREVISTADOR- En cuanto a las estrategias de Cristian, en este caso, ¿Cómo las estás evaluando?

TUTORA 1- En cuanto a la capacidad que él tiene para darse cuenta que no sabe el concepto y lo que hace para poder entenderlo... hecha mano de herramientas, ya sea ver en los libros, preguntar... El tiene mucha dificultad para comprender de los textos directamente... ahora ya es capaz de localizar del texto lo que está buscando... incluso el libro que le puede apoyar, buscar en el índice el tema y me lo trae, *aquí, aquí está, ya lo encontré*, pero no lo logra comprender todavía, entonces... yo le leo y ya le digo: *si, si, ahí está...* y empiezo a trabajar con él como de manera paralela, *mira yo leí y estoy entendiendo esto, ¿Tu cómo lo estas entendiendo?*, como una especie

de estrategias de comprensión de lectura, el sabe que tiene esa dificultad, ahora ya se da cuenta pero no lo ha logrado superar.

- *Este fragmento ilustra cómo dentro del proceso de evaluación, son considerados los conocimientos conceptuales del alumno, sus estrategias, y cómo estas han ido evolucionado. Así mismo, la importancia de saber ajustar los apoyos con base a los avances y dificultades del alumno en una tarea específica.*

SITUACION EMBLEMÁTICA: TRABAJO COOPERATIVO

Diagnóstico en línea

FRAGMENTO TC 1:

ENTREVISTADOR -¿Cómo te sirve a ti la evaluación para desarrollar la intervención?

TUTORA 3- Pues para determinar que apoyos, como ajustarlos en tiempo y si tengo que dedicarle primero un tiempo a un chico luego a otro, a veces podemos trabajar todos juntos, a la hora que evalúo digo: *hay, estos están viendo mas o menos lo mismo*, entonces les digo: *saben que, podemos trabajar en grupo*, y entonces el trabajo de grupo suele ser muy rico para los chicos.

- *Se comenta la utilidad del uso de grupos de trabajo para la solución de tareas comunes.*

B) CONOCIMIENTOS REPORTADOS POR LAS TUTORAS

A partir de haber definido las situaciones emblemáticas y las habilidades, es posible identificar los conocimientos teóricos y metodológicos que un tutor reporta que utiliza en el trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje.

La identificación de estos conocimientos se realizó en cada uno de los fragmentos de la entrevista en donde se hizo referencia explícita a estos. En el reporte de estos conocimientos se hace referencia a principios conceptuales y metodológicos de las técnicas y modelos alternativos de la educación que sustentan el trabajo con los alumnos en las sesiones del trabajo del programa PAES.

Se identificaron seis grupos de conocimientos a los que las tutoras hicieron referencia en 17 fragmentos de la transcripción de la entrevista. Al parecer, estos conocimientos no refieren a una situación emblemática en particular.

- ✓ *Problemas de aprendizaje*: perspectivas actuales en la definición, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Enfatizando el supuesto de que estos son modificables.

Se identificó un fragmento que hace referencia explícita a este tipo de conocimientos.

- ✓ *Evaluación auténtica*: principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la evaluación tradicional y la evaluación auténtica. Principalmente del interés de los modelos de evaluación alternativa en obtener información continua sobre la persona en su ambiente y sobre los procesos de aprendizaje. Se asocia al desarrollo de una concepción personal de lo que es evaluar.

Se identificaron dos fragmentos que hacen referencia explícita a este tipo de conocimientos.

- ✓ *Instrucción estratégica*: principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la enseñanza basada en estrategias en dominios particulares. Asociados a la promoción de planes de acción eficaces y procesos reflexivos.

Se identificaron tres fragmentos que hacen referencia explícita a este tipo de conocimientos.

- ✓ *Interacción y enseñanza-aprendizaje*: principios teóricos, metodológicos y filosóficos que sustentan la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (modelos constructivista y cognoscitivo). Principalmente con referencia a los conceptos de andamiaje y aprendizaje significativo.

Se identificaron cinco fragmentos que hacen referencia a este tipo de conocimientos.

- ✓ *Modelos de motivación*: principios teóricos, metodológicos y filosóficos vinculados con modelos de motivación relacionados con auto-eficacia, atribución, auto-concepto y auto-estima. Identificando el interés y la utilidad de promover el uso de metas accesibles en una tarea académica y favorecer el sentido de auto-eficacia en el alumno. Se identificaron dos fragmentos que hacen referencia a este tipo de conocimientos.

- ✓ *Experiencia*: experiencia del tutor como aprendiz y estudiante. Implica el uso de conocimientos y estrategias que el tutor aprendió cuando fue estudiante de secundaria y de las que utiliza como estudiante de maestría. Este conocimiento se asocia con la capacidad en el tutor para adaptar y reconocer la utilidad y eficacia de estas estrategias, para cada alumno y dominio específico.
- Se identificaron cuatro fragmentos que hacen referencia a este tipo de conocimientos (ver tabla 2).

A continuación se muestran tres ejemplos de los fragmentos de las entrevistas para la identificación de estos conocimientos. La información se presenta de la siguiente forma: grupo de conocimientos, fragmento de la entrevista que hace referencia a estos y una breve descripción del fragmento para enfatizar el tipo de conocimiento.

Los fragmentos están codificados para facilitar su identificación. La transcripción de los fragmentos restantes se ubica en el anexo 2.

CONOCIMIENTOS ASOCIADOS AL TRABAJO CON LOS ALUMNOS:

Perspectivas actuales en la definición, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.

FRAGMENTO CPA 1:

ENTREVISTADOR- ¿Que papel crees que hayan tenido las clases teóricas en toda esta formación y de lo que me has platicado alrededor de lo que es evaluación?

TUTORA 1- Lo he reflexionado, porque cuando entré al PAES, yo dije: *estos niños jamás van a aprender nada, ósea, no, no, no, no aprenden, o yo no voy aprender a enseñarles nada nunca*, y fue ir de un extremo... a pensar que sí tienen capacidades, que sí tienen posibilidades, y que yo también tengo posibilidades de poderseles transmitir, y ellos de poderlo captar. Entonces si se modifíco de toda esta literatura que estuvimos... leyendo, de problemas de aprendizaje.

- *Se refiere a un cambio de visión respecto a los problemas de aprendizaje, antes asociada a una creencia de que los problemas de aprendizaje no se modifican, ahora vistos como modificables.*

Principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la evaluación tradicional y la evaluación auténtica.

FRAGMENTO CEA 1:

ENTREVISTADOR- Respecto de lo que es evaluación en general, ¿Qué de la maestría enlazas con este tipo de evaluación que hechas a andar en el PAES?

TUTORA 2- Pues yo creo que es la evaluación auténtica que vimos en intervención. En el PAES no llegamos con una prueba estandarizada (para ver) cómo estas motivado, si no que lo estas haciendo constantemente. No he encontrado la teoría del diagnóstico en línea, creo que no hay, pero creo que lo hacemos... Es un continuo del tutor hacia ellos y de uno mismo como tutor.

- *Se refiere a la evaluación auténtica como un instrumento que permite obtener información tipo de evaluación que implica la obtención de información continua sobre estados motivacionales, en contraste con el uso de instrumentos estandarizados. La evaluación auténtica se asocia a procesos de auto-evaluación.*

Principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la enseñanza basada en estrategias en dominios particulares.

FRAGMENTO CEE 1:

ENTREVISTADOR- ¿Qué de lo teórico, de los conceptos... crees que has utilizado al trabajar con los chicos?

TUTORA 2- ...Estrategias, yo creo que la instrucción estratégica es básica...las estrategias...cada vez que terminamos una tarea. Con Miguel me a resultado...claro, hacemos una tarea y le digo: ¿A ver que hiciste?, y ahí usas también el andamiaje porque al principio tu le tienes que decir todas las estrategias que él uso, y con el tiempo él es capaz de detectar sus propias estrategias.

- *Se hace referencia a la instrucción estratégica como herramienta útil para promover la reflexión sobre las estrategias utilizadas en la solución de la tarea al terminar una actividad académica. Se hace referencia al proceso de andamiaje.*

C) RASGOS DEONTOLÓGICOS REPORTADOS POR LAS TUTORAS: NORMAS, VALORES Y ACTITUDES

A partir de haber definido e identificado los conocimientos y las habilidades en las situaciones emblemáticas de trabajo con los alumnos del programa, desde el punto de vista de las tutoras, se identificaron los rasgos deontológicos que las tutoras consideran relevantes en el trabajo con los alumnos.

Para determinar los rasgos deontológicos que un tutor reporta utilizar en el trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje, se identificaron las normas, valores y actitudes a los que se hizo referencia explícita en la entrevista. Los rasgos deontológicos refieren a juicios positivos y negativos, sistemas y normatividades éticas implícitas en el trabajo con los alumnos del programa.

Las tutoras hicieron referencia a seis tipos de rasgos deontológicos asociados al trabajo con los alumnos en 11 fragmentos de la transcripción de la entrevista. Al parecer, estos no refieren a una situación emblemática en particular:

- ✓ *No hacer juicios negativos*: evaluar y reconocer las dificultades sin realizar juicios que afecten el proceso de aprendizaje en los alumnos. En donde la evaluación es considerada una herramienta para aprender y los errores son considerados elementos que son parte del proceso de aprendizaje.
Se identificaron dos fragmentos que hacen referencia a este rasgo deontológico.
- ✓ *Reconocer carencias*: reconocimiento de las propias carencias en cuanto a conocimientos y habilidades, así como preocupación por superarlas. Principalmente en el grado de precisión con el cual se hace una evaluación en línea y en el trabajo de apoyo en dominios específicos y en otros escenarios diferentes al PAES.
Se identificaron cuatro fragmentos que hacen referencia a este rasgo deontológico.
- ✓ *Investigar*: actitud de investigación en la búsqueda de soluciones a los problemas de los alumnos, tanto para el trabajo en ambientes escolares como al enfrentar situaciones personales.
Se identificó un fragmento que hace referencia a este rasgo deontológico.

- ✓ *Trabajo con adolescentes*: interés y gusto por trabajar con adolescentes. Con referencia a que este puede ser adquirido en el transcurso del trabajo con los alumnos en el programa.
Se identificó un fragmento que hace referencia a este rasgo deontológico.
- ✓ *Iniciativa e innovación*: iniciativa para la solución de problemas o innovación. Para generar estrategias novedosas al momento de apoyar a los alumnos.
Se identificó un fragmento que hace referencia a este rasgo deontológico.
- ✓ *Confidencialidad*: para el manejo de la información que se tiene sobre el adolescente y al ser compartida con padres y maestros.
Se identificaron dos fragmentos que hacen referencia a este rasgo deontológico (ver tabla 3).

A continuación se muestran tres fragmentos de las entrevistas en donde las tutoras hicieron referencia a las normas, valores y actitudes implícitas en el trabajo con estudiantes con problemas de aprendizaje. La información se presenta de la siguiente forma: rasgo deontológico, un fragmento de la entrevista que alude a este rasgo y una breve descripción de cada fragmento.

Los fragmentos están codificados para facilitar su identificación. La transcripción de los fragmentos restantes se ubica en el anexo 3.

NORMAS, VALORES Y ACTITUDES ASOCIADAS AL TRABAJO CON LOS ALUMNOS

Evaluar y reconocer dificultades sin realizar juicios que afecten el proceso de apoyo a los alumnos.

FRAGMENTO ROJ 1:

ENTREVISTADOR- ¿Qué aspectos éticos crees que estén permeando esta evaluación?, ¿Qué aspectos éticos tu hechas a andar al evaluar?

TUTORA 1- Pues yo creo que cuando estás evaluando no estás juzgando y por lo tanto no emites un juicio de está bien o está mal, todo es valioso para el proceso de aprendizaje. Porque de otra manera, emitir un juicio debía responder: *tú no sabes, tú si sabes, tú estas bien, tú estas mal*, y realmente no hay errores, esos errores son incluso recurso para aprender... Me parece importante el factor ético... de no enjuiciar. Porque en otro tipo de evaluación si puedes llegar a eso juicios,

sacaste cero, sacaste 3, sacaste 10, el que sabe es bueno y el que no sabe es el tonto o el malo y cuando estas haciendo una evaluación en línea te estas dando cuenta del proceso y cómo fortalecerlo o de cómo deteriorarlo.

- Se menciona como una cuestión ética importante el no realizar juicios de valor que pudiesen influir negativamente en los procesos de enseñanza. La evaluación en línea es considerada como un recurso para promover aprendizaje y no para afectarlo, incluso los errores se consideran fuente de información para el aprendizaje.

Reconocimiento de las propias carencias en cuanto a conocimiento y habilidades, así como preocupación por superarlas.

FRAGMENTO ROC 1:

ENTREVISTADOR- ¿Cómo aplicarías esta evaluación en otros escenarios educativos?

TUTORA 2- Pues yo creo, está un poco complicado porque si es un grupo que tiene como 30 alumnos es complicado poder estar viendo como ellos están entendiendo, cómo están comprendiendo y cómo están motivacionalmente, cómo están afectivamente. Se me hace que este trabajo es mas individual, mas del alumno y el tutor. Yo no se, yo creo que ya debes de desarrollar otra competencia para poder (evaluar a) 20 alumnos al mismo tiempo.

ENTREVISTADOR- ¿Cómo se te ocurre que podrías evaluar en un grupo de 30 alumnos?

TUTORA 2- Pues yo creo que volvería recurrir a mis hojitas y con preguntas tal cual, cómo te sentiste, cómo te pareció, que se te dificulta, pero igual yo creo que así de entregar hojas. Cómo te estas sintiendo, que de la forma en que estoy explicando se te hace mas complicada, que te facilitó. No se, talvez hacer grupos de reuniones, hacer equipos... ir así como por pequeños grupos o con hojitas con las que puedas tener mucha información pero que no tengas que estar directamente con ellos.

- En este caso se reconoce la necesidad de adquirir nuevas habilidades para el apoyo a alumnos en grupos grandes. Se mencionan algunas estrategias que podrían ser utilizadas en esta situación.

Actitud de investigación en la búsqueda de soluciones a los problemas.

FRAGMENTO ROI 1:

ENTREVISTADOR- ¿Que papel crees que hayan tenido las clases teóricas en toda esta formación... alrededor de lo que es evaluación?

TUTORA 1- ... Pues yo creo que... todos los seminarios del PAES, cómo pensar de manera estratégica. Así cómo lo hacemos con los muchachos, porque en el primer semestre que teníamos tantas tareas y tantas cosas que hacer... pues necesariamente tenías que hacer un plan de acción, De las clases de método, pues como este interés por investigar, con los métodos que hay ahora (para) investigar, ósea como de tener una mente mucho mas entrenada para reconocer un problema y tratar de plantearla en términos de hipótesis de soluciones o de cómo podría yo investigar... Al menos yo, no me interesaba ni lo había entendido, ahora constantemente lo pienso... incluso de la vida cotidiana, ya me veo haciendo listas de mercado. Ahora siento mi vida mucho más organizada, que no era antes, antes no elaboraba planes de acción, y las cosas resultaban bien pero yo no reflexionaba, ósea que me he vuelto mas reflexiva, de lo que ocurrió, porque ocurrió y que elemento influyeron, cuales eran las variables, cosa que antes no.

