



**UNIVERSIDAD DE NEGOCIOS ISEC DEL
SISTEMA INCORPORADO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**EL ESTABLECIMIENTO DE METAS ACADÉMICAS
EN NIÑOS DE PRIMARIA
CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

DANIELA COCOLOTL GONZÁLEZ

ASESORA DE TESIS:

DRA. NIDIA FLORES MONTAÑEZ

REVISORA DE TESIS:

LIC. LETICIA CRUZ OTERO



MÉXICO, D.F.

AGOSTO 2010



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 abuelo

Gracias por todas tus enseñanzas y por ser el motor para continuar y ser cada vez mejor.

Gracias por tu compañía y por tu espíritu lleno de valentía, por esas risas inmensas que hoy hacen que te recuerde con alegría y nostalgia...

Gracias por confiar en mí, eres el mejor abuelo que pude haber tenido, te extrañamos mucho pero te queremos aún más.

La libertad es aprender a dejar ir, y aunque físicamente ya no estás vives en mi corazón.

Este trabajo es una forma de rendir tributo de manera personal a un año de tu partida...estamos a mano.

A la Fundación Bernard van Leer y el proyecto “Puentes para Crecer”:

Por dar cabida a estos proyectos de gran trascendencia en nuestro país, por la visión tan amplia y profesional que nos transmiten para trabajar y por financiar el proyecto para que pudiera realizarse esta investigación con niños pequeños.

A la escuela primaria “Australia” y toda la comunidad educativa:

Mi agradecimiento a los directores y profesores por su experiencia, disposición y apoyo al trabajo realizado. Asimismo, a los padres de familia, por brindarnos la oportunidad de aprender juntos y confiar en nosotros. Por supuesto, a todos los alumnos de la escuela, por ser la razón para que estudiemos más y por confiar que nuestro apoyo podía serles de utilidad.

Especialmente, agradezco a mis “pequeños canguros” (E, S, Y y N)

Son unos niños increíbles y se quedarán en mi corazón para siempre, son los alumnos más exitosos que he conocido y sé que no hay obstáculo que no puedan vencer. El camino no es fácil pero aprendimos que no estamos solos y que hay que ir a la escuela para aprender más y poder construir un mejor futuro. Los extrañaré mucho y fueron mi motor para llegar hasta aquí.

Al proyecto “Lazos”:

Mtro. Andrés Díaz Baños, Dra. Nidia Flores Montañez, Dra. Iliana Ramos Prado:

Gracias por sus saberes, experiencias y aprendizajes compartidos.

A mis colegas:

Luis, Diana, Patsi, Fernando, Rodolfo y Claudia por compartir tantas experiencias y conocimientos dentro y fuera del proyecto. Gracias por crecer juntos en este camino lleno de sorpresas. Los quiero.

A la Universidad de Negocios ISEC

A mi Director: Lic. Milton Carballar Garrido:

Por recibirme aquel primer día para llevarme al salón de clases. Por tu carácter y liderazgo. Gracias por todo tu apoyo y palabras, por ser mi papá académico... Arriba los pumas!.

A la Lic. Leticia Cruz Otero:

Gracias por tu apoyo y profesionalismo, por tus palabras y tu tiempo. Eres una gran persona, maestra y ejemplo de que nada puede impedir el logro de tus metas. Suerte y mucho éxito!.

Al “Heroico Cuerpo de Psicología”: Milton, Lety y Tere:

Por su súper apoyo en esta mi transición al posgrado, por su claridad y agilidad para que pudiera lograrlo y por estar conmigo en esta situación...Muchísimas Gracias!

A todos mis compañeros de la generación 2004-2008:

Un reconocimiento especial y mi agradecimiento profundo por su amistad y por las experiencias compartidas en nuestros años de formación.

A mis padres:

Pedro Cocolotl y Graciela González Juárez:

Son los pilares en mi vida, los mejores papis del mundo y un gran ejemplo a seguir. Gracias por su paciencia y por todo lo que hemos aprendido: las risas y los llantos. Gracias por alentarme y darme todo lo mejor de ustedes, por llenarme de amor y estar siempre a mi lado apoyándome en todo. Hoy podemos decir una vez más: “valió la pena”. Papi, hombres como tú quedan muy pocos. Mami, mujeres como tú hacen mucha falta. Los amo profundamente y los admiro con gran respeto.

A mi hermana:

Ma. Fernanda Cocolotl González:

Mi pequeñín, eres lo mejor que pude haber pedido cuando era pequeña y mi oportunidad para aprender más todos los días. Gracias por tu grandeza (literal), por llenar de vida la casa, por ser tan diferente a todos, por dormirte conmigo cuando tengo miedo, por las pláticas y risas, por ser mi amiga y la mejor hermana del mundo. Siempre estaremos unidas y estaré para apoyarte en todo. Te adoro peque con todo mi corazón (o como dices tú “te amo mil”).

A mi novio:

Julio:

Por ser el amor de mi vida, por tantas experiencias y aprendizajes en este camino lleno de aventuras. Gracias por tu paciencia, tu amor y tu apoyo, por crecer juntos disfrutando tanto esta gran relación y por la convicción de estar juntos para estar mejor. Te súper mega amo “al infinito y más allá”.

A mis abuelas:

Bárbara Cocolotl e Isabel Juárez Ramírez:

Por ser ejemplo de mujeres revolucionarias y fuertes y a la vez graciosas, tiernas y traviesas. Gracias por su toque mágico en la comida increíble, de esa que ya nadie hace. Su compañía y consejos son invaluable, las adoro.

A mis tíos:

Todos y cada uno de ustedes han sido especiales en mi vida. Gracias por sus consejos y palabras, por ser el ejemplo de trabajo y lucha y por ser la gran familia que somos, los adoro.

A mis súper primos:

Desde Erika hasta Meme, gracias por las risas, los juegos, la compañía y las lágrimas. Primis, son la neta y mi hit. Hemos crecido juntos y estaremos unidos siempre. Recuerdo cuando eran pequeños y todas las travesuritas que hacían, ¡son famosos! Saben que cuentan conmigo, que los adoro muchísimo y que en nosotros está el deber de cambiar lo que nos impida crecer. ¡Gracias!

INDICE	Pág.
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I EL CONTEXTO DE ESTUDIO	
1.1. La Fundación Bernard van Leer.	15
1.2. El programa “Formando Lazos en la Comunidad Escolar” y el trabajo realizado.	16
1.3. Tutorías para la atención del área académica	19
 CAPÍTULO II LA IMPORTANCIA DE QUE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE ESTABLEZCAN METAS	
2.1. Características del alumno de primaria con problemas de aprendizaje.	22
2.2. La tutoría: un modelo personalizado para apoyar a los alumnos de primaria con problemas de aprendizaje en situación vulnerable.	31
2.3. La importancia del establecimiento de metas en alumnos con problemas de aprendizaje	36
2.4. La importancia de la tutoría en el establecimiento de metas en alumno con problemas de aprendizaje	40
2.5. Objetivos y supuestos de la investigación.	41
 CAPÍTULO III MÉTODO	
3.1. Tipo de estudio.	42
3.2. Participantes.	42
3.2.1. Características de los participantes.	42
3.3. Procedimiento.	45
3.3.1 Descripción del instrumento denominado <i>hoja de metas</i>	47

CAPÍTULO IV	RESULTADOS	
4.1.	Análisis de la fase de planeación: el establecimiento de metas.	50
4.2.	Análisis del proceso de ejecución de las metas.	55
4.3.	Análisis de la evaluación de las metas.	62
CAPÍTULO V	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	68
REFERENCIAS		73
ANEXO		78

RESUMEN

En México, a través del programa "Formando Lazos en la Comunidad Escolar", se apoya a niñas y niños de seis a ocho años de edad, mediante la promoción de ambientes de cuidado en la escuela primaria "Australia" desde 2008 para lograr que enfrenten de manera más exitosa el currículo escolar. En este contexto, el establecimiento de metas es un elemento central, en el ámbito de la investigación educativa, los estudios sugieren que los alumnos que establecen metas son más proclives a progresar adecuadamente en los contextos académicos. La meta, estructura un eje motivacional y es un referente de lo que un individuo se esfuerza por alcanzar en términos de la discrepancia entre la situación actual y lo que puedo y quiero lograr. La presente investigación es resultado del trabajo en ese programa y su diseño de tipo cualitativo, descriptivo y transversal sobre un estudio de caso. Se buscó analizar las metas que establecen los niños de primaria con problemas de aprendizaje y su consecución con apoyo del tutor, participaron cuatro alumnos de la escuela y se diseñó un instrumento para el establecimiento de metas académicas y se grabaron las 40 sesiones de trabajo en total. Los resultados se analizaron en tres fases: planeación, ejecución y evaluación de las metas, y sugieren que los niños las establecen de ejecución principalmente. No obstante, hubo diferencias en el proceso de establecerlas debido al apoyo del tutor quien favoreció que el alumno valorara su importancia en la planeación de sus actividades académicas y desarrollara estrategias de organización generales para enfrentar sus tareas escolares.

Palabras clave: Tutor, Metas académicas, Problemas de aprendizaje.

ABSTRACT

In Mexico, through the program "Formando Lazos en la Comunidad Escolar" tutors supported children's of six to eight years at Australia's primary school since 2008 to cope more successfully the school curriculum. In this context, setting goals it is important as showed in the research that suggest students who establishes goals are more likely to progress well in academic contexts. This research results of the work in that program and its design qualitative based on a case study sought analyze the goals established by the children with problems of learning and achievement with support of a tutor, with four pupils of the school. An instrument was designed to work with academic goals through 40 sessions and they were recorded. The results were analyzed in three phases: planning, implementation and evaluation of goals and suggest that children establish them based on task mainly. However, showed differences in the process of establishing them due to the support of the tutor, who promoted with child the importance of established for their academic activities and they showed new organization strategies to address their homework.

Keywords: Tutor, Academic goals, Learning disabilities.

Introducción

La fundación Bernard van Leer (BVL) se enfoca en crear ambientes de cuidado para apoyar al óptimo desarrollo de niños en situación vulnerable entre cero y ocho años de edad. Ha sido un puente de apoyo a algunos alumnos de la primaria Australia, es una escuela general y pública que se ubica en el municipio de Iztapalapa.

Esta escuela ofrece dos turnos, matutino y vespertino y cuenta con una matrícula total de 516 alumnos, los grupos están conformados por 29 estudiantes en promedio, un total de 20 profesores (17 de ellos frente a grupo, 2 de educación física y 1 de educación artística; 8 de ellos son profesores de carrera magisterial) y en 2009 la deserción general de la primaria fue de 3.33% y el índice de reprobación fue de 0%¹

La escuela se encuentra en el ámbito urbano del Distrito Federal, en la delegación Iztapalapa, la cual es una de las cuatro más pobladas, el porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicio sanitario es menor al 0.1 por ciento; muy por debajo de la media nacional que equivale al 5.3 por ciento. El nivel de pobreza patrimonial es superior al 30 por ciento, siendo las delegaciones Iztapalapa y Tláhuac las más afectadas ya que el 41.6 y 46.9 por ciento de su población respectivamente, se encuentra en pobreza patrimonial². La caracterización anterior, permite comprender la situación vulnerable de los niños que son atendidos en la escuela primaria.

En estos dos años de trabajo continuo hubo cosas muy significativas, una de ellas fue conocer a los maestros y cómo es que ellos perciben a los alumnos que presentan dificultades en la escuela surgió este proyecto, surge

¹ <http://www.snie.sep.gob.mx>

² Perfil Socioeconómico del Distrito Federal, disponible en: <http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/2009/cefp0372009.pdf> recuperado el 15 de mayo de 2010.

un espacio para apoyarlos de manera individual y así, darle cabida a la voz del alumno y también, por qué no, para poner a prueba todas esas frases que había escuchado al principio.

Las características de los padres de los niños atendidos saben leer y escribir, su escolaridad es de nivel básico, se dedican principalmente al comercio, son empleados, obreros y amas de casa, son familias con dinámicas complejas en las que, en algunas ocasiones, los abuelos son los cuidadores principales y ello ha contribuido a que se ha tenido que acudir a las casas para continuar el trabajo ya que los adultos mayores no siempre pueden asistir a la escuela por factores, de salud principalmente. Los ambientes familiares no siempre constituyen un soporte para el desarrollo integral de niño.

En este contexto de adversidades, de las representaciones de los profesores y de dificultad familiar, además el niño enfrenta problemas de aprendizaje³ en la escuela, dificultades en su desempeño académico que pueden repercutir en su percepción como estudiante poco exitoso. Una de las mayores dificultades que resulta de experiencias poco exitosas en la escuela, es la falta de motivación para enfrentar las tareas escolares, pues suelen ser de muy alta demanda para el alumno y termina por abandonar la posibilidad de enfrentarlas. Es por ello, que el establecimiento de metas cortas, concretas y que respondan a sus necesidades, resulta prioritario en el trabajo de tutoría que se ofrece a los alumnos de la primaria.

El establecimiento de metas es analizado en el marco del apoyo que le brinda el tutor a sus alumnos, no se establecen automáticamente, ni puede el niño avanzar solo en el camino progresivo y paulatino que implica establecer

³ El término acuñado originalmente como "Learning Disabilities", surge por primera vez en 1962 y desde entonces ha sido objeto de constantes cambios y modificaciones conceptuales, sin lograr llegar a un término que unifique todas las características y definiciones existentes.

una meta. Un tutor le guía en sus avances, creando diversas estrategias para trabajar en aquello que el alumno no conoce o no domina.

Los principales hallazgos reportados por la presente investigación, son de tipo metodológico, se presenta un instrumento para dar seguimiento puntual al establecimiento y consecución de las metas de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Los resultados muestran que los niños establecen principalmente metas de ejecución y orientadas principalmente en la tarea, pero enfatizan que el apoyo de un tutor contribuye a que el niño reflexione sobre su papel como aprendiz y se involucre como actor en su proceso de aprendizaje. La consecución de la meta, se presenta en tres fases: planeación, ejecución y evaluación, cada una de ellas con particularidades de los niños, reportados como resultado de un estudio de caso.

En la planeación, el alumno realiza un ejercicio auténtico de solución de la meta propuesta, aun cuando puede estar en principio definida por la maestra, existen preguntas detonadoras para activar y centrar la atención del estudiante.

La ejecución, sin embargo les demanda otro nivel de complejidad tanto al alumno como al tutor que le acompaña, es a partir de este momento que el alumno entra en acción a través de sus dudas, las dificultades que enfrenta, su disposición a continuar en la tarea y finalizarla sintetizando lo realizado en ella.

La evaluación, en cambio requiere de otros recursos cognoscitivos del alumno. En esta fase de la meta, emite juicios de valor sobre las cosas que valora en el trabajo de la sesión y que se vincula con lo que le gusta, por lo que es un ejercicio de autoevaluación auténtico que impacta en la autorregulación de su aprendizaje.

La tesis contiene cinco capítulos, en el primero se presenta el contexto de estudio con la mirada de los principios que rigen el quehacer de la Fundación Bernard van Leer, se describe todo el trabajo realizado por el proyecto “Formando Lazos en la Comunidad Escolar” y su llegada a la primaria Australia. Contiene la descripción del proceso que se siguió para evaluar las necesidades y obtener un diagnóstico para la intervención, además de un análisis sobre la capacitación y el adiestramiento de los psicólogos que participan en el trabajo de tutoría.

En el segundo capítulo se enfatiza la importancia del establecimiento de metas en alumnos de primaria que presentan problemas de aprendizaje, se hace una breve revisión sobre dicho concepto y se describe el modelo de tutoría individualizado con el que se trabaja para promover las metas.

Un tercer capítulo contiene el método seguido mencionando el tipo de estudio, los participantes y sus características y el procedimiento. El cuarto contiene los principales hallazgos y las interpretaciones que se proponen para el estudio de los alumnos con problemas de aprendizaje.

El quinto capítulo contiene la discusión y las principales conclusiones que resaltan la importancia del establecimiento de metas como algo fundamental para que el alumno se recupere como actor principal en la vida escolar, la participación del tutor, la atención integral hacia los alumnos y la tutoría para el apoyo adecuado a las necesidades de cada sujeto como base para el trabajo que se requiere para atender a alumnos de primaria que presenten problemas de aprendizaje. Finalmente se integran las referencias revisadas.

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

Emilio tiene pocos conocimientos, pero los que tiene son verdaderamente suyos; no sabe nada a medias.

En el pequeño número de cosas que sabe y que sabe bien, lo más importante es que hay muchas cosas que ignora, y que puede llegar a saber algún día...

Tiene un espíritu universal, no por las luces sino por la forma de adquirirlas; es un espíritu abierto, inteligente, dispuesto a todo y, como dijo Montaigne, si no instruido, por lo menos instruable.

Me basta con que sepa encontrar el para qué de todo lo que hace y el por qué de todo lo que cree.

Pues una vez más mi objetivo no es darle la ciencia sino enseñarle a adquirirla cuando la necesite...

J.J. Rousseau

1.1. La Fundación Bernard van Leer

A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, se ha orientado una visión holística para atender las necesidades emocionales y psicológicas en la salud y la educación, a través del trabajo conjunto con las familias y las comunidades, respetando su cultura y promoviendo su autonomía para crear un entorno seguro y protector del desarrollo de la primera infancia, que abarca de los cero meses a los ocho años de edad (Bernard van Leer, 2007).

Con este antecedente, diversas organizaciones se han dado a la tarea de contribuir al desarrollo del infante, entre ellas, la Fundación Bernard van Leer

⁴ (BVL). Es un organismo privado creado en 1949 con sede en los Países Bajos, con la misión de mejorar las oportunidades de los niños menores

⁴www.bernardvanleer.org

de ocho años que crecen en desventaja social y económica. Busca promover el respeto a los derechos del niño, promover la dignidad e igualdad entre las familias y las comunidades, a través de dos tipos de intervención: 1) Apoyar e informar a aquellos que conforman el “entorno cercano” de los niños, es decir, los padres, los cuidadores y los profesores; 2) Ejercer una influencia positiva en aspectos concretos del “entorno más amplio” de los niños, en el que se incluyen los sistemas y servicios relacionados con los niños, las decisiones políticas y las relacionadas con los recursos y la opinión pública, especialmente si se encuentran en conexión con el “entorno cercano” (Bernard van Leer, 2007).

La fundación apoya proyectos de organizaciones públicas y privadas, actualmente auspicia más de 140 proyectos y temáticas en cuatro continentes: África, Asia, Europa y América; para fortalecer el entorno del cuidado del niño, lograr transiciones exitosas del hogar a la escuela, e inclusión social y respeto por la diversidad, para promover la igualdad de oportunidad y capacidades que ayuden a los niños a vivir en sociedades diversas.

1.2 El programa Formando Lazos en la Comunidad Escolar y el trabajo realizado.

Uno de los programas que la Fundación ha financiado, se ha dado a través del convenio con la Facultad de Psicología de la UNAM a través del proyecto “Puentes para Crecer” del que se deriva el programa “Formando Lazos en la Comunidad Escolar”, éste último tiene por objetivo fortalecer los recursos cognoscitivos, motivacionales y sociales de niños y niñas de seis a ocho años de edad, mediante la promoción de ambientes de cuidado. Ha tenido lugar desde Abril de 2008 en la escuela primaria Australia. Se atiende a los niños que se encuentran en desventaja social, económica y cultural; factores que influyen en el bajo desempeño escolar en educación básica, específicamente de los grados de 1º a 3er año escolar de la educación primaria.

En esta población, identificamos características como: ingresos económicos muy bajos, familias con muchos integrantes viviendo en el mismo lugar, abuelos encargados del cuidado de los niños, poca atención y cuidado hacia los hijos e incluso nulo interés e involucramiento por parte de los padres, así como bajo nivel de instrucción. Las madres son amas de casa generalmente, existen altos índices de violencia intrafamiliar, consumo de drogas a muy temprana edad y falta de una buena alimentación, niños con debilidad auditiva y con problemas de epilepsia. Es decir, en general los niños no reciben el cuidado suficiente y la situación familiar es compleja (Díaz, Flores, Ramos, Cocolotl & García, 2008⁵).

Entre los antecedentes de esta investigación y como parte del proyecto general en la escuela, se realizó la detección de necesidades se realizó en tres grupos de primer grado de la generación 2007. Para ello, se realizaron entrevistas domiciliarias a los padres de familia y alumnos y cuestionarios socio-demográficos. Las observaciones sistemáticas en el salón de clases y zona de juego, sólo para el área social, evaluación de las fortalezas y dificultades de los alumnos frente a tareas escolares, sólo para el área académica, además de talleres y entrevistas informales con las profesoras.

Este proceso de evaluación integral permitió identificar a 27 niños que serán apoyados por el programa dentro de tres áreas principales:

1. Agresión y conflicto: el 43% de los niños que serán atendidos presentan una problemática asociada con conflictos entre compañeros.
2. Problemas de Aprendizaje: el 25% de los niños presentan problemas asociados con el desempeño académico en el área cognitiva, metacognitiva y/o motivacional.

⁵ Fuente: Diario de campo que es un instrumento metodológico que sirvió para resumir y recolectar toda la información cualitativa pertinente.

3. Aislamiento social: el 18% de los niños presentan dificultades específicas en áreas de contacto social, como iniciar conversaciones o involucrarse en actividades grupales.

A partir de la evaluación diagnóstica se establecieron las directrices de intervención, como sigue:

- Tutorías: Dirigidas a promover en los alumnos el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales que les permitirán enfrentar de manera más autónoma y activa a las actividades académicas. Paralelamente, se capacita a los padres y/o tutores para proporcionar apoyos adecuados a las necesidades de sus hijos y de las demandas de las tareas académicas.
- Programa de promoción de habilidades sociales: El objetivo es ofrecer a los niños y niñas, habilidades, estrategias y destrezas para involucrarse de forma efectiva y aceptada en diferentes experiencias sociales: interacciones, relaciones y grupos sociales.
- Taller para la resolución de conflictos: Diseñado para proporcionar a los profesores recursos útiles para resolver de manera eficiente y efectiva, los conflictos que se presentan cotidianamente entre sus alumnos (Díaz, Flores y Ramos, 2010^c).

1.3. Tutorías para la atención del área académica

En el apoyo tutorial que se brinda en el programa “Lazos”, las metas son un punto de partida al inicio de cada sesión debido a la importancia que reviste la motivación en el aprendizaje.

La atención regular de los niños en las sesiones permitió identificar la necesidad del trabajo alrededor de las metas y el desarrollo de un instrumento

que respondiera al apoyo tutorial que se brinda en el programa, una *hoja de metas* tiene su origen en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES). Fue creado en la Facultad de Psicología de la UNAM por la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías y se desarrolla en colaboración con otro programa similar coordinado por la Dra. Stevens en la Universidad de McGill. El PAES atiende alumnos con problemas de aprendizaje en la superación de sus problemas académicos, sociales y afectivos.

La hoja de metas se diseñó pensando en una población de adolescentes de secundaria y su formato no se ajustó al trabajo que alrededor de las metas se lleva con niños de primaria; por lo que se diseñó otra hoja de metas académicas diferente al instrumento original. En este documento se recuperaron tres aspectos básicos:

La edad de los niños: las características de los niños de 6 a 8 años de edad, corresponde a lo que Piaget (1985), llama el estadio de operaciones concretas que se caracteriza por el periodo de los 7 a los 11 años aproximadamente en donde el niño adquiere las operaciones mentales o sistemas de acciones mentales internas que subyacen al pensamiento. Los esquemas representacionales del periodo anterior dan paso a sistemas coordinados de acciones mentales.

1. La forma de conocer el mundo del niño es más parecida en este periodo a la del adulto. Entiende de forma parecida al adulto, el número, las clases, las relaciones. Pero estas operaciones (de relacionar cosas, de clasificar objetos etc.) sólo conciernen a las cosas tal cual son, a las cosas concretas y reales, no a posibilidades o entidades abstractas.
2. El apoyo tutorial cara a cara, pero que debía dar cuenta del proceso mismo de apoyo en el establecimiento de la meta.
3. El seguimiento a la trayectoria de la meta en la sesión, es en tres fases: la planeación, la ejecución, la evaluación de la sesión y de la meta alcanzada o no.

La meta tiene que ver con el propósito del alumno para atender las tareas académicas en función de sus propios intereses, por lo que el apoyo es personalizado.

En resumen, a través de las metas se promueve que el alumno logre una autonomía progresiva para atender sus necesidades académicas, en un primer momento el alumno requiere de un apoyo experto y el tutor juega ese rol de acompañarlo desde la planeación hasta la evaluación de su meta.

Se enfatiza en el proceso, el uso de estrategias con el propósito de que el alumno se perciba más exitoso. En el siguiente capítulo se analiza la perspectiva teórica de las metas y su importancia para que los alumnos que presentan dificultades escolares logren mejorar su desempeño académico.

CAPÍTULO II

LA IMPORTANCIA DE QUE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE ESTABLEZCAN METAS

Analizar los problemas de aprendizaje en niños de primaria es un tema pertinente, pues han sido conceptualizados como un gran paraguas en el que se cobijan problemas de aprendizaje propiamente dichos, como son los que se refieren a las dificultades académicas que enfrentan los alumnos en los primeros años de la educación básica, problemas de conducta o de tipo neurológico que han sido difíciles de precisar como lo muestra la literatura especializada producida a lo largo de más de 40 años en la que existen controversias recurrentes (Macotela, 2006).

Sin embargo hay avances en la precisión conceptual aunque se aprecian diferentes momentos desde el surgimiento del concepto. Hallahan, Kaufmann y Lloyd (1999) afirman que ha habido un aumento vertiginoso en individuos tipificados con problemas de aprendizaje y se han desarrollado opciones de intervención aunque éstas, se han caracterizado por un debate permanente sobre prácticamente cada aspecto de estos problemas, el concepto, la terminología, la prevalencia y las prácticas profesionales inherentes.

Con anterioridad los problemas de aprendizaje estuvieron asociados a problemas de tipo neurológico, especialmente a desórdenes mentales y psiquiátricos que se describen más adelante.

Los problemas académicos en la escuela pueden acotarse con relación al dominio de conocimiento que se trate, por ejemplo, un niño puede no comprender la división por diferentes razones, entre las que se pueden mencionar la falta de conocimientos de la tablas de multiplicar, dificultades para comprender el algoritmo de la división, problemas para comprender la resta o la suma involucrada en la operación (Tellez, 2006; Parra, 2006 en Flores &

Macotela, 2006). No obstante, los autores mencionados se han dirigido a una etapa distinta de la infancia. Adicionalmente los alumnos pueden enfrentar problemas propios de la representación, conocimientos, creencias, habilidades con respecto a su capacidad para abordar una tarea académica (Contreras & Monroy, 2009); es decir, puede sentirse poco exitoso para abordar no sólo las matemáticas sino el currículo escolar, en general.

Ciertamente, algunas dificultades académicas pueden ser atendidas con apoyo de un experto, que puede acompañar al alumno para comprender y enfrentar las dificultades y fortalecer sus aciertos escolares. En este sentido, la participación del tutor es fundamental, tanto para superar las áreas de oportunidad como para contribuir a la formación de personas seguras de su saber y fortalecer su autoconcepto, ya que las dificultades escolares no se deben necesariamente a que sea un niño *flojo o irresponsable*, sino a la falta de comprensión de algunos aspectos que se desmenuzan con el apoyo de la tutoría, la cual se brinda con el objetivo de que el niño se haga paulatinamente consciente de su papel activo como aprendiz y del pequeño ciudadano en gestación que hay en él.

Para lograr el objetivo mencionado, el tutor tiene que ser un constructor de escenarios instruccionales de aprendizaje, comprender las necesidades académicas de los niños, proveer estrategias acordes a la dificultad que requieren superar y al estilo de aprendizaje de cada uno. Además de establecer empatía con el infante para poder cambiar la representación que el niño tiene para enfrentar la tarea; es por ello, que las metas son un referente obligado en la tutoría, que resalta la perspectiva constructivista del trabajo.

2.1. Características del alumno de primaria con problemas de aprendizaje

Como se afirmó con anterioridad, una de las complejidades en el campo de los “problemas de aprendizaje” es que no hay una sola definición que englobe y unifique dicho término, ya que existe gran diversidad de desórdenes que se

incluyen bajo esta etiqueta. Como asevera Macotela, “estas dificultades se han considerado como parte de otros problemas, tales como, retardo mental exógeno leve, disfunción cerebral mínima, dislexia, impedimentos perceptuales, hiperactividad y lento aprendizaje; todo esto se fue amalgamando paulatinamente dentro del concepto de problemas de aprendizaje” (2006, p.40).