• *En este fragmento se menciona sobre la adquisición de una actitud e interés por la investigación y sobre cómo algunas estrategias para problematizar son utilizadas en el ámbito académico y personal.*

D) ANALISIS INDIVIDUAL DE LOS ATRIBUTOS REPORTADOS POR LAS TUTORAS

Para indagar cómo los atributos reportados por las tutoras son adaptados con base a los intereses y experiencias particulares, se llevó a cabo un proceso de análisis y síntesis individual de las habilidades, conocimientos y rasgos deontológicos de cada una de las tutoras en el trabajo con los alumnos. A continuación se presenta este análisis:

❖ TUTORA UNO:

I.-Habilidades

Con base a los fragmentos de la entrevista de esta tutora podemos inferir que la tutora uno hace un énfasis en las siguientes habilidades:

- ✓ Habilidad para hacer un diagnóstico en línea: para identificar la evolución de las dificultades y fortalezas en dominios específicos, particularmente de los conocimientos, estrategias cognoscitivas y meta-cognoscitivas, así como del valor de una meta para el alumno. Menciona que las dificultades también las establece observando los cambios en las actitudes de los alumnos al enfrentar una tarea y a partir de un seguimiento de las respuestas del alumno, tanto al inicio como en el desarrollo de la tarea y con ello poder plantear las estrategias necesarias para promover el aprendizaje.
- ✓ Habilidad para adecuar los apoyos y ayudas: dirigidos a la organización y planeación del trabajo académico. En el empleo y adecuación de diferentes estrategias, menciona que emplea principalmente el modelamiento de las estrategias y el intercambio dialógico. En el modelamiento de estrategias, refiere que retoma las estrategias que ella misma utiliza como estudiante de la maestría. Menciona que promueve el uso de tareas segmentadas adecuadas al nivel de competencia del alumno, para promover gradualmente una mayor autonomía, aprovechar eficientemente el tiempo y poder apoyar a varios alumnos en una sesión.
- ✓ Habilidad para enseñar al alumno estrategias: tanto cognoscitivas como metacognoscitivas que sean útiles para el aprendizaje en diferentes materias escolares: en donde promueve que los alumnos aprendan a planificar y organizar su trabajo académico. Considera que tal planeación promueve que un alumno se vuelva autónomo y no abandone una tarea académica y con ello el valor del aprendizaje asociado a la realización de una tarea.
- ✓ Habilidad de auto-evaluación: para identificar el propio desempeño, particularmente de los cambios tanto en sus prácticas de evaluación y apoyo a estudiantes del programa PAES, como en su práctica docente en otros escenarios académicos (da clases a nivel medio superior). Reconoce que sus prácticas han ido de la evaluación de procesos de memoria a la evaluación de procesos de comprensión y evolución en los procesos de aprendizaje, la identificación de problemas de aprendizaje y aspectos motivacionales. Refiere a un cambio en su visión de lo que significan los problemas de aprendizaje y los procesos motivacionales, antes considerados como no modificables y responsabilidad del alumno. Su conocimiento sobre la investigación le ha permitido adquirir habilidades

para generar planes de acción y ser más reflexiva, tanto en su vida académica como personal.

II.- Conocimientos

La tutora uno menciona que para el desarrollo de estas habilidades, se apoya en los principios teóricos y metodológicos del programa PAES, particularmente de la enseñanza basada en estrategias en dominios particulares, en donde es central el modelamiento de las estrategias cognoscitivas y meta-cognoscitivas en la solución de una tarea. Reporta que retoma las estrategias que ella misma utiliza como estudiante de maestría para apoyar a sus alumnos así como la evaluación y reflexión de sus propios procesos de aprendizaje. La evaluación es vista como un proceso dinámico que permite obtener información constante sobre la evolución de las fortalezas y dificultades de los alumnos. En esta concepción, incorpora la idea de que al evaluar el tutor identifica sus propios conocimientos respecto a la tarea, así como la efectividad que las estrategias están teniendo en cada uno de los alumnos.

III.- Rasgos Deontológicos

Entre los valores, normas y actitudes relevantes en el trabajo con sus alumnos, incluye evitar juicios que puedan afectar el proceso de aprendizaje. Considera los errores como información que da cuenta de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

❖ TUTORA DOS:

I.- Habilidades

Esta tutora enfatiza las siguientes habilidades:

- ✓ Habilidad para hacer un diagnóstico en línea: determinando principalmente los estados motivacionales de los alumnos (como el valor de una meta académica), requerimientos y necesidades en tareas específicas. Reporta que considera las actitudes de los alumnos manifestadas por expresiones particulares (físicas y verbales), las cuales le permiten determinar el valor que para el alumno tiene las sugerencias e instrucciones y poder hacer los ajustes necesarios. Asocia el uso de esta habilidad con la promoción de “no abandono de la tarea”.

- ✓ **Habilidad para adecuar los apoyos y ayudas:** principalmente para promover una relación empática y crear un clima positivo y motivante, esto es, menciona que los apoyos son brindados principalmente para que los alumnos no abandonen la tarea. Refiere que utiliza el modelamiento de diversas estrategias como una práctica de apoyo que ayuda a los alumnos a seleccionar la estrategia que puede ser más eficiente en la solución de una tarea académica. Menciona que en el modelamiento de sus propias estrategias como estudiante, considera siempre la eficacia que la estrategia tiene para el estudiante.
- ✓ **Habilidad de auto-evaluación:** considera importante llevar a cabo una evaluación constante tanto de la efectividad que están teniendo sus prácticas de apoyo como del propio conocimiento que tiene sobre la tarea académica del alumno. Refiere a un cambio en sus prácticas de evaluación e intervención, las cuales antes eran dirigidas a cuidar la disciplina de sus alumnos y a transmitir información, y ahora son enfocadas a promover procesos de aprendizaje y comprensión de los temas. Aunque reconoce sus propias carencias, respecto al trabajo con grupos grandes y la falta de estrategias particulares para el apoyo a alumnos en tareas específicas, muestra iniciativa para la solución de problemas que se presentan en el transcurso de las sesiones e innovación para el diseño de estrategias para apoyar a los alumnos. Incorpora la idea de que las prácticas de apoyo como tutora son retomadas de la propia experiencia que ha tenido como estudiante.

II.- Conocimientos

Respecto a los conocimientos que asocia a su práctica profesional, enfatiza que relaciona sus prácticas con las teorías y no las teorías con sus prácticas. Refiere principalmente a las prácticas que promueven un mayor sentido de auto-eficacia en el alumno, particularmente del uso de metas próximas y específicas, estas prácticas las asocia a los modelos de motivación. También relaciona algunas de sus prácticas con el aprendizaje significativo dado que estas se dirigen a promover un vínculo de la tarea con los conocimientos previos y con ello incrementar el valor motivacional de la tarea. Dado que las ayudas que proporciona a sus alumnos son retiradas gradualmente, asocia sus prácticas de apoyo con el andamiaje, el cual también es visto como un proceso que se relaciona con

el modelamiento. Diferencia entre las pruebas tradicionales y la evaluación continua, la cual le permite obtener información sobre estados motivacionales.

Su concepción de evaluación implica la obtención de diversos tipos de información acerca de: motivación del alumno, niveles de comprensión, necesidades y requerimientos en tareas específicas. Enfatiza que la evaluación y supervisión ocurren a lo largo de varias sesiones de trabajo, la observación recurrente de eventos y situaciones a lo largo de las sesiones de trabajo permiten determinar las fortalezas y dificultades de los alumnos y poder adaptar las ayudas necesarias. Considera que lo anterior puede ser retomado para elaborar un diagnóstico del alumno.

III.- Rasgos Deontológicos

Entre los valores, normas y actitudes importantes en el trabajo con los alumnos, menciona que considera los errores como parte del proceso de aprendizaje. Considera central mantener la confidencialidad de la información obtenida de los adolescentes con los que trabaja.

❖ TUTORA TRES:

I.- Habilidades

Esta tutora da un énfasis a las siguientes habilidades:

- ✓ Habilidad para hacer un diagnóstico en línea: principalmente para obtener información sobre las necesidades y requerimientos en dominios particulares, acerca de la motivación de los alumnos y el nivel de comprensión de un tema. Menciona que estos aspectos los determina a partir de la revisión de cuadernos, de las respuestas de los alumnos, de la ejecución en la tarea y el nivel de autonomía en tareas específicas. Incluso, considera la capacidad del alumno para planificar una tarea y con ello determinar el nivel de ayuda que será necesario. Reporta que considera la información que el propio alumno puede dar sobre sus propias dificultades y autonomía en una tarea específica. Menciona que identifica los aspectos socio-afectivos que pudieran estar afectando la vida académica del alumno para promover que los alumnos solucionen problemáticas y conflictos sociales de manera asertiva. Reconoce incluso la

importancia de identificar y modificar las actitudes (en ella y en el alumno) que obstaculizan el aprendizaje.

- ✓ Habilidad para adecuar los apoyos y ayudas: menciona que programa los apoyos necesarios una vez que ha detectado las dificultades y avances de un alumno en un dominio específico, incluso para retomar y adaptar programas ya diseñados. Para lo anterior, refiere que lleva a cabo un proceso rápido y reflexivo de lo que está ocurriendo en una situación académica. Menciona que utiliza la instrucción estratégica como una forma de promover la adquisición de estrategias que permitirán al alumno seguir aprendiendo de manera autónoma; que algunas de estas estrategias son retomadas de su propia experiencia como estudiante de secundaria, considerando siempre la utilidad de la estrategia para el alumno. Reporta que la selección de las habilidades necesarias para evaluar, supervisar y apoyar a más de dos alumnos las realiza con base a la dificultad de las tareas de los alumnos: en ocasiones es posible supervisar y apoyar a dos alumnos simultáneamente cuando las tareas son sencillas; es posible supervisar y apoyar a dos alumnos alternadamente, si se aborda una tarea difícil con un alumno mientras los demás abordan tareas con poca dificultad; cuando los alumnos tienen tareas similares se puede promover el trabajo cooperativo para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y estrategias.
- ✓ Habilidad de auto-evaluación: identifica un cambio en su concepción de lo que es un diagnóstico, ahora asociado a la obtención de información sobre dificultades y fortalezas del alumno y no dirigido a establecer una etiqueta. Respecto a la evaluación, menciona haber adquirido habilidades de observación aunque considera que requiere dedicar mayor tiempo a este proceso antes de intervenir en una situación de apoyo académico (se considera impulsiva en este aspecto). Considera que las competencias obtenidas en el trabajo con los alumnos de programa le ayudarán a su práctica profesional futura pues menciona tener claras las prácticas de evaluación e intervención que serán necesarias al trabajar en otros ambientes educativos.

II.- Conocimientos

Respecto a los conocimientos que asocia al trabajo con los alumnos, refiere a las perspectivas que se centran en la evaluación del individuo en su ambiente, particularmente

las perspectivas ecológicas y los métodos de evaluación continua. Refiere a los modelos constructivistas de Piaget y Vigotsky y a la enseñanza basada en la instrucción estratégica como elementos teóricos y conceptuales que recuerda al estar trabajando con sus alumnos. Asocia el aprendizaje significativo a sus prácticas de evaluación de los conocimientos con los que cuenta un alumno al iniciar una tarea académica. Para esta tutora, los conocimientos se integran en la práctica profesional y pueden ser recordados en el transcurso de una sesión de trabajo.

Considera a la evaluación como una herramienta que permite obtener información sobre las fortalezas y dificultades de los alumnos en una situación y dominio particular. La evaluación está dirigida principalmente a apoyar a los alumnos.

III.- Rasgos Deontológicos

Respecto a los valores, normas y actitudes necesarias en el trabajo con los alumnos, menciona que ha adquirido nuevas habilidades de evaluación y una mayor preocupación en que ésta sea más precisa. Aunque no tenía un gusto por el trabajo con adolescentes, este lo ha adquirido en el programa al trabajar con adolescentes. Considera que la confidencial es particularmente importante en el trabajo con estos alumnos.

Similitudes y diferencias en los atributos reportados por las tutoras:

En general, se pueden observar similitudes en las habilidades que las tutoras reportan utilizar para el diagnóstico en línea, sin embargo, la tutora 1 menciona orientar el diagnóstico a la obtención de información sobre la evolución de estas fortalezas y dificultades, la tutora 2 a obtener información sobre estados motivacionales y la tutora tres a obtener información sobre fortalezas y dificultades en dominios específicos, pudiendo describir específicamente cómo y de dónde obtiene esta información. Para la tutora 1, las actitudes pueden ser indicadores de las dificultades de los alumnos, pero para la tutora 2 son señales de que los apoyos deben de ajustarse, mientras que para la tutora 3 estas actitudes representan obstáculos para el aprendizaje. Los aspectos socio-afectivos sólo son enfatizados por las tutoras 2 y 3, para la tutora 2 representa información asociada a promover un clima favorable de trabajo en el programa, para la tutora 3 esta información se asocia a la promoción de habilidades para la solución de conflictos escolares.

Aunque en las tres tutoras hacen referencia a la habilidad para adecuar los apoyos con base al diagnóstico en línea, principalmente empleando el modelamiento de estrategias y considerando la eficiencia de la estrategia para el alumno, en el caso de la tutora 1 y 3 se enfatiza que estos apoyos se enfocan principalmente a promover la adquisición de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas (planeación y monitoreo) adecuadas al nivel de competencia de cada alumno y con ello promover una gradual autonomía, refieren que ésta es una habilidad asociada a procesos reflexivos y de planificación por parte de las tutoras; la tutora 1 menciona que se apoya además en la promoción de metas segmentadas y adecuadas a las competencias el alumno, considerando el tiempo disponible para resolver la tarea académica y de forma que puedan ser atendidos todos los alumnos; la tutora 3 reporta que se apoya particularmente en el trabajo en equipo con sus alumnos.

Para la tutora 2, los apoyos se dirigen a promover la comprensión de los temas académicos y que los alumnos no abandonen la tarea, así como a la promoción de procesos reflexivos en el alumno de las acciones que le llevaron a lograr una meta académica al final de una sesión de trabajo.

Las tres tutoras proporcionaron información respecto a la habilidad para evaluar el propio desempeño, identificando tanto los avances en sus habilidades para llevar a cabo un diagnóstico en línea como para apoyar a estudiantes con problemas de aprendizaje, así como la adquisición de una visión más integral de los problemas de aprendizaje. Las tutoras 1 y 2 describen un cambio en esta habilidad de forma que pueden determinar el valor de estas para el trabajo en otros ambientes educativos diferentes al PAES.

Los conocimientos que se asociaron explícitamente a las prácticas de las tres tutoras, fueron los principios teóricos y metodológicos de: la enseñanza basada en estrategias en dominios específicos y de la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. También enfatizaron que los conocimientos adquiridos como aprendices se asocian a sus prácticas de evaluación y apoyo a los alumnos. Las tutoras 1 y 2 refirieron a los modelos sobre motivación, las tutoras 2 y 3 mencionaron la evaluación auténtica.

Respecto a las normas, valores y actitudes en el trabajo con los alumnos, las tutoras coinciden en la importancia de considerar la información obtenida de los alumnos como un recurso esencial para poder apoyar a los alumnos y no para ser utilizada para enfatizar las dificultades o afectar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las tutoras 2 y 3 enfatizan la confidencialidad como un aspecto ético importante (ver tabla 4, 5 y 6).