En una revisión exhaustiva realizada por Romano (2004), sobre la manera en que se han venido conceptualizando los problemas de aprendizaje, el autor señala que una definición clara del término es relevante porque: a) ayuda a dar mayor claridad a sus características; b) contribuye a diferenciarlos de otro tipo de necesidades especiales; c) da un mayor orden conceptual al término empleado; d) facilita la comunicación intra e interdisciplinaria; e) contribuye a una mayor claridad al realizar una investigación; f) permite describir la población afectada y los tipos de servicio e intervención en correspondencia.

Los problemas de aprendizaje se han explicado a la luz del principio de discrepancia, con la lógica que al no existir correspondencia entre el potencial intelectual que posee el niño (generalmente medido por tests estandarizados de inteligencia), y su nivel del rendimiento en la escuela (generalmente medido por el desempeño) sus posibilidades de aprender estarán disminuidas, por lo que, requerirá un trato diferencial al que reciben sus compañeros “regulares” de clase que no presentan esta discrepancia.

De acuerdo con este planteamiento, las causas responsables de esta condición estarán centradas (y podrán ser buscadas) en el individuo como alteraciones neurológicas o desórdenes en los procesos psicológicos; éste hecho estará matizado dependiendo de la orientación de los autores (Romano, 2004).

Bajo el supuesto de que la medición de la discrepancia (la diferencia entre dos cosas que se comparan) “aptitud-rendimiento” es necesaria para

establecer el diagnóstico diferencial de un individuo que presente problemas de aprendizaje, la literatura reporta que existen diversos modelos de procedimientos y fórmulas de sofisticación variada para la determinación de éste indicador. Los modelos más empleados según Romano (2004) son los siguientes:

- Desviación de nivel de grado: Estos modelos se basan en la obtención de los puntajes de rendimiento y su comparación con el grado en donde se encuentre colocado el individuo. Así por ejemplo, un niño puede presentar una diferencia de dos años en cuanto al grado que le corresponde o estar un año y medio debajo del nivel que debería cursar. Lo que por una parte, revelaría el déficit como indicador de discrepancia severa y por otra, calificaría al niño como candidato para un servicio de problemas de aprendizaje.
- Fórmula de expectancia: En estos modelos se identifica la discrepancia a) al estimar la ejecución que se espera del individuo sobre la base de su puntaje de habilidad intelectual (IQ) o edad mental (MA) y/o años en la escuela, b) calculando la diferencia entre logro esperado y logro obtenido al llegar al nivel de discrepancia.
- Modelos de comparación de puntaje Standard: Involucran la obtención de puntajes de IQ y rendimiento, y la comparación entre los puntajes para establecer una discrepancia significativa. Lo único que se requiere es la obtención de los puntajes Standard de las pruebas de IQ y rendimientos, relacionando las diferencias con guías estandarizadas en donde se establece si hay correspondencia con los valores que determinan discrepancia.
- Modelos de ecuación de regresión: En estos modelos, se asume que la regresión hacia la media describe el fenómeno de la discrepancia, en donde los puntajes de la medida de rendimiento se mueven

cercanamente (o regresan) al promedio cuando los puntajes de la medida de inteligencia son mayores o menores que el promedio o la media, por lo tanto, si el IQ se encuentra por arriba de la media, los individuos tienden a alcanzar puntajes de rendimiento que son más bajos que lo esperado y los estudiantes con promedio de IQ más bajos obtienen puntajes más altos de lo esperado.

- Modelos de juicio clínico: Este generalmente es el medio que emplean algunos equipos de evaluación para establecer discrepancia cuando el componente no se encuentra específicamente operacionalizado.

Como se puede observar, los modelos utilizados para valorar e intervenir ante un problema de aprendizaje, han sido instrumentos estandarizados que privilegian el análisis psicométrico del intelecto del niño, su ejecución se compara en base a un estándar con el que de alguna forma se pretende homologar su ejecución. Sin embargo, estos procedimientos dificultan la identificación de un problema específico del niño ante una tarea escolar, que en el mejor de los casos, se traduce como un problema de aprendizaje asociado a puntajes-promedio que reflejan el nivel de madurez neurológica.

Con esta perspectiva, los problemas de aprendizaje sólo podían diagnosticarse por expertos en psicometría, por lo que la responsabilidad del maestro y el papel de la escuela en su atención eran prácticamente inexistentes.

En México, los primeros trabajos sobre problemas de aprendizaje se realizaron en 1975, con las aportaciones de Margarita Nieto, quién aborda el problema de la gran cantidad de niños con “dificultad de aprendizaje” y la falta de maestros especializados por atenderlos. Por “dificultad de aprendizaje” aclara que se trata de “la dislexia que engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la

potencialidad para la lecto-escritura, siendo esto último su síntoma determinante por medio del cual va a ser posible identificarla” (Macotela, 2006).

Al respecto, a partir de la década de los ochentas aparece una gran cantidad de literatura que respalda la caracterización de los alumnos con problemas de aprendizaje como aprendices con un desarrollo deficiente en habilidades cognoscitivas y metacognitivas, una baja percepción de autoeficacia y motivación intrínseca, y deficiencias en el conocimiento de contenidos escolares (Flores, 2001).

Esta caracterización se fundamenta en un enfoque cognitivo de los problemas de aprendizaje y su tratamiento, cuyo foco de atención son los procesos de pensamiento del alumno al responder a las demandas de aprendizaje (Flores, 2001). Bajo este enfoque se asume que el hecho de poner un nombre como “problemas de aprendizaje” (learning disabilities) no quiere decir que el alumno tenga un problema de origen orgánico (González, 2004).

Mucho del trabajo que se ha hecho para identificar formas apropiadas de instruir a los estudiantes con problemas de aprendizaje surge del análisis de los estudiantes que no muestran dichos problemas. En general, éstos se caracterizan por: usar un tipo de pensamiento complejo que se manifiesta con el uso de estrategias cognoscitivas coordinadas entre sí, utilizar dos tipos de capacidades metacognoscitivas que permiten decidir dónde y cuándo utilizar lo que se conoce y para pensar sobre lo que se hace y corregir en caso necesario, coordinar el conocimiento de estrategias con diferentes tipos de conocimientos que ya se posee y disponer de la motivación suficiente para enfrentar la tarea (Flores, 2001).

En cuanto a las características de los niños con problemas de aprendizaje al enfrentar tareas académicas, éstas pueden describirse con base en tres aspectos: estilo cognitivo, manejo de estrategias y aspectos motivacionales (Flores, 2001, Acle & Olmos, 1994).

Respecto al estilo cognitivo, son alumnos que:

- a) Responden impulsivamente a las demandas de la tarea, no planifican, ni evalúan sus estrategias de acción, responden rápidamente y con varios errores; además tienen problemas para aprender a leer y escribir, comprender los textos y extraer información esencial.
- b) Muestran una escritura pobre, inhabilidad para deletrear, dificultad para definir palabras, torpeza en la autoexpresión y tendencia a buscar a tientas las palabras.
- c) Tienen pobre retención del material estudiado.
- d) Tienen problemas en matemáticas, tanto en habilidades de cómputo como en comprensión y razonamiento. Usualmente trabajan las tareas en forma memorística sin entender su significado.
- e) Tienen a ser dependientes de campo, es decir, en situaciones académicas que requieren la solución de problemas o una respuesta creativa, tienden a actuar en forma dependiente de otros (maestros o compañeros).
- f) Atienden a detalles irrelevantes o insignificantes en la situación de aprendizaje.
- g) No cumplen o cumplen escasamente con tareas escolares; sus hábitos de planificación y organización del trabajo en casa son muy deficientes.

Respecto al manejo de estrategias, muestran:

- a) Dificultad para organizar y coordinar actividades cognoscitivas en forma simultánea o secuencial.
- b) Falta de flexibilidad en la aplicación de estrategias, aún cuando sepan qué estrategias usar, se les dificulta cambiar de estrategias rápidamente, seleccionar los atributos relevantes de la tarea e ignorar los irrelevantes.
- c) Dificultad para emplear estrategias metacognoscitivas como: planear, monitorear, revisar y evaluar durante actividades de solución de problemas o durante el aprendizaje.
- d) Uso ineficiente de la retroalimentación que reciben al emplear estrategias.

- e) Limitaciones para darse cuenta de la utilidad de estrategias específicas para resolver tareas particulares, así como dificultades para explicar cómo llegar a soluciones correctas.

En el ámbito motivacional:

- a) No creen que sus esfuerzos tengan resultados positivos (desesperanza aprendida) por lo que están poco dispuestos a enfrentar tareas que perciben difíciles.
- b) Establecen metas y estándares personales de éxito ajenos a sus competencias por lo que poseen una percepción de autoeficacia pobre.
- c) Muestran un autoconcepto pobre y perciben sus competencias académicas de forma más devaluada.
- d) Sus habilidades para afrontar situaciones de estrés o presión son muy deficientes, tienden a evadir la tarea o a reaccionar en forma negativa, evitan principalmente situaciones de aprendizaje que puedan representarles un esfuerzo o fracaso.
- e) Atribuyen sus éxitos y fracasos en actividades escolares a fuentes fuera de su control como a la suerte o al maestro (locus de control externo).
- f) Su motivación intrínseca para realizar tareas escolares es nula o casi nula.

Otro indicador de las características de un alumno con problemas de aprendizaje es su desempeño académico, generalmente, tienen un historial prolongado de fracaso y reprobación escolar lo que conlleva muchas veces a la deserción escolar.

Es importante marcar que todas estas deficiencias en el manejo de estrategias no caracterizan siempre a los alumnos con problemas de aprendizaje, puede ser que un alumno sea deficiente en un dominio específico, con un cierto nivel de dificultad, pero sea eficiente en otro momento, con otra tarea y con otro nivel de dificultad. Se sabe que los alumnos con problemas de aprendizaje tienen toda una historia de experiencias que resultan en el fracaso

y la frustración; estas experiencias con frecuencia se encuentran en relación con su desempeño en tareas académicas (Flores, 2001).

Es fundamental que el apoyo que reciba el alumno con problemas de aprendizaje se lleve a cabo en el contexto escolar, que logre enfocarse en las necesidades educativas de cada alumno y que reciba una atención especializada que favorezca la autorregulación como apuntan los trabajos de Barry Zimmermann, Dale Schunk; Barbara Butler y Paul Pintrich (en Ayala, Hernández, Guzmán, García y Flores, 2002).

Cabe destacar que el fin de las metas personales en el proceso de aprendizaje es lograr que el alumno se autorregule, que planifique los recursos, las estrategias a través de la meta para que las aplique en el proceso de lograrla y diagnostique sus fortalezas y áreas de oportunidad en la evaluación de las metas.

De modo que, si los alumnos que tienen problemas de aprendizaje no reciben un apoyo adecuado, se irán resaltando aspectos que los hagan sentir incapaces para enfrentar la vida escolar de manera exitosa. Y a pesar de sus intentos y esfuerzos por mejorar, terminen abandonando la escuela para dedicarse a trabajar, sumándose a las cifras de deserción y rezago escolar en edades tempranas en nuestro país. Lo anterior refleja la importancia de la motivación escolar en la edad inicial de educación, pues la escuela se convierte en un escenario más, que compite con otros ámbitos donde los alumnos se desenvuelven y en los cuales pueden sentirse más exitosos.

Para que los alumnos puedan enfrentar exitosamente la escuela, se debe trabajar en varios aspectos como: tener buenas calificaciones, realizar sus tareas, adquirir estrategias de aprendizaje efectivas, tener buena autoestima y percepción de autoeficacia así como estar motivados e interesados en aprender; sin menoscabo del papel que juega el profesor en la motivación del alumno.

Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández aseveran que el profesor a través de la motivación escolar, “puede despertar el interés del alumno y dirigir su atención, estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia y, dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos” (2002:70).

En esta transición del niño receptor al niño activo que se propone en las teorías del aprendizaje actuales, quien presenta problemas de aprendizaje requiere apoyo de expertos para encontrar el sentido de su aprendizaje y anclar sus intereses a los que le demanda el currículo escolar, en este contexto la perspectiva sociocultural de Liev Vigotsky (1979) ha subrayado la importancia que reviste el apoyo de un experto para establecer zonas de desarrollo próximo (ZDP), que es un espacio potencial de aprendizaje entre lo que se sabe y lo que se puede alcanzar.

En resumen, la tradición para el abordaje de los problemas de aprendizaje se ha orientado hacia la perspectiva neurológica, la cual no resulta suficiente para analizar los problemas académicos que un niño enfrenta en la escuela.

El tratamiento actual basado en las miradas constructivistas del aprendizaje pone en el centro de la acción al alumno, sus necesidades, sus expectativas y sus metas en el contexto de una tarea específica y con el propósito de recuperar la participación cada vez más activa en su aprendizaje. En este contexto, el papel de un tutor experto puede facilitar el aprendizaje del niño con problemas de aprendizaje y el propio sentido de las tareas escolares, a través del establecimiento de las metas.

2.2. La tutoría: un modelo personalizado para apoyar a los alumnos de primaria con problemas de aprendizaje

La figura del tutor ha estado presente a lo largo de la historia desde los antiguos griegos. Actualmente, ha evolucionado para convertirse en el tutor académico, su presencia se fortaleció a través de la escuela sociocultural vigotskiana

⁶. No obstante, no se acuña el término a través de ella, pues el concepto moderno de tutoría viene del ámbito de los negocios (St.Clair, 1994; Lyons, 1990; Young & Wright, 2001; Ross-Thomas & Bryant, 1994; Lindbo, 1998 en Paz Rubio, 2006).

Aunque no es una idea nueva, tampoco existe un concepto homologado respecto al tutor y a la tutoría, no obstante, se ha establecido como una política educativa para el nivel básico a partir de la secundaria desde finales de los 90, aunque la figura del tutor como tal, no existe para la educación primaria.

El alumno ha de ser analizado en su actuar, a partir de sus recursos, su historia, su vida personal y las relaciones que establece en el aula. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.

⁶ En la propuesta de L.S. Vigotsky (1979) la enseñanza adecuadamente organizada se basa en lo que llamó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la “diferencia” entre la ejecución de una persona ante una tarea determinada valiéndose de sus propios medios y posibilidades cognitivas ya desarrolladas (lo que reflejaría su nivel de desarrollo real) y la ejecución que puede conseguir gracias a los apoyos de otras personas como adultos, maestros, compañeros, etc., (lo que reflejaría el nivel de desarrollo próximo).

- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos y motivaciones sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, con el manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Se pretende en el trabajo individualizado a través de tutorías, que el alumno desarrolle recursos cognitivos a través del establecimiento de metas para el abordaje de tareas académicas en las sesiones de trabajo. No obstante, los aprendices con problemas de aprendizaje, tienen dificultad en el manejo de estrategias para organizar y coordinar actividades cognoscitivas en forma simultánea o secuencial así como la falta de flexibilidad en la aplicación de estrategias de acuerdo a las demandas de la tarea (Flores, 2001).

La investigación sobre problemas de aprendizaje en los primeros años de la vida académica del niño, muestran que el éxito en el trabajo con los ambientes cercanos, involucra el ambiente de interacción del niño de manera importante. Los ambientes cercanos, cobran importancia debido a que se encuentran los actores más significativos del niño, como es el caso de: sus padres, miembros de la familia ampliada, sus profesores, sus cuidadores (Bernard van Leer, 2007) y en éste caso, sus tutores, con los que el niño establece relaciones estrechas pues pasan varias horas a su cuidado ya sea en la casa o en la escuela.

Arguís *et al.* (2001) definen diversos tipos de tutoría dirigida a la enseñanza: individual, de grupo, técnica y de la diversidad; sin embargo, la propuesta está realizada para el profesor-tutor y se recupera para el análisis del estado del arte de la tutoría, aunque se tomarán las dos primeras para efectos del presente trabajo:

1. Tutoría individual. Considera las cualidades, los éxitos y los fracasos del ser y actuar del alumno, en esta el profesor-tutor, pretende conocerlo y ayudarlo en la planificación y ejecución de sus tareas escolares. Uno de los aspectos más valiosos de la tutoría individual es la autoestima y la visión positiva que el alumno tiene de sí mismo.
2. Tutoría de grupo. Se refiere a la actuación del tutor en un grupo de alumnos, generalmente el grupo-clase. El tutor ayuda a los alumnos en la orientación del currículo y en la participación activa de la escuela. Generalmente participan otros profesores que intervienen en el grupo de alumnos para compartir la información necesaria.
3. Tutorías técnicas. Se refieren a responsabilidades de la junta directiva para los profesores que no han sido designados como tutores de ningún grupo de alumnos, participan en la coordinación de experiencias pedagógicas y didácticas entre otras.
4. Tutoría de la diversidad. Supone que el tutor tiene en cuenta en un aprendizaje comprensivo, que no existe una pedagogía del alumno medio o del alumno estándar, sino de cada alumno, con capacidades y ritmos de aprendizaje determinados. Pone énfasis en los dispositivos de comunicación, las estrategias y los apoyos para lograr la profundización.

A partir de los tipos de tutoría que propone Arguís *et al.* (2001), cabe la pregunta ¿De qué tipo de tutor estamos hablando?, si bien, el tutor que se inserta en el programa “Lazos” es un profesional de la psicología, no es un profesor de la escuela; por lo que en el mejor de los casos el apoyo tutorial que se brinda comparte ciertos rasgos con la 1ª y 4ª tipologías descritas por los autores, es decir, una tipología de la diversidad e individualizada.

Más aún, el tipo de tutoría que se ofrece a los alumnos de la escuela Australia, es una tutoría estratégica por llamarla de algún modo. El tutor apoya a los estudiantes para que adquiera estrategias de aprendizaje, que promuevan la actuación autónoma y subsanen las deficiencias en la planeación, monitoreo, revisión y evaluación de tareas académicas.

La literatura en este campo (Stevens y Shenker, 1992; Swanson, 1999; Flores, 2001; Hock, Schumaker y Deshler, 2001 citado en Macotela y Flores, 2006 pp. 20-23) enfatiza además cuatro aspectos importantes del apoyo del tutor a los alumnos con problemas de aprendizaje:

1. Recibir un apoyo andamiado. El tutor ayuda al alumno de forma que realice sus actividades académicas en un nivel superior al que lograría trabajando solo, cuidando que el alumno participe activamente y no se limite a seguir instrucciones simples, observar o imitar al tutor. Cabe destacar que el punto de inicio del andamio es, precisamente, la planeación de una meta, lograr que el alumno tenga una representación de viabilidad de la tarea a través de una meta alcanzable.
2. Favorecer la adopción y adaptación de estrategias de aprendizaje a las propias características y necesidades. Cada alumno posee fortalezas y limitaciones únicas, por esta razón, las estrategias también lo son. Es la parte más creativa del trabajo con los niños pues ellos, plantean, se concientizan y aprenden diversas estrategias para hacer sus tareas,

realizar lecturas, elaborar resúmenes y resolver tareas de matemáticas. En este aspecto la motivación juega un papel central pues las estrategias son más efectivas y eficientes si se planea el aprendizaje y se desarrolla el proceso de logro de la propia meta; la ejecución de la meta requiere de motivación diferenciada de acuerdo a los avances del alumno.

3. Trabajar en un ambiente motivante. El tutor trabaja fuertemente en identificar las fortalezas del alumno, y éste a su vez, toma consciencia progresivamente de su potencial, de valorar los pequeños logros que da, de explicar los éxitos y fracasos como situaciones que están bajo su control ya sea a través del empleo de una estrategia o del esfuerzo dedicado a una tarea de aprendizaje.
4. Aprender en forma situada. Las estrategias que enseña el tutor, son relevantes para el alumno y busca que éste las pueda generalizar a otros contextos como la casa y el salón de clases.

Con estos cuatro ejes estructurales de la tutoría puede verse que el apoyo del tutor que trabaja con los alumnos de la escuela Australia es sui géneris, si bien, se reconoce la importancia de los conocimientos académicos y escolares, su participación va más allá y las metas juegan un papel medular en la formación de competencias sociales, en el fortalecimiento de la autoestima y en la autorregulación de los niños.

El apoyo tutorial se fundamenta en el enfoque holístico, se trabajan metas académicas concretas con lo que se privilegia principalmente el desarrollo cognitivo, no obstante, se vigilan también aspectos relacionados con el cuidado personal del menor el cual se concibe como un conjunto integrado de acciones que garantizan la protección y el apoyo de su salud, nutrición, aspectos físicos, psicosociales, etcétera.

Respetar las facultades en desarrollo de los niños pequeños es esencial y especialmente importante durante la primera infancia, debido a las rápidas transformaciones que se dan en el funcionamiento físico, cognitivo, social y emocional del niño, desde la más temprana infancia hasta los inicios de la escolarización (Bernard van Leer, 2007).

La presente investigación es relevante ya que pretende contribuir a mejorar el desempeño de los niños, brindando apoyos necesarios a través del establecimiento de metas como medio para lograr exitosamente una tarea en sesiones de trabajo de tutoría individualizada.

2.3. La importancia del establecimiento de metas en alumnos con problemas de aprendizaje

En el ámbito de la investigación educativa, los estudios sugieren que los alumnos que establecen metas son más proclives a progresar adecuadamente en los contextos académicos (Zimmerman, 2000). Una meta se define como lo que un individuo se esfuerza por alcanzar en términos de la discrepancia entre la situación actual, es decir, dónde estoy y lo que tengo, y la situación ideal, es decir, dónde quiero estar y lo que quiero lograr (Locke & Latham, 2002).

La teoría de metas señala que existen diferentes tipos de metas que se plantean los alumnos: 1) de aprendizaje, 2) de ejecución y 3) de evitación de la tarea, éstas dos últimas son de control externo, no existe involucramiento en la tarea ni control del aprendizaje por parte del alumno (Dweck y Elliot, 1983; Brophy, 1998 en Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Las metas están asociadas a la autorregulación que alcanzan los alumnos, los niños que presentan problemas de aprendizaje poseen menos autorregulación y adoptan preferentemente metas de rendimiento, es decir establecen metas centradas en ejecutar una tarea académica (Boekaerts & Corno 2005; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). A diferencia de ellos, los que

poseen mayor nivel de autorregulación tienden a establecer objetivos con una mayor especificidad y a corto plazo y establecen metas dirigidas a adquirir un nuevo conocimiento.

Los estudiantes que establecen metas de aprendizaje dirigen su atención y esfuerzos hacia dominar el material o la tarea, ya que valoran el aprendizaje por sí mismo. En las materias que representan un reto, invierten un esfuerzo adicional por dominarlas y tienden a utilizar estrategias efectivas de aprendizaje mientras estudian.

En contraparte, los alumnos que establecen metas de ejecución, tienden a enfocarse en los resultados inmediatos de su aprendizaje y están interesados fundamentalmente en aprobar la materia o el año. Las metas son de evitación cuando no son susceptibles de ser alcanzadas con los recursos cognoscitivos del alumno.

Los alumnos inexpertos suelen asociar las experiencias de aprendizaje como experiencias amenazadoras en las que se les cuestiona, evalúa y critica su quehacer académico, evidenciando sus errores y recibiendo poca o nula ayuda profesional, por lo que optan, en la mayoría de los casos, por evitar o abandonar dichas oportunidades de aprendizaje. Como resultado, los alumnos auto-regulados en su aprendizaje logran percibirse más eficaces que los alumnos inexpertos (Valle, Canabach, Rodríguez, Núñez & González, 2006).

Las metas de aprendizaje motivan a los sujetos a desarrollar el esfuerzo necesario para enfrentarse a las demandas de la tarea y ser persistentes a través del tiempo. También dirigen la atención de los individuos hacia las características relevantes de la tarea, las conductas a desarrollar, los resultados potenciales y la forma como se procesa la información.

Puede afirmarse que las metas influyen en que las personas se enfoquen en la tarea, seleccionen y apliquen las estrategias apropiadas y monitoreen su progreso hacia la consecución de dichas metas (Schunk, 2001).

El tipo de meta que establece un alumno está relacionado con su ejecución y consecución, los autores afirman que los estudiantes autorregulados destacan por las metas que se proponen, la precisión en su conducta de automonitoreo y el pensamiento estratégico ingenioso (Zimmerman y Schunk, 1998, citado en, González y García, 2006).

Los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, pueden considerarse novatos en su desempeño académico general, porque sus recursos para enfrentar la tarea, no son eficientes y requieren de apoyo experto para desarrollar las competencias motivacionales relacionadas con el logro de metas.

El establecimiento de metas próximas, delimitadas y accesibles (Bandura, 1997, citado en González, 2004) permite al estudiante lograr pequeños éxitos que pueden favorecer la sensación de control sobre las actividades que se propone. La consecución de las metas conduce al estudiante a apropiarse de las habilidades requeridas para los aprendizajes que representan un mayor desafío y, en base a ellas, tratan de supervisar y controlar su propia cognición, motivación y comportamiento (Pintrich 2000; Zimmerman 2000).

El aprendizaje autorregulado es guiado y determinado tanto por las características personales como las variables contextuales del ambiente. Influyen variables ambientales y personales en el aprendizaje y en la adquisición de nuevas competencias (habilidades, estrategias y comportamientos) del estudiante, teniendo implicaciones significativas al influir en qué, cuándo y cómo aprender (González, 2004).

Schunk (2001) plantea que la mayor parte de las tareas sobre autorregulación enfatizan el vínculo inherente con el establecimiento de metas. Las metas reflejan los esfuerzos sistemáticos para dirigir los pensamientos,

sentimientos y acciones, así como los propósitos personales, considerando referentes como la cantidad, calidad o tasa de desempeño.

De acuerdo con Zimmerman y Schunk (1998, citado en, González & García, 2006) el establecimiento de metas es parte de los requisitos previos que deben desarrollar los alumnos para llegar a la fase de auto-reflexión, que implica, auto-evaluación, atribuciones, auto-reacciones y adaptación, por lo que, es fundamental que el tutor trabaje con los alumnos de primaria con problemas de aprendizaje en el desarrollo de las metas para lograr un proceso de aprendizaje adecuado desde sus inicios, en el que se resalta el establecimiento de metas como algo primordial.

Sin embargo, el establecimiento de metas requiere de tiempo y apoyo externo por parte de un tutor o asesor, para que los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, vayan progresivamente enfocando el tipo de meta a establecer y las estrategias para su consecución (González & García, 2006). En los alumnos con los que se trabajó, no se tiene el concepto de “meta”, es entonces cuando el tutor juega un papel primordial para que el alumno de primaria pueda incorporarla y trabajarla desde los inicios de la vida académica.

Una investigación realizada por Valle y cols. (2006) demuestra que aquellos estudiantes que valoran el aprendizaje y tienen intención de aprender y mejorar sus competencias, dedican sus esfuerzos a las tareas de estudio, presentan una alta persistencia ante las tareas y suelen utilizar estrategias de aprendizaje profundo.

En resumen, existen dos ejes centrales para apoyar a los alumnos con problemas de aprendizaje, por un lado el tipo de tutoría que se ofrece y por otro, el tipo de metas de los alumnos. Mas no se cuenta con elementos derivados de la investigación de la relación de estas dos variables, en términos del tipo de relación que establecen y los factores que están en juego para los alumnos de primaria que presentan problemas de aprendizaje y que se

encuentran en situación vulnerable. No obstante los hallazgos presentados dan cuenta de que hay un estrecho vínculo entre ellas.

2.4 La importancia de la tutoría en el establecimiento de metas en alumnos con problema de aprendizaje

En un estudio realizado por González y García (2006) se destaca la participación del tutor en el establecimiento de metas durante la realización de tareas escolares, en alumnos de secundaria, y muestra que los que presentan problemas de aprendizaje enfrentan dificultades en el establecimiento y consecución de sus metas y que la intervención de los tutores contribuye de manera importante a un cambio en la percepción de los estudiantes respecto de la naturaleza de la tarea y la forma de enfrentarla.

Flores (2001) enfatiza que los programas en los que se apoya a los alumnos en el desarrollo de metas y estrategias mediante sesiones de tutoría individualizada, han resultado muy exitosos para abordar los problemas de aprendizaje y contribuir al desarrollo de la autorregulación. En estos programas se persigue que el alumno aprenda estrategias para lograr una meta durante la sesión de tutoría, y logre generalizarla a otros contextos incluyendo el aula.

La tutoría individualizada permite brindar atención personalizada al estudiante a través de una interacción cara a cara, con una dinámica que se vuelve flexible en la que también, se refuerza la autoestima y seguridad personal del estudiante (Gil, 2004).

Es una grandiosa oportunidad de propiciar en el estudiante la capacidad de pensar por sí mismo y resolver problemas, para el tutor, poner a prueba su experiencia, actitudes y habilidades tanto personales como psicopedagógicas, y finalmente, el medio para poder explorar creencias entorno a la escuela, la percepción de autoeficacia ante las tareas y también, dar cuenta del cambio y evolución en el propio pensamiento.

La tutoría se convierte entonces, en el espacio idóneo que permite al tutor tener mayor seguridad y objetividad en los procesos de autoevaluación ya que comparte con su tutelado el mismo espacio y tiempo, de este modo se aseguran los aprendizajes tanto académicos como sociales y afectivos.