Aunque en las tres tutoras hacen referencia a la habilidad para adecuar los apoyos con base al diagnóstico en línea, principalmente empleando el modelamiento de estrategias y considerando la eficiencia de la estrategia para el alumno, en el caso de la tutora 1 y 3 se enfatiza que estos apoyos se enfocan principalmente a promover la adquisición de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas (planeación y monitoreo) adecuadas al nivel de competencia de cada alumno y con ello promover una gradual autonomía, refieren que ésta es una habilidad asociada a procesos reflexivos y de planificación por parte de las tutoras; la tutora 1 menciona que se apoya además en la promoción de metas segmentadas y adecuadas a las competencias el alumno, considerando el tiempo disponible para resolver la tarea académica y de forma que puedan ser atendidos todos los alumnos; la tutora 3 reporta que se apoya particularmente en el trabajo en equipo con sus alumnos.

Para la tutora 2, los apoyos se dirigen a promover la comprensión de los temas académicos y que los alumnos no abandonen la tarea, así como a la promoción de procesos reflexivos en el alumno de las acciones que le llevaron a lograr una meta académica al final de una sesión de trabajo.

Las tres tutoras proporcionaron información respecto a la habilidad para evaluar el propio desempeño, identificando tanto los avances en sus habilidades para llevar a cabo un diagnóstico en línea como para apoyar a estudiantes con problemas de aprendizaje, así como la adquisición de una visión más integral de los problemas de aprendizaje. Las tutoras 1 y 2 describen un cambio en esta habilidad de forma que pueden determinar el valor de estas para el trabajo en otros ambientes educativos diferentes al PAES.

Los conocimientos que se asociaron explícitamente a las prácticas de las tres tutoras, fueron los principios teóricos y metodológicos de: la enseñanza basada en estrategias en dominios específicos y de la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. También enfatizaron que los conocimientos adquiridos como aprendices se asocian a sus prácticas de evaluación y apoyo a los alumnos. Las tutoras 1 y 2 refirieron a los modelos sobre motivación, las tutoras 2 y 3 mencionaron la evaluación auténtica.

Respecto a las normas, valores y actitudes en el trabajo con los alumnos, las tutoras coinciden en la importancia de considerar la información obtenida de los alumnos como un recurso esencial para poder apoyar a los alumnos y no para ser utilizada para enfatizar las dificultades o afectar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las tutoras 2 y 3 enfatizan la confidencialidad como un aspecto ético importante (ver tabla 4, 5 y 6).

FALLA DE ORIGEN
FALTAN LAS PÁGINAS
55 y 56

Los valores, normas y actitudes reportadas por las tutoras en este estudio, parecen hacer referencia a los aspectos éticos que un Psicólogo Escolar desarrolla en un programa de formación profesional y que matizan la toma de decisiones de los tutores (Macotela y Paredes, 2003) con respecto al manejo y confidencialidad de la información que se tiene sobre un alumno con problemas de aprendizaje. Estos rasgos deontológicos se asocian también a juicios de valor que toman forma en el interés de las tutoras en ayudar a estos adolescentes a superar sus dificultades, asumiendo incluso iniciativas innovadoras, por ejemplo, para establecer ambientes motivantes para que los alumnos se involucren en el proceso de aprendizaje.

La información reportada en este trabajo, parece ser consistente con la literatura sobre resiliencia en tanto las habilidades, conocimientos y rasgos deontológicos reportados por las tutoras se orientan a promover factores protectores que permitan disminuir los riesgos a los que estos alumnos están expuestos (Fletcher, Morris y Lyon, 2003; Kotliarenko, 1997; Stevens y Shenker, 1992; Swanson, 1999; Wong, 2003). Sin embargo, consideramos importante continuar generando información que permita dar cuenta de cómo los atributos de las prácticas de un tutor interactúan con los logros académicos y de aprendizaje en los alumnos. Un concepto que podría ser útil en esta tarea, es el de andamiaje. En la última década, algunos estudios han relacionado el andamiaje con la solución de los problemas de aprendizaje, en estos se ha propuesto dar un seguimiento de: la relación bidireccional entre las situaciones de aprendizaje que un adulto estructura y las dificultades de un niño, el papel tanto preventivo como remedial de tal interacción y la influencia de los factores motivacionales (ver Graesser, Bowers, Haker y Person, 1995; Rogoff, 1994; Rojas, 2000; Rosenshine y Meister, 1992; Stone, 1998; Rogoff, 1994). Algunos componentes, asociados tanto a la instrucción estratégica como al andamiaje referidos por las tutoras fueron: el ajuste de ayudas, el dividir la tarea en pasos, controlar la dificultad de la tarea, modelar el uso de la estrategia, desvanecer las ayudas, relacionar el contenido de la tarea con los conocimientos previos, seleccionar una estrategia útil y eficaz, y la motivación durante el aprendizaje.

En general, la información obtenida en este trabajo, parece coincidir con los objetivos del Programa de Maestría en Psicología Escolar en tanto se pretenden formar Psicólogos Educativos que sepan ponderar las diferencias conceptuales y metodológicas de los modelos alternativos de la Psicología de la Educación, que sean capaces de sustentar el ejercicio profesional, que conciban de manera integral los fenómenos educativos, tengan motivación hacia el aprendizaje y superación permanente, y consideren los aspectos éticos en el ejercicio profesional al atender las necesidades de una población (Macotela y Paredes, 2003).

Sin embargo, creemos que para poder tener un panorama más preciso sobre los atributos que un profesionista competente desarrolla para atender las necesidades los alumnos con problemas de aprendizaje, se requiere complementar la información derivada del reporte del propio profesionista con información derivada de la manifestación de estos atributos, especialmente de los componentes de ejecución de las habilidades. Al respecto de los tutores podemos preguntarnos: ¿Qué hacen los tutores para promover la planificación y organización del trabajo al inicio de la sesión?, ¿Cómo ocurre y se manifiesta el modelamiento de las estrategias?, ¿Qué tipo de preguntas realiza el tutor para evaluar estados de conocimiento en el alumno?, ¿Qué técnicas y procedimientos utiliza el tutor para ayudar al alumnos a segmentar las tareas?. Información de este tipo ayudará a seguir apuntando hacia un estudio integral y holístico de las competencias profesionales (Flores, 2001b, 2003b; Gonczi, 1994; Gonczi y Athanasou, 1996; Hager y Beckett, 1996; Perrenoud, 2001, 2002; Seda, Aguilar, Flores, Macotela, Rojas, 2003; Torrado, 2000).

Así, asumimos la idea de Saluja (1996), para sustentar la propuesta de que para el estudio de las competencias profesionales de un Psicólogo Educativo se requiere de un abordaje multi-métodos que permita incorporar evidencia confiable sobre el desempeño (observados en contextos reales o de simulación) y los productos de tal desempeño, particularmente de los logros obtenidos en los alumnos, padres y/o profesores, así como evidencia sobre la transferencia de conocimientos y habilidades a otros contextos educativos. Esta información podría ser complementada con la información obtenida a partir de pruebas orales y escritas. Lo anterior podría contribuir a dar una mayor claridad

sobre los cuadros profesionales que los Psicólogos Educativos requieren adquirir en el trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje.

Un aspecto que llamó la atención de las entrevistas, fue la actitud de reconocimiento de las propias carencias en conocimientos y habilidades por parte de las tutoras, así como una preocupación por superarlas. Creemos que esta actitud es en parte producto del trabajo de retroalimentación que un tutor tiene con sus pares del programa y su tutora (coordinadora) en las sesiones de discusión de casos que forman parte del programa PAES (estas situaciones ocurren después de las sesiones de trabajo con los alumnos dos veces por semana). De hecho, creemos que la discusión de casos contribuye a que los tutores aprendan en general a problematizar, plantear alternativas de solución y tomar decisiones en el trabajo con los alumnos. En este sentido, creemos que el modelamiento que la coordinadora (tutora) de los tutores proporciona es esencial (p.e. establecer analogías y diferencias entre casos).

Por otra parte, no podemos dejar de reconocer la posible influencia que las experiencias e intereses personales de cada profesionista tuvieron en el énfasis que dieron a los atributos en el transcurso de la entrevista. Por ejemplo, para la tutora 1, quien reportó habilidades para promover la adquisición de estrategias metacognoscitivas relacionadas con la planeación, revisión y monitoreo, se encontraba desarrollando un trabajo de tesis enfocado a promover la adquisición de estrategias para la toma efectiva de apuntes en el salón de clases. La tutora 2, quien enfatizó la importancia de evaluar los aspectos motivacionales, se encontraba desarrollando un manual para tutores enfocado a la motivación. La tutora 3, quien enfatizó la importancia de retomar programas ya diseñados para promover estrategias para la lectoescritura, se encontraba desarrollando un estudio en este campo.

Las tutoras que expresaron poder generalizar los conocimientos y habilidades adquiridas en el programa a otros escenarios educativos (tutoras 1 y 2) fueron aquellas que ya tienen varios años de experiencia en el trabajo docente. Valdría la pena continuar indagando la influencia que tienen los antecedentes con los que cada profesionista cuenta al

ingresar a un programa de formación profesional, en el desarrollo de los atributos que conforman las prácticas competentes.

También reconocemos que las tutoras no sólo cuentan con los atributos que se pueden inferir a partir de las entrevistas. En el programa PAES los tutores también trabajan con los padres de los alumnos y con los profesores de la escuela con el fin de contribuir a disminuir los factores de riesgo asociados al ámbito familiar y escolar. En este sentido, sería importante llevar a cabo futuros estudios enfocados a la identificación y definición de las habilidades, conocimientos, y rasgos deontológicos que un tutor utiliza y adapta en situaciones de trabajo de asesoría, supervisión y apoyo a los padres de familia, y en el trabajo de colaboración y comunicación con los profesores. Algunas habilidades y rasgos deontológicos vinculados con estos atributos fueron comentados por las tutoras en el transcurso de las entrevistas, sin embargo, dado los objetivos particulares de este estudio, esta información no fue reportada.

Asumimos algunas posibles influencias en los resultados obtenidos en este estudio:

- a) Las tutoras conocían los objetivos específicos del estudio y el interés en determinar similitudes y diferencias en los atributos reportados (el presente reporte de experiencias profesionales se presentó en los seminarios de la residencia en donde las tutoras contribuyeron con sugerencias). Esto pudo influir en la información y el tipo de respuestas obtenidas en la entrevista.
- b) El autor de este reporte de experiencias profesionales formó parte del proceso de formación del programa PREPSE en la misma generación y sede (PAES) de las tutoras que participaron en el estudio.
- b) La poca experiencia del investigador en entrevistas a profundidad pudo influir en el tipo de información obtenida y en la forma de llevar a cabo las preguntas en la entrevista.
- c) En el presente estudio se pretendió darle continuidad a un trabajo previo donde participaron tres generaciones de tutores expertos, a partir de este se retomaron algunas categorías utilizadas para identificar y definir los atributos, sin embargo, surgieron algunas preguntas en la codificación de la entrevista, por ejemplo: ¿Porque en el primer estudio la

categoría “Identificación de avances y fortalezas” se consideró como una habilidad y la categoría “Reconocimiento de propias carencias” como un rasgo deontológico?. Futuros trabajos enfocados a la confiabilidad del sistema de codificación podrán aclarar este punto.

Finalmente, enfatizamos la importancia de continuar obteniendo información sobre los nuevos campos emergentes de la Psicología que den cuenta de las competencias profesionales en el contexto mexicano en general y de las del Psicólogo educativo en particular, y con ello poder contribuir al diseño de programas de formación basados en el papel a desempeñar, que pongan más énfasis en el desempeño y la experiencia más que en el éxito académico, en donde la teoría tenga un vínculo con la práctica (ver Kobinger, 1996). Consideramos la afirmación de Perrenoud (2002) al respecto de que esto continúa representando un gran reto para cualquier sistema educativo, dado que evaluar y determinar las competencias de un estudiante o profesionista, es una tarea compleja que toma tiempo y promueve controversias.

REFERENCIAS

- Adelman, H. S. (1994). Learning Disabilities: On interpreting research translations. En N. C. Jordan & J. Goldsmith-Phillips (Eds). *Learning disabilities: New discussions for assessment and intervention* (pp. 1-19). Boston: Allyn and Bacon.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1986). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Cairns, R. B. (1979). *Social Development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Cruz, F. G. (2004). *Estado del Arte: Tutoría en Posgrado*. UNAM, Facultad de Psicología, México. Manuscrito sin publicar.
- Defior, C. S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. México: Aljibe.
- Deshler, D. D., Ellis, E. S. & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: strategies and methods*. USA: Lou publishing company.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. En H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds). *Handbook of learning disabilities* (pp. 30-56). New York: The Guilford Press.
- Flores, M. R. C. (2001a). Instrucción Estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (2), 247-256.
- Flores, M. R. C. (2001b). La formación de alumnos de maestría en el programa Alcanzando el Éxito en Secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8 (1).
- Flores, M. R. C. (2002). *El conocimiento matemático en problemas de adición y sustracción: un estudio sobre las relaciones entre conceptos, esquemas y representación*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Flores, M. R. C. (2003a). *Reunión de expertos del PAES: Instructivo para los participantes y resultados obtenidos*. Manuscrito de circulación interna. Proyecto CONACYT 41327. Facultad de Psicología, UNAM.

- Flores, M. R. C. (2003b). *Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de secundaria con problemas de aprendizaje*. Manuscrito de circulación interna. Proyecto CONACYT 41327. Facultad de Psicología, UNAM.
- Gonczy, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 1 (1).
- Gonczy, A. & Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la Teoría y práctica en Australia. En A. Argüelles (Ed.). *Competencias laborales y educación basada en normas de competencia* (pp. 267-287). México: Limusa.
- Graesser, A. C., Bowers Ch., Haker, D. J. & Person N. (1995). An anatomy of tutoring. En K. Hogan & M. Pressley (Eds). *Scaffolding Student learning: Instructional approaches and issues* (pp. 145-183). N.Y.: Brook Line Book.
- Hager, P. & Beckett, D. (1996). *Bases filosóficas del concepto integrado de competencia*. México: Limusa.
- Hedegard, M. (1998). Situated Learning and Cognition: Theoretical Learning and Cognition. *Mind, Culture and activity*, 5 (2), 114-126.
- Kotliarenco, M. A. (1997). *Estado del arte en Resiliencia*. Chile: Edición conjunta Organización Panamericana de la Salud/Fundación Kellogg/Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Disponible en línea en <http://resilnet.uiuc.edu/library/resiliencia/resiliencia.html>. Consulta: 19 Octubre 2004.
- Kobinger, N. (1996). El sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Québec. En A. Argüelles (Ed.). *Competencias laborales y educación basada en normas de competencia* (pp. 247 -264). México: Limusa.
- Lacasa, P. & Herranz, P. (1989). Contexto y procesos cognitivo. La interacción niño-adulto. *Infancia y aprendizaje*, 4 (5), 25-47.
- Macotela, S. & Paredes, H. (2003). Formación de Psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 8 (1), 5-25.

- Méndez, L. & Lacasa, P. (1996). Aprender y enseñar en situaciones cotidianas: Observando la interacción de Teresa con los adultos. En B. P. Fernández & Z. A. Melero (Eds). *La interacción social en contextos educativo* (pp. 327-379). México: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Disponible en línea en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html. Consulta: 19 Octubre 2004.
- Perrenoud, P. (2002), *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Océano.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture and activity*, 1 (4), 209-229.
- Rojas, R. S. (2000), Guided participation, Discourse and Construction of Knowledge in Mexican Classrooms. En H. Cowie, & G. Van der Aalsvoort (Eds.). *Social Interaction in Learning and Instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Oxford: Elsevier.
- Rosenshine, B. & Meister C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49 (7), 26-33.
- Saluja, S. (1996). La capacitación basada en competencias en el Reino Unido. En A. Argüelles (Ed.). *Competencias laborales y educación basada en normas de competencia* (pp. 145 -170). México: Limusa.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. Secretaria de Educación Pública, 1ª edición. México. Disponible en línea en <http://www.sep.gob.mx>. Consulta: 27 de Julio 2004.
- Seda, S. I., Aguilar, V. J., Flores, M. R. C., Macotela F. S. & Rojas R. S. (2003). *Un modelo para la identificación, definición y evaluación de competencias profesionales de alta adaptabilidad para el psicólogo: aplicaciones en el campo de la educación*. Protocolo del proyecto PAPIME EN314103. Facultad de Psicología, UNAM.
- Shön, D. (1986). *The reflective Practitioner: How professionals think in action*. USA: Basic Books.

- Stevens, R. & Shenker, L. (1992). *To succeed in high school: A multidimensional treatment program for adolescent with learning disabilities*. Montreal: The learning Center of Quebec.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: It's utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), 344-364.
- Swanson, H. L. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: a meta-analysis of treatment outcomes*. London: The Guildford Press.
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. En M. D. Bogoya (Ed.). *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 41-55). Universidad Nacional de Colombia: Unibiblos.
- Villegas L. T. N. J. (2001). *Tutorización en la formación de investigadores de educación superior desde la perspectiva de formación de profesionales reflexivos*. Tesis de Maestría, UNAM, Facultad de Psicología, México.
- Wong, B. Y. L. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (2), 68-76.
- Wragg, E. C. (1994). *An Introduction to classroom observation*. London: Routledge.

Apéndice

**HABILIDADES REPORTADAS POR LAS TUTORAS Y SITUACIONES EMBLEMÁTICAS
EN EL TRABAJO CON ALUMNOS DE SECUNDARIA CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

SITUACION EMBLEMÁTICA	HABILIDADES IDENTIFICADAS	SINTESIS DEL FRAGMENTO		TUTORA
RELACIÓN SOCIOAFECTIVA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para hacer un diagnóstico en línea. ✓ Para promover estrategia y situaciones motivacionales. ✓ Para enseñar estrategias y habilidades sociales. 	Identificación de aspectos socio-afectivos para promover soluciones asertivas en la escuela.	RS 1	T3
		Identificación de aspectos socio-afectivos para promover un ambiente positivo en el PAES	RS 2	T2
PLANIFICACIÓN DE METAS Y DEL TRABAJO EN LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para hacer un diagnóstico en línea. ✓ Para adecuar los apoyos y ayudas. ✓ Para enseñar estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. ✓ Para promover estrategias y situaciones motivacionales. 	Promoción de planificación y organización eficiente del trabajo del alumno y del apoyo tutorial.	PMT1	T1
		Promoción de la planificación y organización para el no abandono de la actividad académica.	PMT2	T1
		Promoción de planificación y organización de la sesión a partir de la adaptación de programas ya diseñados.	PMT 3	T3
		Promoción de la identificación del valor de la meta con relación a las demandas académicas y escolares.	PMT 4	T1
SUPERVISIÓN Y GUIA DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para hacer un diagnóstico en línea. ✓ Para adecuar los apoyos y ayudas. ✓ Para enseñar estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. ✓ Para promover estrategias y situaciones motivacionales. ✓ Para evaluar el propio desempeño como tutor. 	Evaluación de la evolución de conocimientos y estrategias en dominios específicos.	SGA1	T1
		Evaluación de fortalezas y requerimientos en la tarea para adaptar apoyos y promover aprendizaje.	SGA2	T1
		Evaluación continua para adaptar apoyos para el no abandono de la tarea.	SGA3	T2
		Evaluación de fortalezas y requerimientos desde el inicio de la sesión y con diversos recursos.	SGA4	T3
		Evaluación de dificultades por la capacidad para generar un plan de trabajo en una tarea específica.	SGA5	T3
		Ajuste de la evaluación y apoyos con base en las dificultades y fortalezas en dominios específicos.	SGA6	T3
		Evaluación de los avances para adecuar apoyos y hacer un diagnóstico en línea.	SGA7	T2
		Evaluación de los propios avances para evaluar y promover procesos de aprendizaje.	SGA8	T2

		Evaluación de los propios avances para la evaluación en línea en dominios particulares.	SGA9	T3
		Evaluación de los propios avances para el trabajo profesional en otros escenarios educativos distintos al PAES.	SGA10	T1
		Adecuación de apoyos necesarios en dominios específicos y con base al tiempo disponible.	SGA11	T1
		Adecuación de apoyos necesarios con base en observar la ejecución y realizando procesos reflexivos.	SGA12	T3
		Evaluación de la propia comprensión de la tarea académica para poder establecer los apoyos y ayudas necesarias.	SGA13	T1
		Evaluación de la efectividad de las prácticas de apoyo y comprensión de la tarea del alumno.	SGA14	T2
		Evaluación de avances en las prácticas de evaluación y apoyos en otros escenarios educativos.	SGA15	T1
		Adecuación y supervisión de apoyos simultanea y sucesivamente.	SGA16	T3
		Adecuación y supervisión de apoyos con ayuda de tareas segmentadas y para promover autonomía.	SGA17	T1
		Evaluación de actitudes frente a tareas para evaluar nivel de dificultad en la tarea.	SGA18	T1
		Evaluación de las actitudes para ajustar las ayudas.	SGA19	T2
		Evaluación de las actitudes como un prerrequisito a modificar.	SGA20	T3
		Promoción de de estrategias eficientes con base en el modelamiento de la estrategia.	SGA21	T2
		Promoción de estrategias considerando la eficacia para el alumno.	SGA22	T2
		Promoción de estrategias meta-cognoscitivas en dominios específicos con ayuda del modelamiento de la estrategia.	SGA23	T1
TRABAJO COOPERATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para hacer un diagnóstico en línea. ✓ Para adecuar los apoyos y ayudas 	Promoción de la adquisición de conocimientos y estrategias al trabajar en grupo.	TC1	T3

Tabla 1: Muestra las situaciones emblemáticas identificadas en la transcripción de la entrevista, las habilidades reportadas en estas, la síntesis de los fragmentos en donde estas se reportan e identifican, el código de cada fragmento y la tutora a la que cada fragmento refiere.

**CONOCIMIENTOS REPORTADOS POR LAS TUTORAS Y ASOCIADOS AL TRABAJO
CON ALUMNOS DE SECUNDARIA CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

CONOCIMIENTOS	SINTESIS DEL FRAGMENTO		
✓ Perspectivas actuales en la definición, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.	Los problemas de aprendizaje son modificables.	CP1	T 1
✓ Principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la evaluación tradicional y la evaluación autentica.	La evaluación auténtica permite obtener información constante sobre procesos motivacionales.	CEA1	T 2
	La evaluación auténtica implica obtener información sobre el individuo en su ambiente.	CEA2	T 3
	La evaluación como proceso dinámico para obtener información del alumno y del tutor, para la toma de decisiones que promuevan aprendizaje.	CEA3	T1
	La evaluación como forma para obtener información de diversas fuentes.	CEA4	T2
	La evaluación como herramienta para obtener información sobre fortalezas y dificultades del alumno y adaptar apoyos necesarios.	CEA5	T3
✓ Principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la enseñanza basada en estrategias en dominios particulares.	La instrucción estratégica permite promover procesos reflexivos.	CEE1	T 2
	La instrucción estratégica se asocia a la promoción de planes de acción.	CEE2	T 1
	La instrucción estratégica se asocia a la promoción de planes de acción.	CEE3	T 3
✓ Principios teóricos, metodológicos y filosóficos que sustentan la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (modelos constructivista y cognoscitivo).	En la interacción con los alumnos se promueve el traspaso de la responsabilidad del aprendizaje.	CIEA1	T 1
	La interacción permite promover aprendizaje significativo.	CIEA2	T 2
	La interacción con el alumno permite establecer procesos de andamiaje.	CIEA3	T 2
	Los conocimientos de un tutor se integran en la práctica	CIEA4	T 3
	La interacción permite promover aprendizaje significativo.	CIEA5	T 3

ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

✓ Principios teóricos, metodológicos y filosóficos vinculados con modelos de motivación relacionados con auto-eficacia, atribución, auto-concepto y auto-estima.	La motivación a través de promover metas accesibles.	CM1	T 1
	La motivación a partir de promover sentido de auto-eficacia.	CM2	T 2
✓ Experiencia como aprendiz.	Importancia de retomar el uso de estrategias de aprendizaje personales.	CA1	T 1
	Importancia de usar las propias estrategias como estudiantes para apoyar a los alumnos.	CA2	T 2
	Importancia de usar las propias estrategias como estudiantes para apoyar a los alumnos.	CA3	T 3
	Relevancia de retomar la propia experiencia en la capacidad de observación.	CA4	T 3

Tabla 2: Muestra los conocimientos reportados e identificados en la transcripción de la entrevista, una síntesis de los fragmentos en donde estos se identifican, el código del fragmento y la tutora a la que el fragmento refiere.

**RASGOS DEONTOLÓGICOS REPORTADOS POR LAS TUTORAS: NORMAS, VALORES Y ACTITUDES
EN EL TRABAJO CON ALUMNOS DE SECUNDARIA CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

NORMAS, VALORES Y ACTITUDES	SINTESIS DEL FRAGMENTO		TUTORA
✓ Evaluar y reconocer dificultades sin realizar juicios que afecten el proceso de apoyo a los alumnos.	La evaluación es para promover aprendizaje. Los errores son parte del proceso de aprendizaje.	ROJ1	T 1
	Los errores como parte del proceso de aprendizaje	ROJ2	T 2
✓ Reconocimiento de las propias carencias en cuanto a conocimiento y habilidades, así como preocupación por superarlas.	Falta de competencias para el trabajo con grupos grandes.	ROC1	T 2
	Falta de estrategias particulares para apoyo en dominios particulares.	ROC2	T 2
	Falta de precisión para evaluar dificultades en dominios específicos con algunos alumnos.	ROC3	T 3
	Dificultad para dar el tiempo suficiente al proceso de evaluación.	ROC4	T 3
✓ Actitud de investigación en la búsqueda de soluciones a los problemas.	Interés y gusto por problematizar en ambientes escolares y personales.	ROI1	T 1
✓ Interés y gusto por trabajar con adolescentes.	Gusto actual por trabajar con adolescentes.	ROA1	T 3
✓ Iniciativa para la solución de problemas o innovación.	Iniciativa para generar estrategias de apoyo.	ROP1	T 2
✓ Confidencialidad.	Confidencialidad para el manejo de información obtenida.	ROF1	T 3
	Confidencialidad para el manejo de información con padres y maestros.	ROF2	T 2

Tabla 3: Muestra los rasgos deontológicos identificados en la transcripción de la entrevista por grupo de rasgos, una síntesis de los fragmentos en donde estos se identifican, el código del fragmento y la tutora a la que el fragmento refiere.

**SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LAS HABILIDADES REPORTADAS POR LAS TUTORAS
EN EL TRABAJO CON ALUMNOS DE SECUNDARIA CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

SIMILITUDES	DIFERENCIAS / ENFASIS	TUTORA
✓ Habilidad para hacer un diagnóstico en línea de los conocimientos, estrategias, y actitudes de los alumnos. Principalmente para determinar las fortalezas y dificultades en dominios específicos	Énfasis en la evolución en conocimientos, estrategias y actitudes. De las actitudes que dan información sobre las dificultades.	T 1
	Énfasis en estados motivacionales. De las actitudes que indican los ajustes que el tutor necesita hacer.	T 2
	Énfasis en habilidades y dificultades en dominios específicos. Descripción detallada de cómo se realiza parte de esta evaluación. De las actitudes que obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.	T 3
✓ Habilidad para adecuar los apoyos a las necesidades del alumno, con base al diagnóstico en línea, Empleo de instrucción estratégica, principalmente uso del modelamiento de estrategias y considerando la utilidad de ésta para el alumno. ✓ Habilidad para generar situaciones motivacionales.	Promoviendo tareas con un nivel de complejidad adecuado a las competencias del alumno, considerando el tiempo disponible y promoviendo tareas segmentadas.	T 1
	Para no abandonar la tarea y promover la comprensión de la tarea. Promoción de procesos reflexivos al final de la tarea. Considera actitudes y el valor de la tarea.	T 2
	Adecuación de apoyos en dominios específicos de forma simultánea y sucesiva o promoviendo el trabajo en equipo.	T 3
✓ Habilidad para enseñar estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en dominios específicos.	Promoción de estrategias cognoscitivas en dominios específicos y metacognoscitivas (planeación, organización y monitoreo) para lograr gradual autonomía.	T 1
	Enfatiza en interés por desarrollar esta habilidad. Promoción de estrategias de lo que sirvió para realizar la tarea (monitoreo).	T 2
	Promoción de estrategias cognoscitivas en dominios específicos y metacognoscitivas (planeación, organización y monitoreo) para lograr gradual autonomía.	T 3
✓ Habilidad para enseñar estrategias y habilidades sociales.	Relacionadas a lograr un ambiente positivo en el programa	T 1
	No se enfatiza.	T 2
	Asociadas a la adquisición de habilidades en la escuela.	T 3
✓ Habilidad para identificar los propios avances y fortalezas para realizar un diagnóstico en línea y para apoyar a los alumnos en tareas y dominios específicos.	Habilidad generalizada a otros ambientes escolares.	T 1
	Enfatiza necesitar adquirir nuevas competencias generalizar estas habilidades.	T 2
	Habilidad generalizada a otros ambientes escolares.	T 3

Tabla 4: Muestra las similitudes y diferencias en las habilidades reportadas por las tutoras en el trabajo con los alumnos.

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LOS CONOCIMIENTOS Y RASGOS DEONTOLÓGICOS REPORTADOS POR LAS TUTORAS EN EL TRABAJO CON ALUMNOS DE SECUNDARIA CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

SIMILITUDES	DIFERENCIAS / ENFASIS	TUTORA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Principios y métodos que sustentan la enseñanza basada en instrucción estratégica en dominios particulares ✓ Principios y métodos que sustentan la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. ✓ Experiencia como aprendiz (estrategias). 	Énfasis en los principios teóricos y metodológicos vinculados con los modelos de motivación relacionados con la auto-eficacia y en las perspectivas actuales en la definición, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.	T 1
	Énfasis en los principios teóricos y metodológicos vinculados con los modelos de motivación relacionados con la auto-eficacia. Énfasis en los principios teóricos y metodológicos de la evaluación tradicional y la evaluación auténtica.	T 2
	Énfasis en los principios teóricos y metodológicos de la evaluación tradicional y la evaluación auténtica.	T 3

Tabla 5: Muestra las similitudes y diferencias entre las tutoras, en los conocimientos que sustentan el trabajo con los alumnos.