Lo que se pretende en el trabajo individualizado a través de tutorías, es que el alumno desarrolle su inteligencia de manera estratégica, a través del establecimiento de metas como parte de la planeación estratégica de tareas y sesiones de trabajo.

2.5. Objetivos y supuestos de la investigación

El objetivo de la investigación fue analizar las metas que establecen los niños de primaria con problemas de aprendizaje y su consecución con apoyo del tutor.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron, ¿Qué tipos de metas establecen los niños de primaria con problemas de aprendizaje? ¿Qué elementos favorecen su consecución? ¿Qué elementos valora un niño sobre la meta alcanzada?

CAPÍTULO III

MÉTODO

1.1 Tipo de estudio

El presente trabajo es de tipo cualitativo ya que describe las características de los sujetos sin un análisis estadístico y únicamente se pretende medir o recoger información de manera independiente sin indicar una relación entre variables y observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural en un momento único (Baptista, Fernández-Collado & Hernández, 2006). Se basa en el estudio de casos colectivos (Stake, 2007) donde conjuntamente cuatro casos fueron analizados en algunas sesiones para analizar las metas que establecen los alumnos de primaria con problemas de aprendizaje, utilizando el instrumento denominado *hoja de metas*.

3.2 Participantes

La población objetivo está conformada por cuatro alumnos de primaria del turno matutino en la escuela “Australia” situada en la delegación Iztapalapa. Tres de ellos se encuentran cursando tercer grado y uno de ellos es recursador de segundo grado de primaria.

Los niños que reciben el apoyo del programa “Formando Lazos en la Comunidad Escolar” fueron en base a dos criterios básicos, por un lado, los que marca la fundación que financia el proyecto y los intereses y objetivos de los proyectos que tienen lugar y, por otro, las necesidades de la comunidad educativa, específicamente las mencionadas por los maestros. El instrumento abarca una hoja completa tamaño carta y está hecha para utilizarse toda en una sola sesión.

3.2.1 Características de los participantes

El alumno 1 (A1): Niño de aproximadamente 7 años de edad, reportado por la maestra y sus padres por problemas de conducta y bajo rendimiento escolar, a la tutoría se integró desde marzo de 2009. Presenta dificultades como

responder rápidamente las tareas cometiendo varios errores, lectura lenta y poco fluida, problemas con matemáticas y el razonamiento lógico y numérico, no planifica el trabajo y resuelve tareas de manera intuitiva sin entender lo que se le pide, se distrae y atiende detalles irrelevantes, hacia la tarea presenta un bajo nivel de motivación y mucha apatía.

Recibe apoyo tanto en tutorías como en el Programa de Promoción de Habilidades Sociales, ya que está reportado como un niño agresivo que suele tener problemas con sus compañeros y ha habido casos de golpes. Algunas fortalezas del alumno son: es alegre y dispuesto al trabajo, es empático y reflexivo. Le agrada platicar y se esfuerza por hacer su tarea mejor que la vez anterior, se exige cada vez más cosas y le interesa cambiar y ser mejor alumno. *El trabajo se reforzó en lectura y operaciones matemáticas básicas (sumas y restas), ha mostrado entusiasmo e interés al trabajo de tutoría.*

El alumno 2 (A2): Niña de aproximadamente 7 años de edad de lateralidad zurda. Fue reportada por la maestra debido a su falta de integración en el grupo, poca participación en actividades escolares, suele quedarse sin hacer algo específico en el salón. Se integró a tutorías en marzo de 2009. Muestra indicios de poca o nula motivación hacia la escuela, impulsividad para responder lo que la lleva a cometer varios errores y abandonar la tarea, le cuesta concentrarse y seguir indicaciones, trabaja de manera poco limpia y ordenada, trabaja dando prioridad a la rapidez aunque el trabajo esté incorrecto o incompleto, lectura lenta.

Recibe apoyo tanto en tutorías como en el Programa de Promoción de Habilidades Sociales ya que fue reportada como una niña muy tímida, introvertida y solitaria además de que no se le identificaban amigos en el salón. Algunas fortalezas de la alumna son: es una niña tranquila y alegre, se esfuerza por ser cada vez más limpia y ordenada, le gusta trabajar con su tutora, cuando establece empatía suele ser más abierta y comunicativa. *El*

trabajo se dirigió a la planeación y la organización de tareas y en la motivación para la clase, ha mostrado interés en la tutoría.

El alumno 3 (A3): Niño de aproximadamente 7 años de edad. Fue reportado por la maestra por problemas de lenguaje y se integró desde octubre de 2008. Refiere un problema de dicción con las letras R y S y como resultado escribe mal muchas palabras que contienen dichas letras, es muy inquieto e impulsivo, no planifica el trabajo, evita leer, no entiende qué debe hacer antes de resolver una tarea, prioriza terminar rápido aunque esté incompleto e incorrecto, le cuesta trabajo concentrarse y atiende muchos detalles irrelevantes.

Se encuentra sólo en el área de Reforzamiento Académico en tutorías. Algunas fortalezas del alumno son: es alegre, respetuoso y dispuesto al trabajo, es persistente y trabaja limpio, se esfuerza por ser menos impulsivo e inquieto, trata de concentrarse cada vez más y trabaja mucho en su pronunciación. *Se trabajó en mejora la atención, la impulsividad del alumno ante la realización de tareas y en la mejora de la comprensión lectora.*

El alumno 4 (A4): Niño de aproximadamente 9 años de edad, reportado por la maestra y por el papá debido a que recursa por segunda ocasión 2º año de primaria. Se integró en octubre de 2009. No sabe leer ni escribir. Presenta impulsividad para hacer la tarea, poca o nula motivación, desorganización en las tareas, no concluye el trabajo, identifica letras y algunas sílabas más no palabras completas, bajo rendimiento académico, es muy inquieto y suele distraerse muy fácil, le cuesta seguir instrucciones, evita leer. Recibe apoyo tanto en tutorías como en el programa de Promoción de Habilidades Sociales ya que fue reportado como un niño agresivo y que molesta a sus compañeros de clase.

Algunas fortalezas del alumno son: se esfuerza por hacer su tarea, persiste en ella, trata de concentrarse, tiene buen razonamiento matemático, es

reflexivo y le gusta el trabajo con su tutora, posee habilidades sociales importantes, pues es negociador y empático. *El trabajo se enfocó en la implementación de estrategias motivacionales, fortalecimiento de la autoeficacia a través del logro de sus metas en la tutoría, relacionarlas con sus experiencias cotidianas fuera de la escuela, conocer letras y desarrollar consciencia fonológica de modo que pudiera relacionar fonema y grafema, mejorar la atención y su conducta así como seguir indicaciones.*

3.3 Procedimiento

Una tutora y sus alumnos de primaria trabajaron durante diversas sesiones, de forma individual y cada niño fue atendido en sus necesidades escolares. Se inició con los niños reportados y se trabajó con ellos en sesiones de 1 hora aproximadamente, de una a dos veces por semana, desde que comenzó el ciclo escolar 2009-2010. Los horarios fueron acordados con los maestros al inicio del ciclo escolar pudiendo negociar días, horas y clases de reposición.

La mecánica de trabajo consistió en que el tutor se presentaba ante la maestra de clase donde estaba inscrito el niño y le solicitaba autorización para trabajar con él sobre las actividades en curso dentro del salón. Después del trabajo de tutoría, el tutor regresaba al alumno al salón de clases, le informaba a la maestra que se había concluido la tarea y en algunos casos, se daban sugerencias a las maestras o ellas mismas expresaban su punto de vista del desempeño escolar del alumno.

Al inicio de cada sesión, el alumno decide las metas de trabajo, que corresponden a los contenidos curriculares de segundo de primaria y con los que la maestra de cada grupo, revisaba. Una vez establecida la meta, el tutor enseña al alumno estrategias de aprendizaje que el niño puede aprender y conjuntamente le dan seguimiento a la meta académica y se evalúa cada sesión y meta lograda. Al final, el tutor hace las precisiones para concluir el llenado de la hoja de metas, la cual se utiliza desde el inicio de cada sesión

hasta que se finaliza el trabajo y se describe posteriormente (ver anexo), finalmente se regresa al alumno al salón de clases.

El trabajo con los alumnos fue individual, de aproximadamente una hora de trabajo continuo y en los horarios específicos por semana, que se negociaron con los maestros. Se trabajó en el salón de computación o aula digital ya que la institución no cuenta con un espacio específico para el área de psicología; si algún grupo de la escuela tiene clase de cómputo, nos tenemos que salir para trabajar en otro salón disponible o en la dirección. El trabajo por sesión fue ininterrumpido con algunas excepciones como simulacros, cambios de salón, receso, etc. y en caso de que la sesión no se ha finalizado, para cuando tocan el timbre, ésta se interrumpe para que el alumno pueda tomar su descanso y retomar el trabajo después del receso.

Se trabajó con las tareas que el profesor pone en el salón y en caso de que el alumno no tenga una tarea asignada, el tutor le asigna una o la planean entre ambos. El espacio varía en ciertas ocasiones pudiendo trabajar en el aula digital, el salón de danza e incluso en la dirección o en salones disponibles y sólo el tutor asignado para cada alumno puede recogerlo en su salón con la autorización del profesor.

Las sesiones se llevaron a cabo en un espacio limpio y bien iluminado, tratando de eliminar todos los distractores posibles. El salón se comparte con otros colegas debido a la falta de un espacio asignado sólo para el área de psicología, sin embargo, el trabajo no se vio obstruido por el trabajo de otros colegas. Se respetó el espacio y el trabajo de cada uno de los psicólogos permitiendo obtener un trabajo de buena calidad.

Cada sesión implicó la utilización de la hoja de metas acompañada de un audio, el cual se transcribió y se analizó para la recuperación de información valiosa para el apoyo de cada alumno, para retener más allá del propio

recuerdo selectivo del investigador, reflejos de la realidad observada de manera fidedigna.

Como apoyo a estos procedimientos, se utilizó un *instrumento de registro*, también llamado diario de campo o bitácora que relata la historia natural del desarrollo de la investigación, donde se suele registrar, sin excesiva preocupación por la estructura, orden y esquematización sistemática, la corriente de acontecimientos e impresiones que el investigador observa, vive, recibe y experimenta durante su estancia en el campo, en este caso, la escuela y el aula. Todo este material forma parte de la validez. (Pérez, 1996; Ruiz, 1996).

3.3.1 Descripción del instrumento denominado hoja de metas

La hoja de metas académicas para niños de primaria es un instrumento que tiene tres secciones para cada fase de la meta, mismas que son llenadas por el tutor, anotando en el espacio correspondiente, lo que dice el alumno, sin alteraciones y lo más fielmente posible.

Se inicia con la *planeación* (fase 1) donde se hacen dos preguntas clave al alumno, la primera es “¿Qué Meta trabajarás el día de hoy?” (para los alumnos que apenas comienzan a trabajar con la hoja y que no están familiarizados con el concepto “meta” se les puede preguntar “¿Qué vas a trabajar el día de hoy?”), inmediatamente después y como parte de la fase 1 también se le pregunta al alumno “¿Con qué vas a empezar?” para promover que el alumno planeé todas las cosas que se requieren antes de comenzar con la tarea y con qué actividades específicas se puede iniciar, dicha pregunta se incorporó a partir de la sexta sesión, debido a que el instrumento seguía con modificaciones.

Para la fase 2 denominada *ejecución de la meta* el tutor debe describir los primeros tres aspectos que son: 1. Dudas específicas del alumno en la tarea, 2. Dificultades que enfrentó el alumno para realizar la tarea y, 3.

Disposición del alumno frente a la tarea y es en este momento que el tutor puede expresar su opinión profesional de acuerdo a lo que ha observado durante el trabajo con el alumno. Al final se encuentra la pregunta “¿Qué hiciste para resolver tu tarea?” que es exclusivamente para el alumno y da cuenta del uso de estrategias utilizadas durante la realización de la tarea. Esta pregunta se considera como parte de la ejecución de la meta debido a que sirve para que el alumno cierre un proceso importante como parte de la realización de la tarea, de modo que, si dejamos la pregunta como parte de la evaluación, es posible que el alumno se confunda con algunos aspectos o bien, se sienta abrumado por tantas preguntas al final de la sesión.

En la última fase, *evaluación de la meta* el alumno emite un juicio de valor sobre el trabajo en la sesión y se encuentran dos preguntas las cuales permanecieron desde el instrumento original: 1. “¿Lograste tu meta?” y 2. “¿Qué te gustó más de la sesión de hoy?” en la primera pregunta de esta fase, los alumnos contestan sí o no y cierran la sesión con la última pregunta que permite al alumno identificar cosas agradables y desagradables en una sesión de tutoría para trabajar tareas académicas.

El instrumento original se diseñó para niños de secundaria y no respondía a las necesidades de la población de primaria. Se hizo el jueceo experto solicitando la participación de tres tutores con experiencia en tutoría y niños con problemas de aprendizaje. Se modificó y se piloteó con los niños a lo largo de diez sesiones y las observaciones hechas por los jueces se integraron, dando como documento final la *hoja de metas académicas para niños de primaria* (ver anexo 1).

Se llevaron a cabo las siguientes adecuaciones al instrumento: aclarar las instrucciones para el tutor ya que la hoja es llenada por él mismo, se separaron las preguntas en 3 fases, fase 1: *establecimiento de la meta*, fase 2: *ejecución de la meta*, fase 3: *evaluación de la meta*.

Se trabaja con preguntas muy específicas que los alumnos de primaria puedan entender y contestar sin confundirse con otros aspectos, preguntas como: “¿Qué meta trabajarás el día de hoy?” y “¿Con qué vas a empezar?”, además, dichas preguntas enfocan el trabajo y dirigen la atención del alumno a concretar la tarea y trabajar en la meta, por un lado, y por otro, promueven que el alumno ordene y estructure tanto su pensamiento como lo que hará enseguida para iniciar a trabajar y al tutor le permite adaptar las estrategias necesarias para apoyar al alumno.

Se incluyó un apartado dentro de la sección de *ejecución de la meta* donde el tutor puede escribir las dudas que tuvo el alumno para la realización de la tarea, así como las dificultades que enfrentó y su disposición. Se le pregunta al alumno “¿Qué hiciste para resolver tu tarea?” como parte de la ejecución y al final en la fase de *evaluación de la meta* el alumno puede valorar si logró su meta o no y qué fue lo que más le gustó de la sesión de trabajo, aspectos que también se encuentran en el instrumento para alumnos de secundaria.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este apartado se realizan dos tipos de análisis, uno genérico donde se comparan las metas de los niños en diferentes momentos del trabajo de la tutoría, y otro más, que incluye cuatro estudios de casos con el propósito de recuperar no sólo el contexto general, como resaltar las particularidades de los niños, el trabajo con cada uno de ellos, sus avances a través del trabajo en la tutoría, y específicamente del logro de sus metas.

4.1 Análisis de la fase de planeación: establecimiento de metas.

Los resultados muestran que de las 40 sesiones de trabajo en total con los alumnos, 35 ellas muestran que las metas refieren a verbos en infinitivo y sin pronombre personal (ver tabla 1).

TABLA 1. ANALISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS EN LA PLANEACIÓN DE LA META (FRECUENCIA)						
¿Cuál es tu meta? ¿En qué vas a trabajar?	A* 1	A 2	A 3	A 4	# SESIONES	TOTAL
Centrada en la tarea, sin pronombre personal	6	10	9	10	35	40
Establecida en 1a. Persona del plural	2	1			3	
Establecida en 1a. Persona del singular	2				2	
¿CON QUÉ VAS A EMPEZAR?						
Fecha, título, margen y nombre	3	3	3	2	11	21
Lápiz, sacar punta, fecha, título, leer y poner atención		2		1	3	
Leer las preguntas, Leer y escribir, Fecha leer y pensar			2	1	3	
Llenar hoja de metas, sumas, leer las instrucciones de la tarea		1		1	2	
Sumas, restas y multiplicaciones. margen y nombre	1				1	
Dictarme las cantidades, fecha, numerar del 1 al 10	1				1	
*A= Alumno						

En cinco sesiones más, dos alumnos definieron las metas utilizando la 1ª persona del singular y dos más en 1ª persona del plural. Se considera que estas respuestas son manifestación de metas de ejecución ya que según la literatura revisada (Valle et al, 2006), las metas de ejecución, son de control externo al alumno, no existe involucramiento ni control sobre su propio aprendizaje ni tampoco sobre la tarea.

Específicamente, el alumno 1 en las primer y novena sesiones refirió a la meta en 1ª persona del singular, en la evaluación lo que involucra su participación como actor en el logro de su meta. Mientras que en dos sesiones, reconoce que el apoyo del tutor fue importante para planear y establecer su meta, como se muestra en las siguientes viñetas:

Hice... dibujé, y conocí las leyes para castigar a los que roban, leímos lo de la independencia e íbamos a trabajar una votación y, mmm..." (Alumno 1, fase de evaluación de la meta). "Hoy vamos a trabajar en el libro integrado y a repasar las hojas para el examen". (Alumno 2, fase de planeación de la meta).

Cabe destacar, la importancia que reviste la participación del alumno como actor de su propio aprendizaje, incluso como parte del sujeto que ejecuta la meta y que en la mayoría de los alumnos es prácticamente inexistente. Es posible que el tipo de meta que establece el alumno esté relacionada con la concreción de su pensamiento en esta etapa de la vida.

Pese a que establecieron metas de ejecución, orientadas en la tarea, es interesante ver que el discurso de los niños en el propio análisis hace referencia a aspectos de diversa complejidad para ejecutar las metas.

Más aún, la planeación es una fase en la que la construcción y reconstrucción de aprendizajes, tiene lugar a través del diálogo socrático, basado en la pregunta. En este espacio, se busca que el alumno reaccione, responda y atienda las instrucciones de la tutora, como se muestra en el siguiente diálogo:

Tutora (T): ¿Hola, cómo estás?

Alumno (A): Bien, ayer fui a misa a bendecir a los niños Dios y el mío fue disfrazado con una coronita y un bastón en su manita, es como un niño del trabajo.

T: ¡Qué bien!, al ratito platicamos de eso, ahorita dime: ¿cuál es la meta de hoy, en qué vamos a trabajar?

A: sumas y restas.

El mostrar interés sobre las actividades de las que los niños gustan platicar, relacionadas con su vida cotidiana permite establecer la empatía y es un momento de anclaje con la meta que el alumno puede establecer. En la planeación un aspecto que cabe destacar es que al sujeto se le dificulta establecer metas concretas y viables para ser realizadas en los 45 minutos promedio que dura la sesión, como se muestra en el siguiente párrafo:

T: ¿Qué vamos a trabajar hoy?

A: lo que le dije.

T. ok y qué me dijiste, en realidad no me has dicho.

A: ah, ok. Cantidades.

T: oye y ¿cuántas cantidades vamos a hacer? En la meta debemos poner cuántas y no me has dicho.

A: como cuántas.

T. tú dime.

A: hacemos unas 30, no?

T: ¿sí? La vez pasada hicimos menos de diez y te tardaste como tres horas jaja.

A: jaja bueno...entonces 15.

La planeación de las metas es una actividad que progresivamente el alumno incorpora como parte fundamental del trabajo en la tutoría y un elemento esencial es que el estudiante reflexione sobre la viabilidad de la meta en el tiempo que dura la sesión.

Otra forma de involucramiento está relacionada con el propio sentir del alumno, en el siguiente diálogo se ve el apoyo de la tutora para identificar posibles estados de ánimo, que pueden orientar la ejecución de la meta.

T: ¿Cómo te sientes?

A: bien

T: ¿sí? ¿Con flojera, cansado?

A: mmm.....No

T: ¿no? Estás bien, con ganas de trabajar ¿más o menos?

A: con ganas de trabajar

T: muy bien, ¿qué estabas haciendo?

A: un dibujo de cuando demandan a alguien que va con el juez. Aquí está el juez y aquí los que están demandando, pero el dibujo me salió mal.

T: ¿por qué dices que te salió mal? Yo lo veo muy bonito.

A: pues no me salió bien aquí y mejor lo borré.

T: Muy bien, ¿tienes alguna meta para hoy?

A: vamos a llenar la hoja de metas...

Es muy frecuente que los niños con dificultades de aprendizaje tengan momentos en los que requieren del apoyo del tutor, sólo para enfrentar la tarea. En general, es en el espacio de la tutoría que algún adulto de la escuela se interesa por el sentir del alumno. El tutor, cuenta con guías en el instrumento Hoja de Metas, para dar seguimiento a la ejecución de las metas de los niños y existe un rubro relacionado con la valoración de las dudas, dificultades que enfrentó el alumno y su disposición para enfrentar la tarea; elementos que le permitieron valorar el rendimiento del niño en el trabajo de tutoría.

Los niños de esta edad con problemas de aprendizaje, tienden a ser impulsivos y pasan directamente a la lectura del contenido sin detenerse en las instrucciones. Por lo que es significativo este avance en los niños como parte

de un auténtico ejercicio de planeación y del establecimiento de una meta académica. Además, se muestran cinco frecuencias únicas relacionadas con operaciones matemáticas, leer las preguntas, numeración, leer y escribir y el alumno 4 hizo referencia a pensar en la sesión 8 (Ver tabla 2).

TABLA 2. ANALISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS EN LA EJECUCIÓN DE LAS METAS (Brophy, 1998)						
¿QUÉ HICISTE PARA TRABAJAR EN TU META?		A*1	A 2	A 3	A 4	TOTAL
INTERNA	ORIENTADA EN LA TAREA (Usa verbos en infinitivo, refiere a estrategias para trabajar la tarea como cuadro, recurso gráfico, resumen, sus dedos para contar, subrayar y hoja de metas; jerarquiza la tarea de acuerdo a su complejidad).	4	9	7	10	30
	DEFINIDAS POR LA AUTOVALORACIÓN "EL YO"(Se refiere en 1a. Persona del plural 1a. Persona del singular, poner atención y/o concentración, o poner la mente en blanco, Usar mi imaginación y checar lo que escribí, reconoce que se equivocó y valoró su esfuerzo para hacerla bien, identificando dudas).	6	12	4	4	26
EXTERNA:	BÚSQUEDA DE LA VALORACIÓN SOCIAL (Se refiere a la ejecución de la tarea como "obligación" y pedir ayuda).	2	1	1	1	5
	INTERÉS POR LA OBTENCIÓN DE RECOMPENSAS EXTERNAS	0	0	0	0	0
TOTAL						61
*A= Alumno						

En la fase de planeación, la hoja de metas incluye dos preguntas que definen, por un lado, los requisitos previos y los recursos que necesita el alumno para empezar la tarea, y por otro, que el tutor conozca las necesidades académicas del alumno y estructure en ese momento las estrategias que pueden ayudar en la ejecución de la meta.

La fase de planeación concluye con el establecimiento de la meta y la consecución de la misma da paso a la fase de ejecución. En la ejecución de la meta, que es el proceso que se sigue para alcanzar la meta, los recursos del tutor se dirigen a enseñarle estrategias para persistir en la tarea y enfrentarla

sin temor al regaño, a la crítica y a los comentarios negativos. El tutor, plantea situaciones de aprendizaje en las que el alumno paulatinamente se sentirá más seguro de abordar la tarea, con pequeños progresos que le permitan confiar en lo que sabe e identificar las estrategias que le ayudan a estudiar mejor.

4.2. Análisis del proceso de ejecución de las metas

Por lo que se refiere a las respuestas de los niños en la fase de ejecución de las metas, ante la pregunta ¿Qué hiciste para trabajar en tu meta? Se obtuvieron un total de 61 respuestas, de las cuales 30 fueron de tipo interno, principalmente orientadas en la tarea; pues utilizaron verbos en infinitivo, estrategias para abordarla como es el uso de cuadros, recursos gráficos, subrayar e incluso hubo quien incorporó en su discurso la importancia la hoja de metas y jerarquizar la tarea.

Además 26 de las repuestas de los niños también internas fueron orientadas hacia la autovaloración del yo, en las que los alumnos hicieron referencia a la meta establecida en 1ª persona del plural o del singular, pero también hicieron alusión a aspectos más complejos como poner atención, poner la mente en blanco, usar la imaginación y checar lo que escrito, reconocer que se equivocó y valorar su esfuerzo para hacerla bien, identificando dudas (Ver Tabla 2).

En la fase de ejecución de la meta, se consideraron 4 aspectos centrales. Uno se ellos, se relaciona con las dudas específicas de la tarea, las dificultades que enfrentó el alumno para realizar la meta o tarea, la disposición del alumno. En estrés tres la opinión del tutor se plasma en la hoja y al final, se considera una pregunta indicativa para el niño del cierre de la fase de ejecución, y el niño tiene que responder la pregunta ¿Qué hiciste para resolver tu tarea?.

Con relación a las dudas específicas de la tarea, durante el apoyo de las sesiones de tutoría los alumnos tuvieron dudas sobre ortografía 17, sobre

escritura de cantidades 3, cómo continuar la tarea, no sabe las tablas, cómo hacer el cuento, qué es fracción y cómo se hace un dictado, algoritmo de suma y división, comprensión de palabras, entender por qué la maestra está molesta, para qué es el margen. En general, la ejecución de la meta implica que los niños manifiesten sus dudas para el trabajo de la sesión. La mayoría de los niños se muestran inseguros al principio del trabajo, sobre la posibilidad de manifestar dudas y en algunas ocasiones el tutor detonó la manifestación de duda a través de una pregunta.

En segundo plano, el tutor valora si el niño enfrenta dificultades en la tarea que puedan influir en la consecución de la meta, entre las más recurrentes estuvieron las de ortografía 13, concentrarse y poner atención 5, lectura fluida 4, conocimiento de las tablas de multiplicar 3, limpieza y orden de la tarea 2, omisión de letras entre las palabras 2, cansancio 2, ruido del ambiente lo distrae, hay que repetirlo muchas veces, los valores posicionales de la unidad, y escribe la palabra en varias ocasiones con error, pronunciación, confunde cantidades, se detiene en pensar si está bien y tarda en pedir ayuda.

El establecimiento de la meta y su consecución tienen una relación directa con la disposición del alumno para trabajar sus metas, seguir las instrucciones del tutor, esforzarse. En este sentido, el tercer reactivo que se solicita en la hoja de metas es la valoración de la disposición del alumno, durante la y las sesiones. En general, todos los niños mantuvieron buena disposición al trabajo, no obstante el trabajo, cansancio, sueño, distractores que dificultan el trabajo con los niños. La disposición es parte de una estructura motivacional que influye en la ejecución de la meta. No obstante, no parece un indicador de impacto en las metas, por el apoyo del tutor aunque no es seguro que el niño lo haya generalizado a otros escenarios, como el salón de clases, por ejemplo.

El cierre de la ejecución de la meta, con el objetivo de valorar y recuperar el proceso, se realiza la pregunta “¿Qué hiciste para trabajar en tu

meta?” En la que hubo un total de 52 respuestas y de ellas 30 fueron internas y 22 externas. De las internas 24 estuvieron orientadas a la tarea y el tipo de verbo utilizado fue principalmente en infinitivo, pese a que en ese momento se estaba concluyendo la fase de ejecución los niños no hicieron referencia a verbos en pasado (Ver tabla 3).

TABLA 3. ANALISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS EN LA EVALUACIÓN DE LAS METAS						
¿QUÉ TE GUSTÓ MÁS DE LA SESIÓN?		A*1	A 2	A 3	A 4	TOTAL
INTERNA	ORIENTADA EN LA TAREA (trabajar multiplicaciones, restas, divisiones, trabajar rápido, trabajar, aprender y pronunciar bien las letras y palabras, enunciados y dictado de palabras, identificar y nombrar estrategias, la presentación de la tarea, que trabajé y estudié, contestar las preguntas, leer y aprender, todo lo de español, leer y poner los nombres de mis compañeros).	1	3	12	8	24
	DEFINIDAS POR LA AUTOVALORACIÓN “EL YO” (Me divertí y conversamos, me di cuenta de que me distrae el ruido, me equivoqué pero acabé mi meta)	2	3	0	1	6
EXTERNA:	BÚSQUEDA DE LA VALORACIÓN SOCIAL (El apoyo del tutor y que me enseñara estrategias, el uso de caritas felices y la forma de nombrar la estrategia, compartir el lapicero con la tutora, estaba chistoso todo y verte otra vez):	10	6	0	3	19
	INTERÉS POR LA OBTENCIÓN DE RECOMPENSAS EXTERNAS (Me gustó más o menos porque no me gustan las tablas pero tengo que sacar buenas calificaciones, que estuvo bien mi tarea).	2	0	0	1	3
TOTAL						52
*A= Alumno						

Asimismo, se muestra que 6 de las respuestas estuvieron definidas por la valoración de “el yo”, haciendo referencia a que se divirtieron, conversamos, *me di cuenta que me distrae el ruido* (Alumno 1), esta frase deja entrever que el niño dio un paso importante en la valoración, pues hizo referencia a darse cuenta, un elemento constituyente de la autorregulación a través de las metas.

Hubo también 22 respuestas de tipo externo, de las cuales 19 estuvieron orientadas a la búsqueda de la valoración social, especialmente dirigidos al

reconocimiento del apoyo del tutor y de las estrategias utilizadas; además 3 estuvieron orientadas a la obtención de recompensas externas, tales como “gustó más o menos porque no me gustan las tablas pero tengo que sacar buenas calificaciones, que estuvo bien mi tarea” (Alumnos 3 y 4).

El alumno 4, por ejemplo, mencionó aspectos centrados en la tarea en 8 de 10 sesiones, enfatizando aspectos como “leer, escribir, escuchar y boquitas”, a diferencia del Alumno 1, que sólo en una sesión expresó aspectos centrados en la tarea y en las nueve restantes se incluye como parte de lo que hizo para trabajar su meta.

Un elemento central para la ejecución de la meta, consiste en que el niño aprenda estrategias lectoras, graduales que le permitan abordar la tarea y sentirse progresivamente exitoso en ella. La tutora le explica al niño cómo debe hacer la lectura e incluso le modela la forma de leer el párrafo e identifique las ideas principales que le permitirán una mayor autonomía y conciencia de lo que mejor le funciona para aprender. Además de que por la edad de los alumnos que van de 6 a 8 años, el uso del esquema corporal, a través del uso del dedo, es la mejor manera de que el niño la utilice como un recurso de apoyo para guiarse en su lectura.

Por otro lado, es importante destacar que los alumnos refieren en la mayoría de las sesiones, a la participación del tutor y el uso de estrategias para trabajar la tarea como cuadros, dibujos, resúmenes, utilización de otros recursos y subrayar, como elementos que los niños reconocen como elementos para trabajar sus metas. En estas actividades, el tutor que los guía juega un papel principal en el desarrollo de la tarea y en los apoyos que el niño requiere para enfrentarla y concluirla.

El alumno puede identificar y valorar la ejecución de las metas a través de distintas estrategias y el trabajo con el tutor, de modo que se hace consciente de su propio esfuerzo y de la intervención del tutor como ayuda

paralela para planear y ejecutar sus tareas. Al respecto, cabe resaltar las siguientes respuestas de los alumnos: “Dibujos del punto, me describí y le puse los puntos” (alumno 1), “Leímos todas las hojas y me dijiste cuáles son las manecillas y las horas y nada más... ah no y también me enseñaste los símbolos nacionales y lo demás” (alumno 2), “Con la mente, los dedos de las manos y las resolvimos.” (Alumno 3) y “Con lápiz y leyendo con "curvitas" y escribir con "boquita"” (alumno 4).

Los alumnos 2, 3 y 4 hicieron referencia, en algunas sesiones a procesos psicológicos como atención y concentración o “mente” como podemos apreciar a continuación: “Escribí, puse atención a mi tutora a qué decía, checarlo y calificarlo” (alumno 2), “Con la mente, los dedos de las manos y las resolvimos” (alumno 3) y “me tuve que poner listo y concentrarme, poner atención y usar la tabla de las letras de decenas y centenas” (alumno 4).

De igual manera en pocas sesiones contestaban a la pregunta “¿Qué hiciste para trabajar en tu meta?” diciendo “tuve que” como obligación lo que puede indicar que el tutor corrige al alumno y en algunas sesiones marcó la pauta del trabajo a seguir, “tuve que leer” (alumno 1), “tuve que repetir las palabras porque me equivoqué y esforzarme en tratar de hacerlo bien y preguntar cuando tengo una duda” (alumno 2), “Tuve que pronunciar bien y preguntar cuando no sabía” (alumno 3) y “me tuve que poner listo y concentrarme y poner atención y usar la tabla de las letras de decenas y centenas” (alumno 4)

Es interesante observar que, en algunas sesiones, los alumnos realizaron valoraciones más complejas, relacionadas con pedir ayuda, reconocimiento de errores y dudas, jerarquizar la tarea de acuerdo a su complejidad, seguir instrucciones precisadas por el tutor y usar la imaginación, lo que muestra que los alumnos incorporan nuevas formas de enfrentar y valorar la tarea, a través del apoyo del tutor y comprenden que las dificultades

de la tarea se socializan con “otro” y esto es un factor que motiva al alumno a persistir en una tarea.

Lo anterior se traduce en un logro muy importante, debido al estigma que recae sobre los alumnos con problemas de aprendizaje, que se les cataloga como incapaces de realizar exitosamente una actividad académica; además del hecho de ser una población vulnerable; resalta lo significativo de estos hallazgos y la importancia de la dimensión social del apoyo tutorial en esta población.

El objetivo que se buscó de manera específica fue analizar el tipo de metas que establecen los alumnos con problemas de aprendizaje, con el acompañamiento del tutor. Un ejemplo de lo que representa el proceso de ejecución de la meta, se muestra en el siguiente diálogo:

T: Vamos a empezar a leer, el título es *El Distrito federal y la República Mexicana*” y vamos a empezar a leer este párrafo, no es muy largo y hay fotografías aquí del Palacio Nacional, la Suprema Corte de Justicia, el Palacio Legislativo: son instancias muy importantes para nosotros...vamos a empezar a leer aquí. Prefieres leer solito, yo te puedo ayudar con la pluma, vas siguiendo las letras con el dedo y te pongo una regla.

A: mmm...yo lo voy siguiendo con mi dedo

T: ¡perfecto! ve siguiendo la lectura con tu dedo y te quiero escuchar leer fuerte.

A:(el alumno comienza a leer)

T: muy bien, ¿entendiste lo que leíste?

A: que los Gobernadores...constu...consti...¿cómo se dice? Constituyen o ¿cómo?

T: pero ¿qué dice lo que leíste?

A: Dice que el país es una República.

T: ajá, ¿qué más?

A: mmm....que representa el...

T: mira si lees de corrido el párrafo y rápido, se te dificulta comprender.

Entonces lee por oraciones cortas y me explicas lo que entiendes.

A: sí...sí, ya entendí.

En el dialogo establecido puede apreciarse, que en la meta de ejecución que establecen los niños, se logra a través del diálogo permanente con el tutor y que se dan pasos graduales para que el niño pueda establecerla regularmente, para posteriormente hacer la transición a metas de aprendizaje.

En la fase de ejecución el tutor y el alumno trabajan en la meta establecida, es un espacio rico en trabajo y negociaciones dadas, aquí el trabajo cooperativo es fundamental ya que el tutor sólo guía y propone más no impone, a final de cuentas es el alumno quién decide el cómo. Este espacio se caracteriza por que el alumno reconozca y se reconozca a través de las estrategias que paulatinamente se apropia y de las que se hace consciente, de las fortalezas con las que cuenta para enfrentar la meta así como de los apoyos que requiere del tutor para ejecutarla. En esta fase, el tutor impulsa al alumno, le modela estrategias de solución de la tarea y le motiva al logro de sus propósitos.

4.3: Análisis de la evaluación de las metas

La hoja de metas incluye una fase de evaluación de las metas al final de las sesiones. Se le pregunta al alumno “¿qué te gustó más de la sesión?” para que él mismo evalúe el trabajo alcanzado. Podemos observar que la respuestas que más se presentaron, se refieren a aspectos relacionados con el apoyo del tutor y las estrategias que éste le enseñó al alumno (ver tabla 4).

Un reto importante de la tutoría es promover la independencia progresiva de los alumnos, a través de la percepción de autoeficacia que reviste esta fase de evaluación de la meta, además se utilizan estrategias para que el alumno

incorpore progresivamente conocimientos y seguridad en ellos, para que pueda transferirlas a otros espacios, como son el salón de clases y el hogar.

TABLA 4. ANALISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS EN LA EVALUACIÓN DE LAS METAS					
¿ALCANZASTE TU META?	A*1	A2	A3	A4	TOTAL
	SI = 9	SÍ = 10	SÍ = 9	SI = 10	38
	NO = 1	NO= 0	NO = 1	NO= 0	2
*A= Alumno					

El apoyo del tutor fue mayormente valorado por los alumnos 1 y 2, mientras que los 3 y 4 se dirigieron a la realización de la tarea y a obtener un resultado, lo que es congruente si vemos las características, desde la planeación y el establecimiento que realiza cada alumno. La valoración de los alumnos, se ejemplifica en los siguientes: “Que Usted me ayudó a... que Usted me dijo que le iba poniendo así el dedo y leyendo y el cuadro” (alumno 1), “que me enseñaste y me ayudaste a lo que yo no sabía” (alumno 2), a diferencia, “Trabajar tablas, me gustó más o menos porque no me gustan las tablas” (alumno 3) y “la calificación, porque cuando llego y si saco un diez y se lo enseño a mi papá me compra algo” (alumno 4).

Puede apreciarse que los alumnos identifican lo que les gusta de las materias que llevan en la primaria, además de que el hecho de sacar mejores calificaciones en la escuela, es una consecuencia lógica del esfuerzo del alumno y el tutor lo lleva a analizarlo en este contexto. Se pretende que los alumnos construyan sus aprendizajes activamente y atribuyan a causas controlables por sí mismos, los éxitos alcanzados, como es el hecho de la mejora en las calificaciones, como muestra la investigación reportada por González, (2004).

En esta fase de evaluación es importante mencionar que se combinan aspectos cognitivos y metacognitivos reflejados en las respuestas de cada alumno, es decir, comienzan a seguir un esquema de solución de problemas en

el que identifica qué hacer, cómo hacerlo, con qué hacerlo, cómo lo está haciendo, cómo corregirlo y cuándo quedó bien hecho, como ha demostrado ampliamente Flores, (2001).

Otro aspecto que resalta en el presente análisis es el uso de caritas felices y la forma de nombrar una estrategia, las caritas felices funcionan como incentivos para los alumnos después de haber logrado lo acordado con el tutor al principio de la sesión, por ejemplo: “que Andrés me ayudó con su calculadora del celular; y que me gané una carita feliz” (alumno 1), “Que saqué una carita feliz, que me pusieron nueve y que tuve todas bien menos una” (alumno 2), “que acabé rápido y estampita” (alumno 4), sin embargo, lo percibieron más como un premio, aspecto que impactó y mejoró el desempeño de los alumnos en las últimas sesiones.

El trabajo con las metas implicó la intervención del tutor y el apoyo a que los niños utilizaran estrategias, que pudieron valorar, los alumnos “bautizan” la estrategia que surge en la sesión de trabajo, de manera que ellos puedan personalizar el trabajo que se realizó o la manera en que se resolvió la tarea. Vemos algunos ejemplos, “que andaba jugando con mi lápiz mágico, que se me hizo fácil y que ya me voy de vacaciones y que descubrí que tengo un lápiz mágico” (alumno 2), “de lo que me hace bien, de lo que me hace mal, boquita y curvitas” (alumno 4). Los aspectos que menos fueron mencionados por los alumnos se relacionan con trabajar rápido, sacar buenas calificaciones, pronunciar bien las palabras y trabajar dictado.

Como parte de la evaluación, en la hoja de metas se encuentra otra pregunta que es: “¿Alcanzaste tu meta?”, en la que el alumno sólo contesta sí o no, del un total de 40 sesiones 37 fueron “sí” y 2 “no”. El alumno explicó por qué no había alcanzado su meta y podemos apreciarlo en los siguientes argumentos, en el caso del alumno 1 la meta era: “poner las cantidades y buscar su nombre 15 cantidades” y su respuesta fue: “No porque eran 15 e hicimos 12” (Alumno 1), en el caso del alumno 3 la meta era: “Trabajar en el

libro de mate página 157 y pronunciar bien la S” y su respuesta fue: “no porque pensé que era toda la pág 157” (alumno 3).

En ambos casos se les dijo a los alumnos que se podía replantear la meta si era necesario y se enfatizaron aquellos aspectos que se trabajaron y se lograron, aún así los alumnos dieron por respuesta un NO al logro de la meta de esa sesión, lo que puede indicar que los alumnos suelen no ser flexibles a la hora de trabajar en la meta que se propusieron y habla también de que los alumnos pueden plantearse metas muy grandes en donde no alcanzan a calcular el tiempo que les lleva terminar la tarea. A manera de ejemplificación del proceso de evaluar la meta, se muestra el siguiente diálogo:

T: Muy bien vas a tener dudas pero se irán resolviendo en el tiempo, si tienes dudas me las puedes decir. ¿Qué tuviste que hacer para resolver tu tarea?

A: Sí le entendí

T: ok

A: mmm....también los cuatro pasos para resolver las divisiones.

T: muy bien ¿qué más?

A: hicimos cuatro ejercicios.

T: tu meta fue aprender a realizar una división. ¿la lograste?

A: sí

T: ¿qué fue lo que más te gustó de la sesión?

A: que me enseñó que la división tiene nombres y los pasos, yo no los había visto.

T: ok, ¿algo más?

A: nada más.

En el proceso de aprendizaje del alumno, es primordial para que el alumno vaya conociendo su propio ritmo de trabajo y pueda plantearse metas próximas y al alcance de sus recursos tanto de esfuerzo como de tiempo, pues

ello permite que el niño se vincule con los logros académicos de las sesiones y con la valoración de lo que le gusta.

Recuperar lo que más le gustó en una sesión tiene relevancia, no sólo por el papel de la motivación en sí, como por el hecho de que el alumno se convierta en actor de su aprendizaje y se recupere en él la participación de ser escuchado en sus necesidades, gustos y dificultades para ser cada vez más participe en aspectos de su vida académica, familiar y social.

De hecho, todo el proceso de la meta es importante, desde la planeación hasta la evaluación. No obstante, el apartado de evaluación de la meta por parte del alumno, le devuelve su papel como actor, constructor en la consecución de la meta y sienta las bases para el trabajo progresivo de tutoría.

Por lo que se refiere a la ejecución de la meta, los alumnos muestran la incorporación de aspectos formales como incitadores para el abordaje de la meta en la sesión, elementos que permiten al estudiante estructurar la tarea y darle un orden, son indicadores de lo que el niño sabe, pues la tutoría refuerza los requisitos que los maestros solicitan a los niños, incluso en las formas de presentación de la tarea.

La participación del tutor, promueve en el niño la toma de conciencia de su propio esfuerzo a través de la meta, lo cual es muy importante para que el alumno se convierta progresivamente en actor y único responsable de su aprendizaje. El control del niño sobre su entorno escolar, le favorece de manera progresiva percibirse más eficaz y entender que ello, es producto de su propio esfuerzo.

La fase de evaluación, es un espacio valorativo afectivo que le permite al alumno identificar sus gustos sobre la tarea, los apoyos, el ambiente, las estrategias, la interacción, entre otros. Se valora el alcance de la meta, para

que el estudiante comprenda que la tarea o meta es susceptible de ser alcanzada mediante el esfuerzo, la perseverancia y el uso de estrategias.

Es un espacio de cierre de la sesión, que permite ratificar los compromisos que el estudiante establece tanto dentro como fuera de las sesiones de tutoría. Es un tiempo de retroalimentarse y reflexionar sobre los logros del alumno. Se recuperan los aspectos positivos de la conducta del niño, y se dialoga con él sobre la importancia de llevarlo a cabo en el salón de clases.

El logro de la meta que se propone el alumno, es el elemento que ancla al alumno con todo el esfuerzo, los recursos que utilizó para lograr la meta y le permite hacerse consciente del esfuerzo que involucra su consecución.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre los principales hallazgos de este trabajo, se recupera el aporte metodológico, a través del análisis establecimiento de metas en los niños de 6 a 8 años de edad con problemas de aprendizaje. No obstante, es menester precisar que se requiere la participación de un tutor con las características descritas en esta investigación.

Se utilizó un instrumento que permitió conocer los tipos de metas que establecen los niños con problemas de aprendizaje, no obstante no hubo ninguna meta relacionada con el interés por la obtención de recompensas externas, lo cual no coincide con la clasificación realizada por Díaz Barriga y Hernández (2002), tal vez se deba a la diferencia de edades, pues en el caso de estos investigadores sus aportaciones se dirigen a la adolescencia.

El establecimiento de metas implicó tres fases: planeación, ejecución y evaluación. En la primera de ellas, los alumnos se orientan principalmente en la tarea, en su ejecución, lo cual coincide con los estudios reportados por Boekaerts & Corno 2005, Pintrich 2000 y Zimmerman 2000; en ésta, un elemento fundamental es la asistencia regular de los niños a las sesiones de tutoría.

El establecimiento de metas próximas, delimitadas y accesibles (Bandura, 1997, citado en González, 2004) permite al estudiante lograr pequeños éxitos que pueden favorecer la sensación de control sobre las actividades que se propone. La consecución de las metas conduce al estudiante a apropiarse de las habilidades requeridas para los aprendizajes que representan un mayor desafío y, en base a ellas, tratan de supervisar y controlar su propia cognición, motivación y comportamiento (Pintrich 2000; Zimmerman 2000).

Es fundamental que el tutor trabaje con los alumnos de primaria con problemas de aprendizaje en el desarrollo de las metas como requisitos previos necesarios para lograr un proceso de aprendizaje adecuado desde sus inicios enmarcando el establecimiento de metas como algo primordial para que los alumnos superen poco a poco las dificultades en la escuela y se perciban cada vez más exitosos como aseveran Zimmerman y Schunk (1998, citado en, González & García, 2006)

La meta que se sigue depende en gran medida de la concepción que se tenga de la inteligencia o aptitud intelectual y de las habilidades para el estudio como han encontrado Dweck & Elliot (1983 citado en Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Uno de los supuestos centrales de los enfoques cognitivos es que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas sino, también, lo hacen a sus percepciones o representaciones mentales de tales situaciones.

El trabajo con el estudiante, implica para el tutor, un involucramiento diferenciado en el tiempo para lograr que el alumno sea cada vez más capaz de establecer la meta por sí mismo y contribuir a la percepción de autoeficacia, motivación y desempeño académico, como han demostrado Flores (2001) & Valle (2006).

El apoyo del tutor se orienta a la atención integral del alumno, busca impactar en la esfera personal, tanto en su propia eficacia como en el autoconcepto. La tarea es difícil pues implica romper con la profecía autocumplida (Good & Brophy, 1973), que se establece como un código entre las expectativas de fracaso por parte de los adultos que rodean al alumno, y la asunción de verdad para sí, con la consecuente acción lógica misma que se dificulta valorar debido al estadio de operaciones concretas en que se encuentra según Piaget (1985).

Como aseveran Monroy y Contreras (2009), se logra un cambio en la representación de los niños, respecto de su capacidad para plantear, ejecutar y lograr una meta. Asociar el logro de la meta con aspectos que pueden agradarle o no, también impacta en la disposición que tiene que desarrollar para hacer acercarse a sus tareas académica, con la planeación de ellas como un requisito previo para la autorregulación.

El establecimiento de metas en niños con problemas de aprendizaje y población vulnerable, son fundamentales porque permiten que el niño se recupere como actor en su vida escolar.

Las metas referidas fueron principalmente de matemáticas, por lo que se requiere un estudio de metas en las diferentes áreas en que se involucra el niño y no sólo en aquellas donde presenta dificultades.

Esta investigación permitió hacer un acercamiento a los niños de primaria que presentan problemas o dificultades escolares y resalta el hecho de que es más importante hacer un diagnóstico de las fortalezas del niño para reforzar lo que sabe, como referencia de una meta que puede ser más probable de alcanzarse.

La atención integral del niño, requiere de trabajar el estigma del que son víctimas por sus padres, maestros e incluso de sus propios compañeros. El tutor enfrenta dificultades de muy diversa índole que si bien no han sido medidos, han sido vividos en el transcurso del trabajo como la representación de los padres y profesores, lo que se espera del trabajo con los alumnos suele verse como el “remedio” a todas las dificultades que el alumno presenta, tanto en la escuela como en casa.

La tutoría requiere un periodo de adaptación en el que la empatía se estructura sobre el conocimiento personal del alumno, la creatividad del tutor

para conocerlo en diversos ámbitos y proponer estrategias que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Se requieren de diversos aspectos que se van dando durante el trabajo en tutoría que no siempre se escriben ni se pueden dar cuenta de ello de manera objetiva, aspectos como que se genera un espacio de confianza para el trabajo donde el alumno puede preguntar cualquier duda que tenga a su tutor sin ser necesariamente de índole académico, se van reconociendo los pequeños logros del alumno y esto también motiva al tutor.

Tuve la oportunidad de experimentar ser tutora e investigadora a la vez y fue algo que sin duda, pudo enriquecer el trabajo en este ir y venir de los datos a la teoría y me permitió también conocer mejor a los alumnos, lo que más presente me queda es que los alumnos son capaces de sorprendernos cada día y nunca hay que dejar de sorprenderse.

Sin embargo la experiencia en campo es complicada, la dinámica de la escuela, los festejos, los maestros y las actividades que tienen en los grupos, los padres y agendar los tiempos se vuelve un reto y uno como profesional debe desarrollar la capacidad de aprovechar el mínimo espacio y tiempo disponibles dentro de la institución.

Acercarse a los maestros para que te permitan el acceso a sus grupos o trabajar con sus alumnos fue algo que tuve que aprender sobre la marcha, no es tan sencillo como a veces pareciera y uno debe poseer varias habilidades para poder lograrlo; sin duda los maestros tienen muchas habilidades y saben mucho de sus grupos y tienen mucho que aportar

El trabajo con los alumnos, padres, maestros y colegas fue algo que enriqueció mucho mi experiencia como profesional de la educación y más,

estando dentro de una escuela, pero también me permitió analizar y reflexionar sobre las carencias y dificultades que posee el Sistema Educativo Mexicano y todo lo que se requiere saber para trabajar en un proyecto de investigación.

El control para el trabajo con los alumnos es casi imposible y tan es así que con algunos de los estudiantes el apoyo del tutor requirió de casi dos años, esto se explica, entre otros aspectos, por la propia indefensión aprendida de los alumnos debido a dos factores que definen su propia identidad: presentar problemas de aprendizaje desde el inicio de la educación básica y, vivir en situación vulnerable dadas sus condiciones socioculturales y económicas.

Un aspecto que vale la pena resaltar, como una limitación de la investigación, tiene que ver con su propio diseño pues se basó prácticamente en estudio de caso y por ello, los resultados no son generalizables a otra población con características distintas. No obstante, el trabajo es rico en experiencias plasmadas a través la mirada de los actores de la tutoría y puede servir de referencia para la que se ofrece en forma personalizada

Finalmente, el seguimiento del tipo de metas en los alumnos, requiere de estudios de tipo longitudinal que den cuenta de la evolución del pensamiento del alumno para valorar el cambio de la meta en el tiempo.

ANEXO 1

HOJA DE METAS ACADÉMICAS PARA NIÑOS DE PRIMARIA⁷

ALUMNO: _____ TUTOR: _____

FECHA: _____ No. De sesión: _____ HI: _____ HF: _____

INSTRUCCIONES: EL TUTOR DEBE ESCRIBIR LITERALMENTE LO QUE DICE EL ALUMNO, SIN ALTERACIONES. LO MÁS FIELMENTE POSIBLE.

FASE 1: ESTABLECIMIENTO DE LA META. PLANEAR LAS TAREAS DEL ALUMNO PARA LA SESIÓN.	
¿Qué META trabajarás el día de hoy?	¿Con qué vas a empezar?
FASE 2: EJECUCIÓN DE LA META. DESCRIBIR LOS PRIMEROS TRES ASPECTOS, LA ÚLTIMA PREGUNTA ES PARA EL ALUMNO	
<ul style="list-style-type: none"> • Dudas específicas de la tarea: 	
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades que enfrentó el alumno para realizar la tarea: 	
<ul style="list-style-type: none"> • Disposición del alumno frente a la tarea: 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hiciste para resolver tu tarea?: 	
FASE 3: EVALUACIÓN DE LA META. EL ALUMNO EMITE UN JUICIO DE VALOR SOBRE EL TRABAJO DE SU META EN LA SESIÓN.	
¿Lograste tu META?	¿Qué te gustó más de la sesión de hoy?
SÍ	
NO	

⁷Cocolotl, G.D. & Díaz, B.A. (2010).

REFERENCIAS

- Acle, G. Olmos, A. (1994). *Problemas de aprendizaje: enfoques teóricos*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arguís, R., Arnaiz, P., Baéz, C., De Ben, M. A., Díaz, F., Díez, M.C., Díez, A., Dario, I., Escardibul, S. Ferrero, J., González, R., Gutierrez, M., López, T., Luz, M., Martínez, E., Martínez, I., Masegosa, A., Medina, A., Montesinos, C., Negro, A., Notó, F., Novella, A., Puig, J., Ricart, C., Senent, M., Vicente, A. (2001). *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Ayala, S., Hernández, A., Guzmán, Y., García, B., y Flores, R., (2002). Promoción de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria. Integración: *Desarrollo Psicológico y Educación*. 17, 48-56.
- Baptista, P., Fernández-Collado, C. y Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2). 117-148.
- Bernard van Leer Foundation, Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas para la infancia. (2007). Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. isbn: 978-90-6195-094-3
- Bernard van Leer Foundation. (2007, noviembre). El marco de referencia de la Fundación. Fortaleciendo el ambiente de cuidado de los niños pequeños. *Espacio para la infancia*, (28), 3-9. Recuperado 28 de abril, 2010, de <<http://bernardvanleer.org/files/frameworks/cuidado.pdf>>

Bernard van Leer Foundation. (2007, noviembre). Mantener a los niños seguros. Un enfoque basado en normas para la protección infantil. (2007, noviembre). *Espacio para la infancia*, (28), 52-53. Recuperado Abril 6, 2010 de: www.bernardvanleer.org

Bernard van Leer Foundation. (2007, noviembre). Prácticas prometedoras. Promoviendo la creación de servicios para la primera infancia en entornos de recursos limitados. (2007, noviembre). *Espacio para la infancia*, (28), 10-14. Recuperado Abril 6, 2010 de: www.bernardvanleer.org

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Interview*, 54 (2), 199-231.

Díaz, B. A., Flores, M. N., Ramos, P. I., Cocolotl, G. D., & García, F. L. (2008). [Datos socio-demográficos de las familias atendidas en Lazos]. Datos en bruto no publicados.

Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Un enfoque constructivista*. México. Mc Graw Hill.

Díaz, B. A. Flores, M. N. y Ramos, P. I. (2010^a). Formando lazos en la comunidad escolar: Avances y logros: *Informe técnico 1 2010*, datos en bruto sin publicar.

Díaz B. A., Flores M. N., Ramos P. I. (2010^b). Formando lazos en la comunidad escolar: Avances y logros: *Informe técnico 2 2010.*, datos en bruto sin publicar.

Flores, R. C. (2001). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2), 247-256.

- Flores, M.R.C. y Macotela, S. (2006). *La definición de los problemas de aprendizaje. El debate contemporáneo*. Problemas de Aprendizaje en la Adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria.
- Gil, M. C. (2004). *Introducción a la tutoría en educación a distancia*. México: Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Good, T.L., Brophy, J.E. (1973). *Expectativas del maestro como profecías que se cumplen por sí mismas. Psicología educacional*. México: McGraw Hill.
- González, G. y García, B. (2006). *Problemas de aprendizaje en la adolescencia. La participación del tutor en el establecimiento de metas durante la realización de tareas escolares de alumnos de secundaria*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, G. (2004). *La participación del tutor en el establecimiento de metas durante la realización de tareas escolares en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje*. Reporte de Experiencia Profesional de Maestría en Psicología Escolar. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Hallahan, D., Kaufmann J., y Lloyd, J. (1999). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57 (9), 705-715.
- Monroy, F. M., Contreras, G. O. y Desatnik, M. O. (2009). *Psicología educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Macotela, S. y Paredes, H. (2003 enero/junio). Formación de Psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo, en CNEIP: *Enseñanza e investigación en Psicología*. 8(1), 5-25.
- Paz Rubio, L. (2006). La tutoría en la educación superior: una relación de equidad en la formación de profesionales. En *XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, 7-10 de noviembre 2006 (pág.1- 10) Guatemala.
- Pérez, A. I. (1996). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de la investigación educativa. Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1985). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning. Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Romano, H. (2004). *Los problemas de aprendizaje: Panorama general del campo. Estado del arte*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, J. I. (1996). *De la interpretación al lector. Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schunk, D. H. (2001, diciembre). Self-Regulation through Goal Setting. ERIC/CASS Digest. ED462671 2001-12-00 Recuperado abril 26, 2010 de www.eric.ed.gov
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2007). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Recuperado abril 28, 2010 de: www.unesco.org

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. y González-Pineda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), 165-170 ISSN 0214-9915 CODENPSOTEG. Recuperado abril 26, 2010 de www.psicothema.com

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.