SIMILITUDES	DIFERENCIAS / ENFASIS	TUTORA
Sin similitudes explícitas.	Énfasis en el reconocimiento de dificultades y errores sin afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Énfasis en su interés por involucrarse en la investigación.	T 1
	Énfasis en el reconocimiento de errores sin afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconocimiento de las propias carencias para el trabajo en grupos y para apoyar a los alumnos en dominios particulares. Actitud para la innovación en el trabajo con los alumnos. Confidencialidad de la información obtenida a través del diagnóstico en línea.	T 2
	Actitud de reconocimiento de la necesidad de mejorar la calidad del proceso de observación y evaluación. Interés y gusto por trabajar con adolescentes (adquirido en el programa). Confidencialidad de la información obtenida a través del diagnóstico en línea.	T 3

Tabla 6: Muestra las similitudes y diferencias identificadas entre las tutoras, en los rasgos deontológicos reportados: normas, valores y actitudes.

Anexo 1: Fragmentos de entrevista asociados a *Habilidades y Situaciones Emblemáticas*

SITUACION EMBLEMÁTICA - RELACIONES SOCIO-AFECTIVAS

FRAGMENTO RS 2:

ENTREVISTADOR- ¿Los papelitos que deciden? (en el video cada alumno toma un papel numerado).

TUTORA 2- El orden en el que yo voy a ir, por ejemplo, si hoy me toco Karla, Eric ya debe estarse planteando sus metas, para cuando yo llegue con él, entonces él ya me pueda decir: *de esta meta esto es lo que se me complica.*

ENTREVISTADOR- ¿Y los papelitos en que sentido ayudan...?

TUTORA 2- ... Es algo que tiene que ver con lo afectivo... Fernando reportó que yo siempre empezaba con Geny...cuando yo empezaba realmente con ella porque le cuesta trabajo plantear la meta... (lo de los papeles) a ellos les ha funcionado muy bien, porque no hay ningún favoritismo.

- *En este párrafo se muestra cómo los aspectos socio-afectivos son considerados, retomados y utilizados para tomar decisiones que ayudan a promover un mejor ambiente en una sesión de trabajo. Particularmente de aquellos que interfieren con el proceso de enseñanza-aprendizaje adoptando el papel de una autoridad democrática.*

SITUACION EMBLEMÁTICA: PLANIFICACION DE METAS Y DEL TRABAJO EN LA SESIÓN

FRAGMENTO PMT 2:

ENTREVISTADOR- ¿Algún otra cosa que me quieras comentar?, me decías de estos videos, ¿Qué te llamó la atención de esta sesión? (señalando video en pantalla).

TUTORA 1- ... Planteamos la sesión, pero no sólo la meta sino cómo la van a plantear, para que ellos ya tengan como que su trabajo independiente, su parte, y ya saben que donde se atoren pues ya me consultan, pero no estar yo ahí con ellos haciendo la tarea, salvo que sean muy complejas...Yo creo que es un proceso...como que progresivamente fui haciendo esto en el planteamiento de la sesión... si planteamos desde un inicio, ellos ya saben hasta donde tienen que terminar, y ya no pueden abandonar la tareas antes. Pero si no lo tienen claro, no tienen un plan y pues fácilmente abandonan la tarea, principalmente las tareas que les resultan difíciles.

- *Se menciona la importancia que tiene guiar al alumno en el proceso de planificar y organizar el trabajo académico con fines a evitar que el alumno abandone la tarea.*

FRAGMENTO PMT 3:

ENTREVISTADOR- ... ¿En base a que seleccionas... el tipo de intervención?, por ejemplo, en este caso que me acabas de dar.

TUTORA 3-En este caso de trabajo del programa de comprensión lectora...yo ya evalúe que a ellos...les hace falta trabajar con comprensión lectora. Entonces revise el manual de comprensión lectora que tenemos y... lo hecho a andar... Les ha dado buenos resultados a los chicos, les gusta el material, les gustan las tarjetas... las lectura las van eligiendo ellos, y ya las tengo fotocopiadas desde antes... Si por ejemplo todos llevaron tareas muy fáciles...entonces les digo: *saben que, hoy no está tan complicado, ¿Cómo lo ven?, -no, no está tan complicado.* Generalmente... al final de la lectura de comprensión planteamos la de la siguiente sesión, para cuando haya tiempo. Lo que si trato es de que sea un poco sistemático, para que no pasen muchos días...generalmente una vez a la semana nos da tiempo.

- *En ocasiones una sesión de trabajo de tutoría se organiza a partir de programas de apoyo académico ya diseñados. Estos programas son adaptados según los intereses y necesidades de los alumnos.*

FRAGMENTO PMT 4:

ENTREVISTADOR- ¿Tu crees que si lo pudo hacer? (comprender lo que es un sustantivo).

TUTORA 1- En esa sesión no, hasta la siguiente... eso era la corrección de un examen... que reprobó en la escuela y no le tomo mucha importancia porque dijo: *ya reprobé el examen, ya para que estudio.* Pero empezamos a repasar la guía del examen para la prepa y ahí nuevamente venía la misma pregunta y entonces fue cuando...reconocimos que era importante que se lo aprendiera, si no, se lo iban a preguntar. Como que en relación a eso le dan importancia a lo que ven los muchachos, entonces ya lo buscamos y ya en el párrafo de la guía del examen ya lo pudo identificar.

- *En este párrafo se considera la relevancia de identificar el valor del aprendizaje con relación a las actividades académicas escolares del alumno. En este caso, como un elemento importante para la promoción a un siguiente nivel escolar.*

SITUACION EMBLEMÁTICA: SUPERVISIÓN Y GUIA DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS

FRAGMENTO SGA 2:

ENTREVISTADOR- ¿En esta sesión, tú te enfrentaste a cosas nuevas que tu tuviste que evaluar?...

TUTORA 1- ...En el caso de Andrés con la canción de inglés, que tiene un buen nivel de vocabulario, que usa sinónimos. Encontramos la definición en el diccionario, pero como que no era muy coherente con la canción, entonces buscábamos sinónimos y el trataba como que de darle inmediatamente contexto a la canción... Cuando nos dimos cuenta que decía, no se, "bufanda", y no, en el contexto no entraba "bufanda" en ningún lado, comentábamos: *entonces no puede ser bufanda, ¿Si lo anotaste bien o lo escribiste bien o que será entonces?, ¿O dirá esto?*, y él comenzaba a hacer inferencias de acuerdo al contexto, cómo eliminamos ese significado entonces por el contexto la palabra puede ser ésta.

ENTREVISTADOR- ¿Y eso que te ha permitido trabajar con Andrés?

TUTORA 1- Que tiene buen nivel de vocabulario en español, y que de esa manera lo puede aprender en inglés.

- *En este fragmento se menciona cómo son evaluados y considerados los conocimientos conceptuales del alumno y sus estrategias para promover nuevo aprendizaje con base a las demandas de una tarea.*

FRAGMENTO SGA 3:

ENTREVISTADOR- ¿Entonces, para que te sirvió la evaluación en esta sesión?

TUTORA 2- ...Para encontrar la mejor forma de que lo hagan, que lo hagan pronto y que...les sea de utilidad... Por ejemplo, en el caso de Miguel con la lectura, él nunca iba a encontrar lo que era "Domingo Rojo", porque no iba a venir como una definición. Entonces él se iba a pasar toda la sesión entera buscando en su libro, se iba a hartar, la iba a abandonar. Pero si yo me siento junto a él y empezamos a leer juntos, y ya su meta es mas corta. Ya no tiene que leer todo... Como ya tenemos un buen rato trabajando, yo se que a Eric se le dificultan los procesos en matemáticas, se que a Karla le gusta copiar textual cuando a veces puede ser que no le entienda, y a Miguel yo se que se le dificulta identificar algo en un texto.

- *En este fragmento se indica que las dificultades específicas de un alumno son en ocasiones evaluadas y determinadas lo largo de varias sesiones de trabajo. Con base a esta información es*

posible adaptar los apoyos necesarios al inicio de la tarea para evitar que él alumno abandone la tarea.

FRAGMENTO SGA 4:

ENTREVISTADOR-. Entonces ¿Qué haces tú para evaluar?, ¿Cuales son las cosas que haces tú para evaluar?

TUTORA 3- ...Evaluó la tarea... cuando ellos me dicen que van a hacer, les pregunto de qué se trata y reviso por ejemplo su cuaderno, su libro, y veo si por ejemplo la tarea es difícil, difícil en relación a ellos, también eso lo hacemos juntos, como vez, la ves difícil, la vez fácil, a veces la evaluación parte de ellos... Nayeli especialmente me ha dicho: *mira yo los resúmenes ¡no!, me cuestan mucho trabajo.*

ENTREVISTADOR- ...En el transcurso y desarrollo de la tarea, ¿Qué haces para evaluarlos?

TUTORA 3- Yo creo que en mucho observar la ejecución de ellos, y les vas preguntando y a través de las preguntas te vas percatando si van entendiendo, si sus respuestas son azarosas, pues como que no está comprendiendo y entonces sabes que te tienes que regresar o irte mas despacio.

• *En este fragmento se observa que las fortalezas y dificultades de cada alumno son consideradas desde el inicio de cada sesión para ir programando los apoyos necesarios. Los avances y dificultades particulares en el desarrollo de la tarea se determinan con base a la revisión de cuadernos, respuestas del alumno y la observación de la ejecución.*

FRAGMENTO SGA 5:

ENTREVISTADOR-... ¿Qué evalúas para ver si te está entendiendo o no te está entendiendo...?

TUTORA 3- Con Beto como que tengo que ajustar más los apoyos... las partes que él llega a comprender son así como que pasos muy chiquitos y te hace partes como de forma muy independiente pero muy breves... como que creo que hay una valoración que vas haciendo no en una sesión, si no a medida que vas conociendo a los chicos... Si Beto te puede verbalizar un plan, es que ya tiene clara la idea, si él no puede verbalizar un plan de lo que va a hacer, entonces quiere decir que no lo tiene claro... y va a tener que requerir de supervisión durante toda la actividad.

• *En este fragmento, las dificultades de un alumno en la tarea se determinan a partir de evaluar y determinar las estrategias para verbalizar un plan de trabajo antes de iniciar una tarea académica.*

FRAGMENTO SGA 6:

TUTORA 3- En algunas sesiones...observas rápidamente cómo lo hace, y dices: *si se desempeña bien en la tarea*, entonces tú lo dejas y luego te das cuenta que evaluaste mal porque te das cuenta que no lo pudo hacer...entonces ya tienes que irte con más detalle a ver donde este teniendo el problema. Por ejemplo...Joel...me dice:... *yo se dividir muy bien*, y le puse una división quizá muy sencilla, y me la resolvió bien, y yo dije: *ha, si puede sólo...* hasta que un día se enfrentó a una que venía en su libro y... te das cuenta de que algo que tú dabas por supuesto no es cierto...Entonces tú cambias tu evaluación y dices: *resuelve divisiones en tales circunstancias, pero en ésta otra no las resuelve*.

• *En este segmento se observa cómo las dificultades y fortalezas se van determinando con base a dominios particulares o tareas específicas. En este sentido, tanto la evaluación como la toma de decisiones son vistas como prácticas que cambian y se ajustan con base a la obtención de nueva información.*

FRAGMENTO SGA 7:

ENTREVISTADOR- ¿Cómo relacionarías la evaluación con un diagnóstico?

TUTORA 2-... Yo puedo identificar que se le dificulta a cada uno...yo puedo decir que Karla es muy buena trabajando en actividades de escritura, pero en actividades que tienen que ver con resolución de problemas, que tienen que ver con comprensión, a ella se le hace difícil...tiene buen apoyo de su familia, tiene buena conducta en la escuela. Para mi ese es su diagnóstico...En Fernando puedo decir que le gusta que le reconozcan sus logros, Fernando no le gusta ser tratado como niño, Fernando está en este proceso de establecer sus propios límites, sus propias reglas, no es que no le guste la escuela. De cada uno, cómo vamos trabajando, de ver las mismas cosas repetidamente, pues ya veo si es un problema o no es un problema.

ENTREVISTADOR- ¿Que cosas puedes ver repetidamente?

TUTORA 2- Por ejemplo con Eric...cada vez que hacemos una tarea de matemáticas él piensa...que si lo escribe va a perder más tiempo. Entonces todo lo tiene en la mente, se salta a veces los pasos, por tanto pone un signo equivocado, eso es algo que le cuesta trabajo en matemáticas, es escribir... y los procedimientos.

• *En este fragmento, se menciona que la evaluación acerca de los avances en las fortalezas, las dificultades, los apoyos con los que un alumno cuenta y las creencias, pueden ser retomadas para hacer un diagnóstico. Este diagnóstico se basa en la observación de la recurrencia de estos eventos.*

FRAGMENTO SGA 8:

ENTREVISTADOR- ¿Antes de entrar a la maestría, te habías dedicado a cuestiones de evaluación?

TUTORA 2- Pues di algún tiempo clases, pero eran como clases de regularización y también observábamos mucho esto, si estaban comprendiendo, si estaban a gusto...y como estaba el orden...pero no me daba cuenta bien del proceso que ellos llevaban de aprender o no aprender, y con ellos si (señala pantalla) lo puedo identificar más.

ENTREVISTADOR- ¿A que tipo de procesos te refieres?

TUTORA 2- A como ellos lo están adaptando a su propio conocimiento....eran cosas que antes no evaluaba...Antes era más de vamos a hacer la tarea, terminábamos la tarea y ya cubríamos la meta y no era tanto de a ver tu que entiendes, que comprendes...

ENTREVISTADOR- ... ¿Ha cambiado tu visión de lo que es evaluar?

TUTORA 2- Mucho, mucho, me acuerdo que hasta me llevaba libros y los estudiaba y luego llegar y darles la información y...ahora junto con ellos podemos aprender, porque así te enfrentas tu directo a la dificultad, ósea estas leyendo junto con él y dices: *bueno, ¿Hasta aquí entendimos algo?*. Yo misma me pregunto de mi si estoy entendiendo algo, ¿*Tú estas entendiendo algo?*. Ya no llegar yo como la sabelotodo que llegaba explicando, ahora no, esto ya cambió.

• *En este fragmento se menciona sobre un cambio en las habilidades de evaluación e intervención, antes enfocadas a cuestiones de disciplina y transmisión de información, ahora a la promoción de procesos de aprendizaje y comprensión de la información.*

FRAGMENTO SGA 9:

ENTREVISTADOR- ¿Cómo evaluabas antes?

TUTORA 3- Mira, durante mucho tiempo yo estuve evaluando a partir de baterías de pruebas y entrevistas al padre, pero además era como que muy rígida, en el sentido de la estructura...se evalúa al padre, muchas veces sin el niño...y a lo mejor observabas una sesión de juego y tenías una entrevista con el niño, y a partir de ahí tu te tratabas de formar una imagen de él y asignar una categoría...Tú como que podías observar y darte cuenta que la prueba muchas veces estaba subestimando lo que el niño podía hacer...el nivel real en el que el niño se desempeñaba...como cuando yo ya lo observaba en su salón o tenía ya una platica con él, pero como a escondidas pero yo no sabía cómo defender mi evaluación y no sabía que hubiera una teoría que me hablara de esto y en la cual yo hubiera podido apoyar y definir mi practica...la evaluación autentica.

- *Se refiere a un cambio en las prácticas de evaluación, inicialmente dirigidas a la aplicación de pruebas, entrevistas cortas y asignación de categorías, a la evaluación autentica que permite evaluar el rendimiento del alumno en una situación particular.*

FRAGMENTO SGA 10 (generalización):

ENTREVISTADOR- ¿Podrías dar un ejemplo de cómo evaluabas antes?

TUTORA 1- Yo antes hacía exámenes así de como de opción múltiple y combinados con preguntas abiertas, en donde podías observar...como aprendizaje de memoria...aprendió todo o no aprendió nada y no cómo que estaba en un proceso de construcción...que si logro comprender y cómo lo tiene comprendido y que cosas le falta por comprender.

ENTREVISTADOR- ¿Tú crees que un examen no te da esa información?

TUTORA 1- No... yo creo que en la escuela te entrenan para esos tipos de exámenes (ríe)... pero realmente mucha de la información no estaba comprendida...

ENTREVISTADOR- ¿Esta forma de evaluar la sigues utilizando?

TUTORA 1- Ya no aplico exámenes (ríe), he tratado de evaluar ejercicios que ellos se llevan a casa...ahora tengo los exámenes de casa y así trato de observar cómo integran la información... por medio de mapas conceptuales o de situaciones problema en las que ellos den respuesta, por medio de lo que hemos revisado en clases. También...la clase es más interactiva...ellos mismos empiezan a tener mucho mas participación.

ENTREVISTADOR- ¿Y que tipo de evaluación es ésta?

TUTORA 1- Mmm...pues no se...no se si llamarle tal cual como está mencionado en los textos, evaluación en línea...pues cuando estas en el trabajo directo ¿no?...yo puedo estar evaluando a la par...mientras se desarrolla, de manera paralela.

- *Se refiere a un cambio en las prácticas de evaluación y apoyo en otros escenarios académicos distintos al programa. Estas prácticas eran anteriormente dirigidas a evaluar y promover procesos de memorización, ahora son dirigidas a obtener información sobre los procesos de comprensión de los temas y a promover la participación del alumno en el proceso de aprendizaje*

FRAGMENTO SGA 11:

ENTREVISTADOR- En este momento. ¿Qué te llevo a decidir darle la respuesta...y no a través de los libros? (refiriendo a lo que hizo en el video), ¿Qué consideraste?

TUTORA 1- El tiempo, el que si él lo hace de manera totalmente independiente, algo así como un aprendizaje autónomo, por descubrimiento (ríe), es mucho más tardado. Él logra entender, lo ubica y pues todavía es necesario digerírselo, especialmente en algunos tipos de textos, y él ahora en ese ejemplo trato de comprenderlo primero pero realmente estaba muy complicado porque no

venía una definición explícita. Había que hacer realmente muchas inferencias para dar la explicación y eso es algo que a él le cuesta mucho trabajo. Cuando la explicación viene de manera explícita él ya ni me pregunta, lo que yo le pido es que lo explique con sus propias palabras... y lo deje que lo hiciera primero y él lo leyó y dijo: *pus no, pus no lo entiendo*.

- *Se refiere que los tipos de apoyos de un tutor se deciden con base a las dificultades y habilidades del alumno en dominios específicos y del tiempo disponible.*

FRAGMENTO SGA 12:

ENTREVISTADOR- ¿Cómo seleccionas tú el tipo de apoyo?

TUTORA 3- Pues generalmente a partir de sus dificultades, de que es lo que pueden hacer y que es lo que de plano requieren apoyo...yo doy el apoyo y si a la hora de ejecutar la tarea...está funcionando...porque ya veo que lo está pudiendo hacer sólo, porque veo que pueden hacer mas ejercicios, o lo empiezan a ejecutar mejor...si no pueden seguir haciéndolo solos, entonces digo hay que cambiarle, entonces busco apoyarme en el pizarrón o buscar papelitos y entonces así como ir comprobando constantemente si te van siguiendo.

ENTREVISTADOR- ¿Tú piensas que es automático...hacer todo esto?

TUTORA 3-¿Que si es automático o lo pienso? (ríe). Yo creo que ha de haber un momento en el que te percatas que no te está comprendiendo, inmediatamente dices: *tengo que hacer otra cosa...piensas rápido, hay una pregunta: ¿Cómo se lo explico?*, y rápido contestas, pues voy a explicárselo en el pizarrón, pero si es rápido...te preguntas: *¿Y ahora cómo se lo explico?*

- *En este fragmento se describe que los apoyos brindados por el tutor se adecuan constantemente con base a las dificultades y fortalezas del alumno observadas en el desarrollo de la tarea. Estas se determinan observando la ejecución del alumno (cantidad y calidad de ejercicios realizados de manera independiente). A la selección del tipo de ayuda se asocia a un proceso rápido de reflexión.*

FRAGMENTO SGA 13:

ENTREVISTADOR- Me acuerdo que cuando platicábamos esto en el seminario, tú hablabas de una...doble...como doble...

TUTORA 1- (ríe) Doble evaluación... Porque yo pensaba en el texto, y yo en un principio no estaba entendiendo mucho, entonces yo misma me puse a ver que estoy entendiendo y ya pude ubicar algunos aspectos para poder comentarlos con Lily, al preguntarle, lo que estaba entendiendo...pues era casi nada...cosas irrelevantes, hasta que le dije: *ha mira, aquí están hablando de dos, de dos instituciones*, como que ella comenzó a poner más atención a esos dos

puntos, ideas principales, y entonces pudo ella comprender mejor. Pero primero evalué que estaba comprendiendo yo.

- *En este fragmento se menciona cómo el tutor evalúa su propia comprensión y conocimiento del tema en el desarrollo de una tarea académica para poder después ajustar las ayudas.*

FRAGMENTO SGA 14:

TUTORA 2- ...Y al mismo tiempo... que estoy viendo lo que ellos hacen, yo me estoy evaluando y estoy diciendo: ¡Hay!, ¿Le estaré ayudando?, ¿Estoy clara?, ¿Les estoy hablando claro?... y yo me evaluó a mí misma. No se cómo lo hago (rie), pero siento que lo hago.

ENTREVISTADOR- Por ejemplo en esta situación que me contaste hace rato, Eric te plantea un tema que no tu no conoces, ¿Qué evalúas de ti misma?

TUTORA 2- Pues enseguida me doy cuenta... miro la cara de Eric de así como de ese no es el resultado o no es así cómo me lo explico mi maestra... Porque si a mí no me queda claro algo, cómo se los puedo explicar, ósea, cómo podemos hablar de compuestos orgánicos o de otros compuestos inorgánicos cuando no se que son compuestos orgánicos.

- *Se menciona sobre la evaluación de la efectividad de las prácticas de apoyo utilizadas por el tutor en el transcurso de la sesión, así como del propio conocimiento sobre la tarea.*

FRAGMENTO SGA 15:

ENTREVISTADOR- ¿Otra cosa mas que quieras comentar?

TUTORA 1- Mmm... pues yo creo que en general la maestría, la residencia y las materias me han dado muchos elementos para ser un profesional competente o al menos... para resolver los problemas que yo enfrente como profesionista. Cuando yo inicie mi práctica docente, yo tenía broncas de cómo hacer una evaluación, aunque yo me pusiera a leer de evaluación, como que no tenía las estrategias para aprender de evaluación y echarlo en práctica y evaluar cómo había funcionado. Ahora si me siento con esas herramientas, no con la tarea resueltas pero si con las herramientas para enfrentar los problemas. No salgo pensando, *ya se sobre problemas de aprendizaje, ¡ay! ya se de motivación, ya soy la papas fritas en tal y tal*, sino ya tengo más herramientas para aprender sobre esos temas.

- *Se refiere a la adquisición de herramientas para la práctica docente y abordaje de los problemas de aprendizaje, así como para continuar aprendiendo sobre temas de aprendizaje y motivación.*

FRAGMENTO SGA 16:

ENTREVISTADOR- En estos videos...cuando te enfrentas a esta situación en donde tienes que evaluar o apoyar a dos chicos al mismo tiempo, ¿Cómo lo haces? ...

TUTORA 3-No es al mismo tiempo. Primero uno y luego otro...por ejemplo, a lo mejor le digo a uno: *anota tus metas*, y mientras está anotando sus metas le voy preguntando al otro, y en ese momento es como una atención alterna...

ENTREVISTADOR- Ha mira, yo me refería a este video (entrevistador pone video seleccionado). Veo que tú estas monitoreando a Beto... mientras estas trabajando con Nayeli, lo volteas a ver y de repente le haces algunos comentarios.

TUTORA 3- Ha, bien...

ENTREVISTADOR- ¿Cómo ocurre eso?

TUTORA 3- Yo creo que ocurre con la práctica... no podría decirte en que momento fue que empecé a hacer eso... a veces los mismos chicos te lo reclaman, dicen: *es que tú no me haces caso*, y entonces...empiezas a buscar una forma de estar en las dos partes. Como que tú estas "con un ojo al gato y otro al garabato"... tienes que estar alerta de para poderte darte cuenta que están haciendo... para ver si van por mal camino y no hacerlos trabajar en balde...porque ya me paso que una vez, para el chico es muy frustrante, él estuvo trabajando sólo, lo hizo y al final estuvo mal..... También a veces lo que hago es... que los evaluó a todos, cuando yo veo que todos como que van a requerir apoyo, lo que he optado por hacer es... proponerles alguna tarea que yo se que se pueden desempeñar bien y así...me busco el tiempo para poder apoyar a cada uno de manera individual. Pero cuando sólo tengo a Beto, es mucho más sencillo, él en muchas actividades requiere de apoyo como que muy sostenido.

• En este episodio se señala cómo se adaptan diferentes habilidades para evaluar, supervisar y apoyar a más de dos alumnos en base a la dificultad de las tareas. En ocasiones es posible supervisar y apoyar a dos alumnos simultáneamente cuando estos tienen tareas con poca dificultad; es posible supervisar y apoyar a dos alumnos alternadamente, si se aborda una tarea difícil con un alumno mientras los demás abordan tareas con poca dificultad.

FRAGMENTO SGA 17:

ENTREVISTADOR- ...Me querías comentar de una situación particular de los videos.

TUTORA 1- Si, Lily estaba haciendo esta tarea de lectura, en donde es compleja para ella, Armando tenía que resolver un cuestionario de cívica y ética, y Carlos tenía una actividad más mecánica que era poner sus esqueletos de fechas. El cambio de aula los inquieto, las sillas con rueditas, era algo que no había pasado como parte de la disciplina...y entonces me surgió la necesidad de ir traspasando este proceso de regulación, asignarle una tarea a ella, asignarles una

tarea a Armando y a Carlos para que mientras estuvieran trabajando yo pudiera estar monitoreando a los tres.. como segmentarles tareas o asignarles tareas, plantearles las estrategias y que ellos lo echen a andar.

- *Se señala la asignación de tareas segmentadas como un facilitador del monitoreo y supervisión de varios alumnos y como una estrategia que promueve el trabajo independiente.*

FRAGMENTO SGA 18:

ENTREVISTADOR- ¿Y en el caso de Cristian cómo te das cuenta que se está atorando?
TUTORA 1- Porque me pregunta abiertamente o porque se queda sin hacer nada, Cristian regularmente está escribiendo... activamente se observa que está haciendo cosas, físicamente, y cuando ya se atoró es cuando bajo la pluma y está frente al cuaderno (la tutora agacha la cabeza refiriendo cómo), como tratando de descifrarlo. Y cuando le pregunto: *¿Que estas pensando?, ¿Qué estas haciendo?*, su respuesta siempre es: *no se, no se...* -*¿Pero que pensabas?,- no se.* Y ahora como ya con más confianza dice, pues es que aquí no le entiendo, y ya ubica que no le entiende.

- *El episodio muestra cómo las actitudes de los alumnos son consideradas para poder evaluar las dificultades de un alumno en el desarrollo de una tarea y con ello poder ajustar los apoyos.*

FRAGMENTO SGA 19:

ENTREVISTADOR- ¿Cómo utilizas la evaluación en estos videos?
TUTORA 2- Yo no me había dado cuenta, pero en mucho...con la observación, les veo su cara, sus expresiones... por ejemplo en el caso de Eric que dijo: (con sus expresiones) *mejor ya ni me hables, mejor déjame hacer mi copia*, yo lo noté por cómo se me quedó viendo, que me dijo algo así como: *ya no me pidas más estrategias, ya no me pidas más nada porque yo quiero hacer mi copia y no me vas a forzar a hacer nada*, en sólo esa mirada para mi representó.

- *El episodio muestra cómo las expresiones de los alumnos son consideradas para poder determinar el valor que tienen para el alumno las metas y estrategias sugeridas por el tutor y con ello poder ajustar los apoyos a las necesidades del alumno.*

FRAGMENTO SGA 20:

ENTREVISTADOR- ¿Recuerdas alguna situación en la que te costo mucho trabajo evaluar?
TUTORA 3- (afirma).
ENTREVISTADOR- ¿Que hiciste?

TUTORA 3-Quizás con Beto ha sido difícil la evaluación en el sentido que... en lectura apenas está iniciando cuando dice: *no entendí nada*, y le digo: *espérame, a ver ¿Qué no comprendiste?, ¿Qué palabras no entendiste?, -no, nada*. Entonces, sacarlo de esa actitud de "no comprendí nada" a decirle a ver Beto vamos despacito, me a costado trabajo. Creo que lo hemos ido resolviendo y aun así creo que hay habilidades de Beto que a veces creo que hay cosas que no va a poder hacer y las hace, y alreves, a veces yo creo que lo va a poder hacer y no lo hace.

• *En este fragmento se reconocen actitudes no favorecedoras del alumno frente a tareas académicas de lectura. Es importante modificar estas actitudes, pues al estar combinadas con las dificultades del alumno, obstaculizan el aprendizaje.*

FRAGMENTO SGA 21:

ENTREVISTADOR- Me gustaría preguntarte de las notas que tengo y que fuiste comentando conforme veíamos el video. Me decías de Karla... ¿Qué estas evaluando?, y ésta evaluación ¿A que te lleva, que decides hacer?

TUTORA 2- Utilizas el modelamiento, dices: *bueno, yo lo haría así, así, así, y así, porque de esta forma me ayudaría a esto, esto y esto, ¿A ti te serviría?, ¿Crees que te pueda servir?...* Porque Karla podía leer millones de revistas...si ella no tiene ubicado lo que va a buscar. Entonces le dije: *¿Qué te parece si primero identificamos lo que vamos a buscar y a partir de eso...buscas...imágenes de dinero, imágenes de casas, imágenes de.*

ENTREVISTADOR- ¿Esto que haces porque se te ocurre?, ¿De donde se te ocurre?

TUTORA 2- Yo creo que se da por automático. Como que alguna vez lo leíste...el modelamiento, cuando lo leí me quedó claro que al alumno al principio le tienes que demostrar cómo, que si en un principio le funciona lo que tú le mostraste pues lo va a hacer...

• *En este fragmento se muestra que el modelamiento de la estrategia es un apoyo utilizado para promover el desarrollo de estrategias en el alumno para trabajar en diferentes actividades académicas. Se enfatiza que la adopción de la estrategia por parte del alumno depende de la utilidad de ésta para el alumno y para la solución de la tarea*

FRAGMENTO SGA 22:

ENTREVISTADOR- Con Miguel me decías hace rato, la cuestión del álgebra....

TUTORA 2- ...Ha, si, si, con el me daba muy bien cuenta de lo que estaba haciendo, pero no me lo podía, no era capaz de decírmelo para que lo estaba haciendo. Entonces yo le decía: *¿Esta tabla te sirve para esto y para lo otro?,* y me decía, *no, ¿Y par a esto?, no,* hasta que... le dije tu hazlo y yo también lo hago...a mi me dio un resultado diferente y yo no le dije: *el mío está bien,* le dije: *ha,*

mira, me dio un resultado diferente, ¿Porque será?, y entre los dos nos ponemos a buscar porque. Y eso ha sido un cambio porque así ya no los desmotivo, ya no les digo, yo soy la maestra y tú no sabes.

- *El tutor modela la estrategia para la solución de la tarea, permitiendo que el alumno evalúe su eficiencia a partir de contrastarla con sus propias estrategias.*

FRAGMENTO SGA 23:

TUTORA 1- ...Lily...estaba estudiando un texto de historia, fuimos haciendo la comprensión del texto hasta que ella logró comprender que habían dos poderes o dos partidos políticos que estaban en pugna, por la lucha de. Pero hacer esta evaluación de que estaba entendiendo y poder discriminar estos dos partidos hizo que ella pudiera hacer inferencias de altura y poder decir: *ha, están desbalanceados, ¿Pero quienes?, ha, pues los partidos que estaban en pugna.* Entonces, este proceso de evaluación (auto evaluación) es el que permite tener este aprendizaje.

- *Se hace referencia a la promoción de estrategias (modelamiento de la estrategia) que permiten a la alumna hacer una evaluación de su proceso de comprensión lectora en un dominio específico (materia de Historia).*

Anexo 2: Fragmentos de entrevista asociados a *Conocimientos*

CONOCIMIENTOS ASOCIADOS AL TRABAJO CON LOS ALUMNOS:

Principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la evaluación tradicional y la evaluación auténtica.

FRAGMENTO CEA 2:

ENTREVISTADOR- ¿Qué elementos teóricos o conceptuales...utilizas al evaluar?

TUTORA 3- El concepto de evaluación continua, no se si exista, no lo he encontrado así como evaluación ecológica, pero tiene mucho que ver, la evaluación continua y la ecológica estudian el evaluar al chico en la situaciones de la vida diaria. Estos conceptos son importantes y los estoy retomando...

ENTREVISTADOR- ¿Es lo mismo evaluación continua y evaluación ecológica?

TUTORA 3- No se, (murmura) porque la ecológica es mas una perspectiva, creo que aunque hallan diferencias técnicas, todas tienen que ver con un cambio del enfoque, de evaluar para diseñar estrategias y que tiene que ver mas con el "que voy a hacer con el sujeto".

- *Se refiere a la evaluación continua y evaluación ecológica como perspectivas y métodos que se interesan en la evaluación del individuo en su ambiente.*

FRAGMENTO CEA 3:

ENTREVISTADOR- ¿Qué es para ti evaluar?

TUTORA 1- Es darte cuenta o hacer consciente de lo que sabes como tutor y lo que sabe el estudiante acerca de la tarea, lo que sabe como contenido o la idea que tiene sobre ello...Por ejemplo, cuando le pregunto a Cristian que si sabe lo que era un sustantivo... así como del tipo de conocimiento un tanto conceptual.

ENTREVISTADOR- Ok, ¿Y esa información de que te sirve?

TUTORA 1-Porque después él tenía un párrafo donde tenía que encontrar cual...cual era un adverbio y cual un sustantivo, pero ya de manera implícita en un texto, entonces si el no sabía la definición y el concepto, no iba a poder detectarlo en un párrafo...

ENTREVISTADOR- ... ¿Ha cambiado tu concepto de evaluación?

TUTORA 1- Aja, si, si...Ahora me doy cuenta que el evaluar es algo totalmente dinámico, porque antes mi concepto de evaluación era así como que, como por trozos, como que ya aprendiste esta información y ahora la evalúo...a nivel de memoria, con cierto nivel de comprensión. Ahora

entiendo que es totalmente dinámico y que es información que te ayuda a tomar decisiones, de lo que sabes, de lo que no sabes y de lo que quieres aprender.

• *En este fragmento se ilustra una concepción de evaluación, la cual implica obtener información tanto del tutor como del alumno con relación a una tarea determinada, para tomar decisiones que promuevan nuevo aprendizaje. La evaluación es considerada como un proceso dinámico que ayuda a tomar decisiones.*

FRAGMENTO CEA 4:

ENTREVISTADOR- Para ti ¿Qué es evaluar?

TUTORA 2- Pues no se, en el PAES se me hace así como que evaluar es identificar mil cosas, cómo está afectivamente, cómo se siente motivacionalmente, cómo está haciendo su tarea, si la está entendiendo, si no la está entendiendo, si necesita más apoyo, si puede hacerlo ella sola...se me hace como identificar todo esto.

• *En este fragmento, se refiere a la evaluación como una forma de obtener información de diferentes fuentes: motivación del alumno, su ejecución, niveles de comprensión y ayudas necesarias.*

FRAGMENTO CE A 5:

ENTREVISTADOR- ¿Qué es para ti evaluar?

TUTORA 3- Evaluar para mi es conocer la características de la persona que estas evaluando...yo creo que en la evaluación es importante el objetivo... yo creo que el objetivo es lo que le da más sentido a la evaluación, si tu estás evaluando para apoyar a un chico...entonces tienes que evaluar por ejemplo sus fortalezas, sus debilidades, que se le facilita, que se le dificulta, cómo aprende, entonces eso es para mi evaluar.

ENTREVISTADOR- ¿Podrías pensar en algún ejemplo, de Julio o Beto? (videos vistos antes de la entrevista).

TUTORA 3- ...Al menos en la sesiones...cuando yo les empiezo a hacer preguntas, mi objetivo es primero ver como que saben, donde están teniendo dificultades... por ejemplo si es un concepto que no lo tiene claro y entonces partir de ahí... Se va haciendo una exploración constante en el sentido de también ir viendo si me va siguiendo la explicación, o si... lo comprende, ahí también hay como una evaluación, porque estoy evaluando cómo se está desempeñando...si simplemente está esperando a que yo le de la respuesta, para mi sería una señal de que no está entendiendo la explicación y entonces tendría que volver a ajustar los apoyos en el momento que no me está entendiendo.... A veces yo les pregunto a ellos... a veces la evaluación parte de ellos: "esto se me

dificulta mucho"... La evaluación tiene que ver más con el "que voy a hacer con el sujeto"...o "que vamos a hacer" (ríe).

ENTREVISTADOR-... ¿Porque los diferencias?

TUTORA 3- Es que no es "que voy a hacer yo sola", es "que vamos a hacer juntos", es otra actitud de trabajo.

ENTREVISTADOR- ¿Esta idea de donde la obtuviste?

TUTORA 3-Creo que es de la evaluación autentica, en la evaluación autentica tu puedes aislar a un sólo elemento, que seria el sujeto. Lo que haga el sujeto y cómo se desempeñe tiene que ver con toda una situación, entonces tú eres parte de la situación en ese sentido...

- *En este concepto de evaluación se refiere a la evaluación como una herramienta que permite obtener información sobre las características del alumno: sus fortalezas y dificultades. Implica la obtención de información acerca de niveles de comprensión y la ejecución en la tarea con fines a ajustar los apoyos. La información y conocimiento del alumno sobre la tarea es considerada relevante para esta evaluación.*

Principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la enseñanza basada en estrategias en dominios particulares.

FRAGMENTO CEE 2:

ENTREVISTADOR- ¿Qué papel crees que hayan tenido las clases teóricas en lo que es para ti la evaluación?

TUTORA 1- Pues yo creo que... todos los seminarios del PAES, cómo pensar de manera estratégica. Así como lo hacemos con los muchachos, porque en el primer semestre que teníamos tantas tareas y tantas cosas que hacer, bueno, pues necesariamente tenías que hacer un plan de acción, de otra manera fallabas en el intento... en cuanto a la elaboración de trabajos, los de Beny, de metodológica, que eran parte de investigación, entonces en reflexionar... que hice mal ahí, que me fallo, que si me funcionó, y es esta parte estratégica.

- *Se refiere a la instrucción estratégica como una forma de promover planes de acción eficientes tanto en el ámbito de trabajo con los alumnos como en la vida académica del tutor.*

FRAGMENTO CEE 3:

ENTREVISTADOR- ...En cuanto a intervención, ¿A que teorías te puedes remitir?

TUTORA 3- Creo que tiene que ver con la enseñanza estratégica, el partir de enseñar estrategias y no sólo conocimientos... Yo creo que eso es algo que sí me apoyó la teoría, porque me doy

cuenta que es mas importante que enseñes una estrategia a que enseñes un conocimiento. Recuerdo eso que dices "dale a un hombre, le das un pescado comerá ese día, si le enseñías a pescar comerá todos los días", mas o menos así, si yo le doy la lectura y yo soy muy buena, pues alo mejor le quedara clara la lección de ese día, pero no siempre y a estar yo ahí, que va a hacer cuando él se enfrente el sólo.

- *Se refiere a la instrucción estratégica como una forma de promover la adquisición de estrategias asociadas al aprendizaje autónomo.*

Principios teóricos, metodológicos y filosóficos que sustentan la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (modelos constructivista y cognoscitivo).

FRAGMENTO CIEA 1:

ENTREVISTADOR- ¿Hay algún otro conocimiento que hayas revisado en las demás materias que crees que te haya ayudado en las sesiones?

TUTORA 1- ...Hay cambios, pero no llego a detectarlos tan nítidamente, yo creo que mucho de lo que vimos en intervención. Toda esta revisión que hicimos de Vigotsky, Bruner... yo creo que todo eso tuvo que darme elementos, pero yo creo que están así como integrados y se tendrían que desmenuzar.

ENTREVISTADOR- ¿Ahorita que desmenuzarías...de la teoría Vigotskiana?

TUTORA 1- Yo creo que en esta parte Vigotskiana, este traspaso de la responsabilidad de su propio aprendizaje. En un principio tu estas monitoreando, dándole un seguimiento a la tarea, ellos te están observando a ti cómo lo estas haciendo, pero progresivamente ellos tienen que ir siendo capaces de hacer eso que tu estas haciendo, planear estrategias o planear tareas...como en el caso de Carlos, *cómo lo voy a hacer, que herramientas necesito, que es eso de la tarea, cómo la puedo abordar*, y bueno comenzar a revisarla e irla evaluando. Bueno, eso es lo que muchas veces hago, *mira fijate, yo lo pensé así, yo me pregunte si sabia, no sabia*, y pues ellos lo van observando y posteriormente lo comienzan a hacer.

- *En este fragmento se hace referencia al aporte que tiene el traspaso de la responsabilidad del aprendizaje.*

FRAGMENTO CIEA 2:

ENTREVISTADOR- El hecho de que...comprendan un tema, ¿Por qué te es importante?

TUTORA 2- Para que a ellos también les sea importante. Para que a ellos les signifique algo, porque si no, no tiene caso... lo hemos visto, si sólo hacen una copia y luego les hacen un examen, pues ellos no entienden nada.

ENTREVISTADOR- ¿Piensas en alguna teoría o en algún concepto, en algo que vimos en la maestría al hacer esto?

TUTORA 2- ...estoy tratando de cómo que de unir lo que yo hago con la teoría... Yo creo que es el aprendizaje significativo, es algo que para ellos representa algo, si es algo de la vida cotidiana. No se si te diste cuenta, hablaban de las acetonas (señala video en pantalla), y pues Karla es una adolescente y ya se pinta las uñas. Yo le dije: *acetona, ¿Donde has oído lo de la acetona?*, y ya ella se acordó, *ha, sí, para despintarse las uñas*, entonces, *de eso estamos hablando*. Y trate de hacerlo así como que mas ubicado en su vida cotidiana.

- *Se hace referencia al aprendizaje significativo como un concepto teórico retomado en el trabajo de apoyo a los alumnos. El concepto es relacionado con prácticas que promueven relacionar la tarea académica con los conocimientos previos del alumno.*

FRAGMENTO CIEA 3:

ENTREVISTADOR- ¿Qué de lo teórico, de los conceptos, crees que has utilizado al trabajar con los chavos?

TUTORA 2- ...Andamiaje igual me queda claro, porque... tu vas construyendo, bueno, yo así entendí el andamiaje, como que tu vas poniendo todas las bases... *a mi me funcionó esto como estudiante, y esto y esto, si tu quieres tu puedes probar que te funciona*. Y voy dando apoyos y voy dando apoyos, y los voy retirando, y los voy retirando, ósea el andamiaje...

- *Se hace referencia al andamiaje como un concepto asociado a las prácticas de apoyo del tutor durante las sesiones de trabajo con los alumnos*

FRAGMENTO CIEA 4:

ENTREVISTADOR- ¿A parte de la instrucción estratégica, se te viene a la mente alguna otra teoría o concepto?

TUTORA 3- Pues yo creo que todas deben combinarse mucho. A veces... a parte de estar observando y tratar de pensar en que están pensando, se me viene la imagen de la evaluación que hace Piaget, cuando él comienza a...inferir cuales son los procesos mentales, y dices: *así como le hacia Piaget*. Luego cuando evalúas toda la situación social, entonces dices: *sí, como Vigotsky*. Pero luego...como que en la practica...integras los conocimientos que has ido aprendiendo a lo largo de la carrera.

- *En este fragmento se hace referencia a que los conceptos son integrados en la práctica de trabajo con los alumnos. Esta integración es resultado de los conocimientos aprendidos a lo largo de la formación profesional. En este caso estos conceptos son recordados en el transcurso de una sesión de apoyo.*

FRAGMENTO CIEA 5:

ENTREVISTADOR- Respecto a la evaluación ¿Viste algo en estos videos?

TUTORA 3- Bueno, a lo mejor nunca me había dado cuenta que estoy haciendo una evaluación muy sistemática de los conocimientos previos. Y no había visto, que siempre empezamos por ahí.

ENTREVISTADOR- ¿Y a que teoría te remite esto?

TUTORA 3- ¿Teoría?, ¿De los conocimientos previos?, que tiene que ver con el aprendizaje significativo ¿no?, porque para que sea un aprendizaje significativo tienes que enlazar, no puedes hacerlo en el vacío y...no se si tenga que ver con la teoría sociocultural.

- *Se hace referencia al aprendizaje significativo, este concepto es asociado con la evaluación de los conocimientos del alumno al iniciar una sesión de trabajo.*

Principios teóricos, metodológicos y filosóficos vinculados con modelos de motivación relacionados con auto-eficacia, atribución, auto-concepto y auto-estima.

FRAGMENTO CM 1:

ENTREVISTADOR- ¿Hay algún conocimiento teórico que tenga que ver con esto que hiciste? (refiriendo al video).

TUTORA 1- Pues todo esto que hemos revisado sobre motivación. En la manera de acortarles las metas, que sean accesibles a ellos, todo este rollo, yo si creo que me ayudó a tomar esa decisión, a reflexionarlo de esa manera...Yo consideraba que la motivación era del alumno, era bronca del alumno y él sabía cómo le hacia y si no le entendía pues era así como de entender o no entender y no de que elementos estaban involucrados y de cómo podías facilitarles la motivación o mejorarla. Incluso... concientemente estoy poniendo mas atención...me he hecho más conciente de eso y les reconozco más sus logros o hago que reflexiones más en sus logros (y en qué) los llevo a tener ese logro.

- *El concepto de motivación es asociado con el uso de metas segmentadas y accesibles. En esta visión de motivación, el tutor también es responsable de promover la comprensión y motivación del alumno frente a sus tareas académicas.*

FRAGMENTO CM 2:

ENTREVISTADOR- De la maestría, ¿Hay algo de los conceptos que...

TUTORA 2- Pues yo creo que de la motivación viene mucho...promover la auto-eficacia. Si te das cuenta, igual yo no me había dado cuenta de que hacia esto (refiere al video en pantalla), les estoy diciendo constantemente, *hiciste bien esto por esta razón*. Porque la teoría de la auto-eficacia así es, mientras tú más les haces ver porque sí lo están logrando, entonces ellos se van a ir sintiendo más auto-eficaces... Y las metas próximas, específicas, al principio yo decía: *¿Eso cómo?*. Pero las metas próximas, fue como...vamos a hacer la meta, cómo la vamos a hacer, dividirlas así como por secciones cada tarea... Me queda claro que sí lo llevo a la práctica.

- *El concepto de auto-eficacia es asociado con las prácticas del tutor durante las sesiones de apoyo. Estas prácticas promueven tanto que el alumno perciba lo que hizo para lograr sus metas, así como el planteamiento de metas próximas y específicas.*

Experiencia como aprendiz.

FRAGMENTO CA 1:

ENTREVISTADOR- ¿Entonces, tú crees que la evaluación te ayuda a tener información sobre procesos de enseñanza-aprendizaje?

TUTORA 1- Si, completamente. Especialmente me hizo reflexionar mucho (la maestría) sobre mi propio proceso de aprendizaje, porque yo creo que es una plataforma importante a través de la cual tú vas a enseñar... como alguna vez lo mencionó Rosy: *usen sus estrategias, ustedes son buenos aprendices dado que están en un nivel de maestría, pueden utilizar infinidad de estrategias*. Entonces, de la manera en que yo aprendo pues trato de transmitirlo, trato de transmitirles esas estrategias que conozco además de las que la persona pueda tener y aprender.

- *En este fragmento se hace referencia a que la experiencia y estrategias que un tutor posee son retomadas para promover la enseñanza de estrategias.*

FRAGMENTO CA 2:

ENTREVISTADOR- A propósito de esto que me acabas de decir, ¿De donde aprendiste estas estrategias?...lo de los papelitos, cómo hacer un resumen...

TUTORA 2- Pues yo diría que de hacer un resumen, de nuestra experiencia como estudiantes. Yo no creo que haya sido algo de la maestría.

- *En este fragmento se menciona que algunas prácticas de apoyo son retomadas de la propia experiencia del tutor como estudiante.*

FRAGMENTO CA 3:

ENTREVISTADOR- ¿De donde provienen estas estrategias que utilizas en el trabajo con estos chicos?

TUTORA 3- Hijole, creo que entran todos los conocimientos previos que aprendiste en la secundaria, que a veces he tenido que recuperar, de tus propias estrategias, como que tienes que hacerte consciente de tus propias estrategias... hacer consciente cómo es que aprendes. Creo que nunca había pensado exactamente cómo es que yo aprendía... que en la parte de la metacognición no iba a dar una... Creo que... es ponerte en el lugar de cómo eras tu en secundaria y ponerte ahí, cómo le hacía yo, cómo le hago, y después tienes que evaluar si cómo tu lo haces le funciona a él, porque a veces cómo tú le haces es algo que a él no le queda claro.

- *En este fragmento se menciona que algunas estrategias enseñadas a los alumnos, son retomadas a partir de un proceso de reflexión del tutor de la propia experiencia como estudiante de secundaria y como aprendiz. Se menciona la importancia de evaluar si estas estrategias son útiles para el alumno.*

FRAGMENTO CA 4:

ENTREVISTADOR- ¿Hay otra fuente... (en la que)... tú crees que te apoyas al evaluar?, a parte del conocimiento teórico.

TUTORA 3- Me apoyo mucho en la práctica, recupero mucho las experiencias que he vivido, en mi práctica profesional... Yo creo que me he hecho mas observadora, porque la práctica me ha desarrollado la capacidad de observación, dejar que ellos hagan, mantenerte como observador no tanto como intervenir en lo que están haciendo. Darte la oportunidad de observar, yo creo que en un principio era muy dada a actuar, a no dejar mucho que el sujeto hiciera, entonces tampoco te da oportunidad de observar.

- *Se menciona sobre la adquisición de la capacidad de observación como un elemento importante para el proceso de evaluación, y de cómo este ha sido adquirido a través de la experiencia.*

Anexo 3: Fragmentos de entrevista asociados a *Rasgos Deontológicos*

NORMAS, VALORES Y ACTITUDES ASOCIADAS AL TRABAJO CON LOS ALUMNOS

Evaluar y reconocer dificultades sin realizar juicios que afecten el proceso de apoyo a los alumnos.

FRAGMENTO ROJ 2:

ENTREVISTADOR- ¿Hay algún otro aspecto ético que se te haga importante?

TUTORA 2- Pues yo creo que es importante que ellos sepan que lo que tú estas haciendo no es algo que a ellos les va a influir para mal en su calificación o que tú los vas a apreciar menos si ellos fallan. No se si eso tenga que ver con la ética. Yo siempre les digo: *si tú te equivocas o cometes algún error, esto no va a repercutir en nada.*

- *En este fragmento se menciona cómo los errores son considerados como parte de un proceso de aprendizaje en el trabajo de apoyo a los alumnos.*

Reconocimiento de las propias carencias en cuanto a conocimiento y habilidades, así como preocupación por superarlas.

FRAGMENTO ROC 2:

ENTREVISTADOR- ¿De donde obtuviste las estrategias que utilizas?

TUTORA 2-...Lo de estrategias como tal en las tareas, todavía yo siento que yo no lo he hecho. Porque ellos lo que quieren hacer es terminar la meta, cubrirla, y el gran paso que hemos dado, es que aparte de que la hagan, la entiendan, o que algo les quede claro. Pero así como que una estrategia para cada tarea yo creo que yo no he podido hacerlo.

- *Se menciona la carencia de estrategias particulares para apoyar a los alumnos en tareas específicas.*

FRAGMENTO ROC 3:

ENTREVISTADOR- ¿Recuerdas alguna situación en la que te costo mucho trabajo evaluar?

TUTORA 3-Quizás con Beto ha sido difícil la evaluación en el sentido que él al principio tenía como que tantos problemas que yo de principio tenía la impresión que no iba a poder. Entonces como empezar a explorar detalle, y luego con los problemas de lenguaje que él tiene... a veces me a costado trabajo...y sólo después de ir observando los errores sistemáticos dices: *hay, creo que*

está haciendo esto, pero me ha costado trabajo con él, y en lectura apenas está iniciando cuando dice, no entendí nada, y le digo, espérame, a ver que no comprendiste, que palabras no entendiste, y él, no, nada. Entonces, sacarlo de esa actitud de no comprendí nada me a costado trabajo. Creo que lo hemos ido resolviendo y aun así creo que...no va a poder hacer (cosas) y las hace, y alreves, a veces yo creo que lo va a poder hacer y no lo hace. Aun así mi evaluación no es tan ajustada, aun necesito ajustar mas la evaluación.

- *Se mencionan las dificultades iniciales de evaluación con alumnos particulares. Se menciona que estas dificultades se han ido resolviendo y la evaluación ha resultado más precisa, en la medida en que las habilidades para evaluar se han ido desarrollando y se tiene un mayor conocimiento de las dificultades del alumno.*

FRAGMENTO ROC 4:

ENTREVISTADOR- ¿Ahora que viste el video viste algo diferente de cómo evalúas o intervienes?

TUTORA 3-Ahora que estaba yo observando dije: *hay, creo que soy muy directiva*. Creo que no les doy mucho tiempo en el lapso que ellos intentan y que yo doy el apoyo, ahorita estaba viendo y dije: *hay, como que no esperé gran cosa*.

ENTREVISTADOR- Si, ví como que afirmabas.

TUTORA 3-Si, dije: *hay, como que soy muy impulsiva* (ríe).

- *En este fragmento se menciona sobre la preocupación por mejorar la capacidad de dar un mayor tiempo al proceso de evaluación antes de llevar a cabo una intervención con relación a la tarea en curso.*

Interés y gusto por trabajar con adolescentes.

FRAGMENTO ROA 1:

ENTREVISTADOR- Bien, ¿Te gustaría comentar algo, en relación a la evaluación o intervención?

TUTORA 3- Creo que me ha gustado mucho esta forma de evaluar, me ha dado una visión diferente, yo nunca había trabajado con adolescentes. Y sobre todo que pensaba, no, yo no, con adolescente no. Cuando yo decidí entrar fue mas como un reto...pensé que me iba a ser difícil, que iban a ser chicos que me iban a sacar canas verdes y no, creo que al contrario, yo creo que han sido sesiones que yo he disfrutado muchísimo, que me la he pasado súper bien con ellos. Y digo: *hay que bien es trabajar con adolescentes, no me imaginaba que fuera a ser tan agradable*. Y te das cuenta que hay un cambio cognitivo entre los chavos de primaria y los de secundaria, ni la relación es igual.

- Se menciona sobre la adquisición de gusto e interés por trabajar con adolescentes: Este interés no existía antes de entrar al programa.

Iniciativa para la solución de problemas o innovación en las actividades del PAES.

FRAGMENTO ROP 1:

ENTREVISTADOR- Lo de los papelitos entonces tú lo iniciaste en otro grupo.

TUTORA 2- Si, yo lo inicié a raíz del otro grupo.

ENTREVISTADOR- Y decidiste aplicarlo acá (en este otro grupo).

TUTORA 2- Si, y a ellos les ha funcionado muy bien, porque no hay ningún favoritismo, no empiezo con Karla porque ella sea la favorita.

ENTREVISTADOR- ¿Porque elegiste esta manera de hacerlo?, ¿De donde surgió?,

TUTORA 2- (ríe)

ENTREVISTADOR- ¿La habías utilizado antes?

TUTORA 2- Creo que no, no pero dije: ¿Cual sería una forma de este, de no mostrar favoritismo y que todos tengan la misma posibilidad de hacerlo?, pues si.

- En este fragmento se menciona como algunas de las estrategias de apoyo que se utilizan en el programa parten de la iniciativa del tutor al momento de enfrentar y organizar las sesiones de trabajo.

Confidencialidad.

FRAGMENTO ROF 1:

ENTREVISTADOR- ¿Qué aspectos crees que son para ti importantes a la hora de evaluar?

TUTORA 3-... Pues creo que es importante el respeto a las personas que están siendo parte de la evaluación, los padres o los chicos. Respetar si un chico no quiere hablar, pues tu no lo puedes forzar...ellos tendrán su tiempo, por ejemplo si un chico no te quiere mostrar sus cuadernos... También el no partir de ningún prejuicio... antes de evaluar al alumno... darte la oportunidad de conocerlo... y hacer la evaluación. Yo creo que los chicos llegan muchas veces... a hablarte de cosas mas privadas y que llegan a ser parte de ser leal... tú nada más por cuestión ética, te estás confiando algo y tu no puedes ir y decirlo. Siempre tratar de mostrar sus problemas y dificultades con respeto.

- Se refiere a la confidencialidad de la información obtenida en la evaluación, como un aspecto importante en el trabajo con los alumnos, particularmente con adolescentes.

FRAGMENTO ROF 2:

ENTREVISTADOR- ¿Qué aspectos son para ti importantes a la hora de evaluar?

TUTORA 2- ...Pues...yo no hago evidente lo que a cada uno se le complica, es mas bien como la confidencialidad, por eso trabajo con cada uno separado, porque no creo que sea algo ético. Ósea que Eric no se este burlando de lo que a Karla se le dificulta, y al mismo tiempo si yo conozco algo de su situación familiar no lo hago publico delante de los demás compañeros. No se si a eso te refieres.

ENTREVISTADOR- ¿Esa es una cuestión ética para tí?

TUTORA 2- Si, para mí es ético, que si yo sepa algo de ellos pues tenerlo para mí, para el alumno, para su papá si él lo permite, y hasta para los maestros si el alumno lo permite. Yo antes de ir a las escuelas les digo: *mira, yo quiero hablar con tus maestros de esto*, y les muestro lo que tengo escrito, los avances...lo que estamos trabajando... *¿Quieres que les diga esto a tus maestros?*

- Se refiere a la confidencialidad sobre las dificultades observadas en los alumnos y de la importancia de contar con el permiso del alumno para compartir información con sus familiares y profesores.

Anexo 4: Protocolo de la entrevista

- 1) ¿Qué es para ti evaluar?
- 2) ¿Cómo utilizaste la evaluación en estas sesiones?
- 3) ¿Para que te sirvió la evaluación en estas sesiones?
- 4) ¿Cómo la evaluación te ha servido para desarrollar la intervención?
- 5) ¿Te enfrentaste a alguna dificultad para evaluar en estas sesiones?
- 6) ¿Qué conocimientos crees que hayas utilizado en esta sesión para evaluar?
- 7) ¿Qué estrategias crees que hayas utilizado en esta sesión para evaluar?
- 8) ¿Ocurrieron situaciones o cosas nuevas que no habías evaluado antes?
- 9) ¿Evalúas o evaluabas de la misma forma en otras situaciones o con otros alumnos?
- 10) ¿Cómo ha cambiado tu visión de lo que es evaluar?
- 11) ¿Cómo aplicarías este tipo de evaluación en otros escenarios educativos?
- 12) ¿Cómo harías una evaluación diagnóstica en un escenario diferente al PAES?
- 13) ¿Cómo vincularías la evaluación con el diagnóstico en un escenario?
- 14) ¿Qué aspectos éticos son para ti los relevantes al evaluar?
- 15) ¿Cómo estás utilizando estos aspectos éticos?
- 16) ¿Algún comentario?

Anexo 5: Hoja de metas

PREPSE, Programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria* Facultad de Psicología UNAM

ALUMNO _____ TUTOR _____ FECHA _____

MIS METAS PARA ESTA SESION SON:	MIS ESTRATEGIAS PARA ALCANZAR MIS METAS FUERON:

LO QUE MÁS ME GUSTÓ DE ESTA SESIÓN:

MIS METAS PARA ESTA SESION SON:	MIS ESTRATEGIAS PARA ALCANZAR MIS METAS FUERON:

LO QUE MÁS ME GUSTÓ DE ESTA SESIÓN:
