



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

**LA AUTOEVALUACIÓN EN LOS TUTORES DEL PAES: LA CONSTRUCCIÓN DE
UN CUESTIONARIO**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
DANIELA COCOLOTL GONZÁLEZ

DIRECTORA: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
REVISORA: DRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR: DRA. ROSA MA. TORRES HERNÁNDEZ
MTRA. ROXANNA PASTOR FASQUELLE
MTRA. SUSANA EGUÍA MALO

MÉXICO, D.F. JULIO 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México

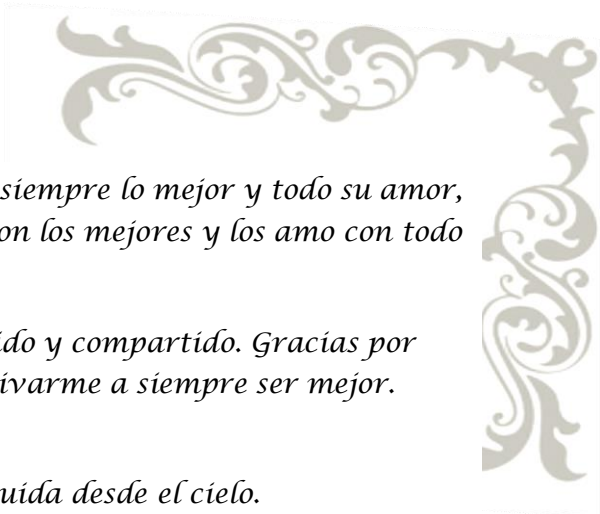


UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

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.

A decorative flourish consisting of intricate, symmetrical scrollwork and floral patterns, rendered in a light gray color. It is positioned on the right side of the page, partially overlapping the text area.

A mis padres y a mi hermana, por darme siempre lo mejor y todo su amor, gracias a ustedes soy la persona que soy. Son los mejores y los amo con todo mi corazón.

A mi novio, por todo lo que hemos aprendido y compartido. Gracias por confiar en mí, por todo tu amor y por motivarme a siempre ser mejor. ¡Eres genial! Te amo muchísimo.

A mi ángel de la guarda que siempre me cuida desde el cielo.

Índice

Resumen	5
Introducción	6
Capítulo I. La presencia del tutor como política remedial de la educación secundaria en México	11
1.1 La figura del tutor en el modelo de la SEP	11
1.2 Tipos de tutoría.....	14
Capítulo II. El estudiante con problemas de aprendizaje	20
2.1 El estudiante con problemas de aprendizaje: definición y características.....	20
Capítulo III. El desarrollo de competencias profesionales: Un modelo de intervención en el PREPSE.	31
3.1 El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria: un espacio de intervención en el PREPSE.	31
3.2 El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES).	36
3.3 El tutor del PAES	39
3.4 La tutoría en el PAES.	43
Capítulo IV. La Autoevaluación del tutor PAES	50
4.1 Antecedentes	50
4.2 La autoevaluación y el tutor PAES.	52
Capítulo V. Método	59
5.1 Diseño del instrumento: Cuestionario de Autoevaluación para Tutores (CAT).....	59
5.2 Validez y Confiabilidad del CAT.....	62
5.3 Procedimiento de implementación del CAT con los tutores PAES.....	65
Capítulo VI. Resultados	66
6.1. Percepción de dominio en la autoevaluación de los tutores PAES.....	66
6.2 Resultados por dimensión e ítems	69
6.3 La reflexión de los tutores.....	78
Capítulo VIII. Discusión y Conclusiones	82
Referencias	93

Apéndice A	100
Documento de expertos	101
Apéndice B	126
Cuestionario de Autoevaluación para Tutores (CAT).....	126
Apéndice C	137
Sesión Tutores	137

Resumen

El presente estudio es resultado de las prácticas profesionales dirigidas a la población de estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) de la Facultad de Psicología de la UNAM. El modelo que se sigue es tutorial para apoyar estratégicamente a los estudiantes que asisten dos veces por semana con el tutor asignado. El marco teórico fue constructivista, recupera la autoevaluación como un espacio reflexivo del tutor desde la planeación con respecto a sus debilidades y fortalezas en cuatro dimensiones: trabajo con alumnos, trabajo con familia, vinculación con la escuela y recursos profesionales e individuales. La investigación existente con respecto a la tutoría y a la autoevaluación se ha enfocado más, ya sea en el diagnóstico o en los resultados pero poco en el proceso. No existen instrumentos de autoevaluación que documenten el proceso de la tutoría para el logro de las metas que establecen los aprendices, para el trabajo con padres y para la participación del tutor en la escuela. El objetivo fue diseñar e implementar un instrumento de autoevaluación válido y confiable para que los tutores en formación analicen sus competencias para atender las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje. Los resultados muestran que el cuestionario de autoevaluación para tutores favorece el auto monitoreo de su proceso de formación.

Introducción

El artículo 3º constitucional reconoce que la educación es un derecho de todos los mexicanos y es obligatoria en un esquema básico con una orientación democrática que traspasa lo jurídico y lo político para constituirse como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; busca ser incluyente para comprender nuestros problemas, aprovechar los recursos y acrecentar la cultura.

Sin embargo, la inclusión requiere de un marco jurídico y de políticas educativas para que el derecho se reconozca socialmente. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2008 reportó que en secundaria existe un importante rezago educativo que varía de 7.1% a los 11 años a 8.6% a los 12 años de edad. A los 14 años se presenta una disminución pero la cifra se mantiene alta en 8.1%; esta tendencia se mantiene hasta los 15 años con 7.7%. En la última década la matrícula tuvo un incremento del 14.7%, pasó de 5'349,700 a poco más de 6 millones. A pesar de ello, los niveles de reprobación son del 17% y la deserción del 7%; la eficiencia terminal llegó sólo al 79%, en el periodo 2007-2008.

El rezago educativo es mayor en los hombres y las entidades federativas con mayor rezago educativo son Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Veracruz y Yucatán (INEE, 2008). Los datos de deserción tienen un comportamiento similar, la tasa nacional es de 7.4% en secundaria, es decir que, siete de cada 100 alumnos no se inscriben en el ciclo escolar inmediato; posteriormente se observa que, nueve de cada 100 hombres

de secundaria, así como seis de cada 100 mujeres desertan en los ciclos consecutivos.

(González y Reyes, 2012).

Ante este panorama son pocas las iniciativas educativas para atender las necesidades de los alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje en México. Una de ellas, es el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) que pertenece al Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE), de la Facultad de Psicología de la UNAM. Es un modelo de formación de cuadros profesionales especializados para atender problemáticas de la educación secundaria.

Desde sus inicios en el año 2000, el PAES ha contribuido mediante las generaciones de estudiantes de maestría con propuestas de intervención profesional focalizadas en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje, las cuales han sido reportadas en diversas investigaciones.

En el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) participan alumnos de maestría que atienden a los adolescentes que presentan problemas de aprendizaje en el Centro Comunitario Julián McGregor y Sánchez Navarro, así como en las escuelas secundarias de donde provienen los alumnos que son atendidos.

Dichos alumnos de maestría realizan el rol de tutor, que es una figura de acompañamiento y de apoyo integral dirigido no sólo a atender las dificultades específicas que pueden presentar los adolescentes para atender el currículo de la secundaria, sino también para desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas y mejorar su autoestima, su

percepción de autoeficacia y su motivación, así como otras características psicológicas y sociales (Flores, 2006).

El tutor, en apego al PREPSE, es un estudiante que se forma en el desarrollo de competencias profesionales para el diagnóstico, intervención y evaluación para atender a los alumnos de educación básica, a sus familias y sus maestros, en diferentes ámbitos educativos, apoyado en los avances de la investigación aplicada sobre procesos asociados al aprendizaje y enseñanza como son: motivación, autorregulación del aprendizaje así como temas relativos a la atención de alumnos con problemas de aprendizaje. El estudiante en formación, reflexiona a partir de los fenómenos educativos y las situaciones en que se le presentan, también, evalúa las posibles alternativas de solución, interviene y evalúa el resultado de sus intervenciones, tareas en la que es acompañado por una académica que da seguimiento a su trayectoria escolar y funge como tutora del estudiante de maestría.

De esta manera, los estudiantes de maestría fungen como tutores de los adolescentes, preparándose para ofrecer tutoría a través de la experiencia profesional que adquieren al trabajar en el PAES y la formación teórica y metodológica que le aportan sus estudios de posgrado, ambos sustentan sus intervenciones en campo.

Las sesiones de tutoría para los alumnos de secundaria que asisten al PAES, se realizan dos veces por semana. Adicionalmente, se tienen sesiones de discusión de casos entre los tutores y coordinadores del programa con el propósito de socializar el diagnóstico de los alumnos, las estrategias empleadas para la intervención y la evaluación de los logros de los alumnos.

A más de 12 años de la existencia del PAES los estudiantes de maestría que han transitado por éste, han dejado documentada la función y el perfil del tutor, las situaciones que atienden y las competencias mínimas que necesitan para realizar su intervención. Sin embargo, no se contaba con un instrumento para la autoevaluación del tutor en diferentes dimensiones de su labor, a saber: el trabajo con los alumnos, padres de familia y profesores.

El presente trabajo tuvo como objetivo general, diseñar e implementar el Cuestionario de Autoevaluación de Tutores (CAT) orientado a apoyarlos en su formación y práctica profesional, el cual contempla las competencias genéricas y específicas que pueden desarrollar desde su ingreso al programa.

El trabajo se presenta en ocho apartados. El Capítulo I presenta un esbozo general de la figura del tutor y de la tutoría como política remedial en la educación secundaria en México. Se describe cómo surge el modelo de tutoría, las funciones o actividades que realiza el tutor y los tipos de tutoría en el marco de referencia de la Reforma Integral de Educación Secundaria, de la Secretaría de Educación Pública.

En el Capítulo II se abordan los problemas de aprendizaje y las características específicas de los estudiantes de secundaria que los presentan. En el Capítulo III se describe el PAES y se mencionan las características de un tutor competente, cómo se lleva a cabo la tutoría y el trabajo del tutor. En el capítulo IV se habla del papel y de la importancia que tiene la autoevaluación para un tutor del PAES.

En el capítulo V se describe el Cuestionario de Autoevaluación para Tutores (CAT) y el procedimiento llevado a cabo para el diseño, validación y confiabilidad del instrumento. El capítulo VI integra los resultados de la investigación que muestran el dominio de los tutores en cuatro dimensiones de la tutoría para atender a los estudiantes con problemas de aprendizaje. Al final se presenta la discusión y las conclusiones del trabajo.

Capítulo I

La presencia del tutor como política remedial de la educación secundaria en México

La Secretaría de Educación Pública ha implementado la política de tutoría en educación básica, con alcances limitados para atender las necesidades específicas de los alumnos en espacios escolares definidos por la diversidad. A continuación se contextualiza la tutoría como política remedial de la educación secundaria en México.

1.1 La figura del tutor en el modelo de la SEP

En 1993, surgió una reforma para la educación básica que planteó el trabajo pedagógico orientado con un enfoque constructivista, es decir, centrado en conocer las experiencias previas y saberes de los estudiantes, propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para la convivencia democrática (SEP, 2006b).

A la par, se estableció que la educación secundaria fuese obligatoria, para los mexicanos y mexicanas para lo cual se modificaron los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación, 1993).

Sin embargo, la reforma de 1993 que proponía el enfoque constructivista, no mostró los resultados esperados en las diversas evaluaciones ya que los planes de estudio contemplaban una gran cantidad de contenidos, lo que no permitió que los maestros pudieran abarcarlos en el aula de manera óptima (SEP, 2006 b).

Ante estos resultados, la Secretaría de Educación Pública en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 estableció el compromiso de impulsar una reforma sólo de educación secundaria que renovara planes y programas de estudio, que brindara apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de maestros y directivos, que mejorara la infraestructura y el equipo de las escuelas y que además, brindara impulso a nuevas formas de organización y gestión escolares para fortalecer a la escuela como centro de decisiones y acciones del sistema educativo (SEP, 2006c).

Las diversas problemáticas de la educación básica en nuestro país, han propiciado la revisión curricular y con el propósito de atenderlas, se integró un espacio destinado a la tutoría que se define como:

El espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida (SEP, 2006 b).

La *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES) que tuvo lugar en 2011, orientada en un modelo de competencias, pretende que los jóvenes comprendan mejor el mundo y la sociedad democrática mexicana; aquí la tutoría es parte fundamental en el plan

de estudios vigente. Se debe ofrecer una hora a la semana para cada grupo a cargo de un maestro-tutor, dentro de un espacio curricular específico (SEP, 2006 b).

Este espacio curricular llamado *Orientación y Tutoría* tiene como finalidad apoyar el desarrollo académico y personal de los jóvenes a lo largo de su trayectoria escolar, de modo que, se asegure el logro de competencias para la vida previstas en el perfil de egreso para la educación básica (SEP, 2006b).

La SEP propone que el espacio de tutoría lo atiendan profesores de distintas asignaturas que además se hagan cargo de impartir la asignatura al mismo grupo. De esta manera, la tutoría en la escuela secundaria es una actividad realizada por un profesor quien en muchos casos no tiene conocimiento pleno de las actividades y funciones correspondientes al espacio curricular de *Orientación y Tutoría*. Suele pasar que el profesor se encuentra más centrado en la gestión y orientación grupal que en ofrecer la atención necesaria para responder a las necesidades individuales de los alumnos, tanto personales como de aprendizaje. Tales situaciones han ocasionado que maestros y alumnos no encuentren un sentido real a dicho espacio curricular, lo que ha dificultado el logro de los objetivos que pretende la tutoría, no obstante, tanto profesores como alumnos valoran positivamente esta actividad (INEE; 2014)

El docente puede fracasar en su acercamiento efectivo con los alumnos, pues para ser tutor no sólo se trata de poseer los conocimientos, también son necesarias las actitudes y aptitudes adecuadas. Además hay que considerar que el perfil docente de los profesores de secundaria, es una dificultad más para la tutoría eficaz, ya que si bien tienen la formación

disciplinar, la tutoría requiere una relación pedagógica focalizada en comprender el qué, el cómo y el para qué de la tutoría (González, 2010).

La tutoría en la educación secundaria surgió recientemente como parte de una reforma educativa en México específicamente en secundaria. Si bien la intención ha sido atender las necesidades de los alumnos, como grupo y como individuos, la atención grupal ha predominado (INEE 2014). Lo anterior, ha contribuido a prácticas de tutoría poco eficientes para atender a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y que además, han sido poco estudiadas. Para contrarrestar dicha problemática, la tutoría que se ofrece en el PAES se centra en la formación de psicólogos especializados para atender las necesidades particulares de los alumnos con problemas de aprendizaje.

1.2 Tipos de tutoría

La tutoría es una práctica muy añeja que surgió desde la antigua Grecia, y a través de los siglos, su popularidad ha aumentado y disminuido pero nunca desaparecido (Topping, 2000).

En términos generales, la tutoría se define como:

Un quehacer profesional que apoyando, diseñando y previendo situaciones, procura el desarrollo de los tutorados atendiendo a las diferentes dimensiones que incidan en lo educativo, con la finalidad de generar, orientar y articular los esfuerzos de los diversos participantes (García-Córdoba et al. (2007, p.42).

Como puede apreciarse en la figura 1, la tutoría dirigida a apoyar a estudiantes de secundaria, reconoce que el acompañamiento en sus logros graduales es un elemento

central para la atención individual que en el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje, requiere de apoyos especializados y estratégicos.



Figura 1. La tutoría. (Adaptado de García-Córdoba et al., 2007).

González & Romo (2005) por su parte, conciben que la tutoría es: “una actividad no curricular que posibilita a los alumnos un desempeño óptimo con el apoyo de los profesores (...) para favorecer el autoaprendizaje, la creatividad, la autocrítica y la autoconfianza” (p.37).

Sin embargo, la formación del tutor y la estipulación de sus funciones en los planes y programas de estudio no son suficientes para atender las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos de secundaria. En este contexto, las expectativas que dieron lugar a la tutoría, enfocadas en mejorar el desempeño académico de los alumnos, contribuir a la solución de sus problemas escolares y en el desarrollo de sus hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social y ciudadana, son altas e inviables si se pierde de vista que el alumno es el principal responsable de su aprendizaje y de su desarrollo personal (Moreno Olivos, 2003, en, García-Córdoba 2007). Los elementos descritos son importantes para

atender a los alumnos de manera general pero no a los que presentan problemas de aprendizaje.

De ahí la necesidad de tener como punto de partida que el alumno se haga consciente de asumir su compromiso con él mismo y su educación. De tal manera, la tutoría puede considerarse pertinente si asume las siguientes orientaciones (García-Córdoba, 2007):

- Flexible en razón a que atiende particularidades en cada situación.
- Oportuna en tanto que evite responder con retraso, se centra en prever más que en reparar.
- Permanente, ya que presenta una disposición a intervenir cuando y cuantas veces sea necesario.
- Motivante más que represiva, procura estimular el interés del estudiante.
- Coherente con el contexto, las condiciones y la propia filosofía de la institución y el estilo del tutor.
- Respetuosa en las ideas, valores y sentimientos del estudiante.

En términos generales, la finalidad de la tutoría es dinamizar en forma conveniente las relaciones entre el alumno, el sistema educativo y la sociedad, promoviendo la reflexión y no sólo brindando instrucciones (ver figura 2).

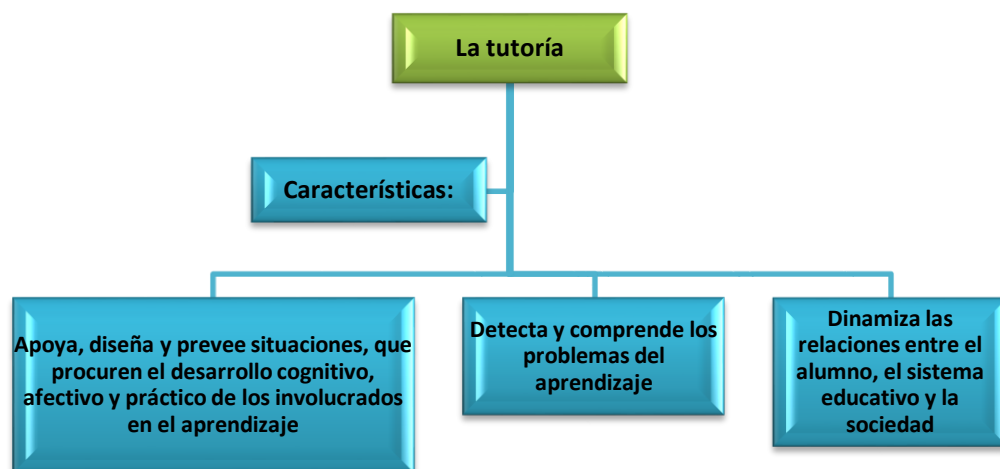


Figura 2. Características de la tutoría. (Adaptado de García-Córdoba et al., 2007).

Arguís *et al.* (2001) reconocen que en el contexto de la enseñanza, la tutoría puede ser: individual, de grupo, técnica y de la diversidad:

1. **Tutoría individual:** Considera las cualidades, los éxitos y los fracasos del ser y actuar del alumno; el profesor-tutor se centra en conocerlo y ayudarlo en la planificación y ejecución de sus tareas escolares. Uno de los aspectos más valiosos de la tutoría individual es la promoción de la autoestima y la visión positiva que el alumno tiene de sí mismo, así como de las habilidades y los recursos metacognoscitivos que se pueden potenciar con el acompañamiento de un compañero más capaz.
2. **Tutoría de grupo:** Se refiere a la actuación del tutor frente a un grupo de alumnos, generalmente el grupo clase. Participan otros profesores que intervienen en el grupo de clase para compartir la información necesaria.

3. **Tutoría técnica:** Se refiere a responsabilidades de los profesores que no han sido asignados como tutores de un 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 que no existe una pedagogía del alumno medio o estándar, sino que cada alumno posee capacidades y ritmos de aprendizaje, distintos y determinados. Pone énfasis en los dispositivos de comunicación, las estrategias y los apoyos para lograr la profundización.

La tutoría debe comenzar en el nivel de conocimientos en donde se halla el alumno, los tutores deben establecer dónde se encuentra y descubrir errores conceptuales relevantes. A partir de este punto, la tutoría debe darse en pequeños pasos (Topping, 2000).

Sin embargo, un factor que se deja de lado en esta propuesta es que la tutoría no sólo se focaliza en las áreas de oportunidad del alumno ni en los errores conceptuales; de igual manera se centra en lo que el alumno sabe hacer y en sus fortalezas.

En este sentido, en el PAES se lleva una tutoría estratégica que opera de manera colaborativa donde los pares juegan un papel fundamental en los aprendizajes y re-aprendizajes de los alumnos. Es una tutoría de proceso que busca identificar las fortalezas y debilidades del alumno que le permitan recuperar la confianza de que puede enfrentar con éxito el currículo escolar; con esa visión, los tutores realizan como parte de su intervención un diagnóstico de las estrategias de los alumnos, de manera diferenciada para cada alumno y materia en la que presentan dificultades. A continuación se ahondará en las características

que presenta un estudiante con problemas de aprendizaje, población con la que trabajan los tutores del PAES.

Capítulo II

El estudiante con problemas de aprendizaje

2.1 El estudiante con problemas de aprendizaje: definición y características.

El ámbito de los problemas de aprendizaje abarca problemas de diversa naturaleza que van desde las dificultades académicas a los problemas de conducta o de tipo neurológico, lo cual ha dificultado su precisa identificación, como lo muestra la literatura producida por más de 40 años, en la que existen controversias recurrentes (Macotela, 2006).

Macotela, cita que en 1962 se usó por primera vez el término para describir las dificultades que sólo se manifestaban ante las tareas escolares. Hallahan, Kaufmann & Lloyd (1999) afirmaron que había un aumento vertiginoso en individuos tipificados con problemas de aprendizaje y el desarrollo de opciones de intervención. Este campo se ha caracterizado por un debate permanente sobre el concepto, la terminología, la prevalencia y las prácticas profesionales inherentes.

Jiménez y García (2007) por su parte, dieron cuenta de un estudio comparativo para analizar problemas de aprendizaje en Guatemala y España, reportaron que las diferencias en cuanto a aprendizajes específicos de la lectura, no fueron significativas entre los niños guatemaltecos y españoles, mientras que en los procesos cognitivos involucrados en la adquisición de la lectura y la ortografía, hubo diferencias atribuidas tanto a aspectos

culturales como educativos de ambos países. Aportaron pruebas de que existen procesos cognitivos implicados tanto en lectura como en ortografía, que en ambos países son similares en los niños que presentan problemas de aprendizaje y resaltan la importancia de considerar la diversidad cultural de la población estudiantil para atender estos problemas.

En México, los primeros trabajos sobre problemas de aprendizaje se realizaron en 1975 con las aportaciones de Margarita Nieto (en Macotela, 2006), quien abordó el problema de los estudiantes con dificultades de aprendizaje mediante el estudio de la dislexia. Afirmó que ésta engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como, la 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; además, enfatizó la importancia que reviste la falta de docentes especializados para atenderlos.

A partir de la década de los 80s aparece una gran cantidad de literatura que respalda la caracterización de los alumnos con problemas de aprendizaje como aprendices con un desarrollo deficiente de habilidades cognoscitivas y metacognitivas, una baja percepción de autoeficacia y motivación que, frecuentemente, se traduce en serias dificultades para responder a las demandas académicas de la escuela (Flores, 2001). Esta caracterización se fundamenta en un enfoque cognoscitivo de los problemas de aprendizaje y su foco de atención en el tratamiento, son los procesos de pensamiento del alumno al responder para las demandas de aprendizaje. Bajo este enfoque, se asume que el hecho de poner un nombre como problemas de aprendizaje (*learning disabilities*) no presupone que el alumno tenga un problema de origen orgánico (González, 2004).

Las dificultades de aprendizaje que los alumnos presentan, no pueden ser tratadas en forma genérica ya que existe una estrecha relación con dominios de conocimientos específicos (Tellez 2006; Parra, 2006 en Macotela & Flores, 2006). Por ejemplo, un alumno puede no comprender la división por distintas razones, entre las que se pueden mencionar, la falta de conocimiento de las tablas de multiplicar, dificultades para comprender el proceso de solución de la división, problemas para entender la resta o suma involucrada en la operación o dificultades para comprender el texto de un problema

En concordancia con Macotela, “estas dificultades se han considerado como parte de otros problemas, tales como, retardo mental exógeno leve, disfunción cerebral mínima; todo esto se fue amalgamando paulatinamente dentro del concepto de problemas de aprendizaje” (2006, p.40) situación que ha entorpecido su comprensión pues los problemas de aprendizaje no se refieren a ninguna de estas situaciones.

Una revisión exhaustiva sobre cómo se han venido conceptualizando los problemas de aprendizaje la realizó Romano (2004), quien 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 para realizar investigación y, f) Permite describir la población afectada y los tipos de servicio e intervención en correspondencia.

Los problemas de aprendizaje han sido explicados a la luz del principio de la discrepancia, con la lógica de que al no existir correspondencia entre el potencial intelectual

que posee el alumno (generalmente medido por tests estandarizados de inteligencia) y su nivel de rendimiento en la escuela (generalmente medido por el desempeño), sus posibilidades tendrían que atenderse de forma diferencial con respecto a los compañeros regulares de clase (Romano, 2004). La propuesta es replantear la definición de problemas de aprendizaje, adoptando fundamentalmente un enfoque de solución de problemas (Reschly, Tilly y Grimes, 1999 en Macotela, 2006) en el que la respuesta del estudiante a las demandas de la instrucción es el elemento central. Dicha visión ofrece la ventaja de enfatizar cómo es que el estudiante aprende y determinar cómo enseñarle a partir de dicha información.

En otras palabras, se propone conceptuar a los problemas de aprendizaje como un fenómeno basado en la ausencia de respuesta a la instrucción, es decir, de no aprender de acuerdo con las expectativas (Macotela, 2006).

En cuanto a las características de los alumnos con problemas de aprendizaje, aunque son una población claramente heterogénea, pueden describirse con base en tres aspectos o áreas principales: estilo cognitivo, manejo de estrategias y aspectos motivacionales (Flores, 2001; Aclé & Olmos, 1994):

Respecto al estilo cognitivo:

- 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, así como para comprender los textos y extraer información esencial.

- b) Durante el aprendizaje de la lecto-escritura, 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) Tienden 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.
- 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:

- a) Presentan dificultad para organizar y coordinar actividades cognoscitivas en forma simultánea o secuencial.
- b) Tienen poca flexibilidad en la aplicación de nuevas estrategias, aun cuando sepan qué estrategia usar, se les dificulta cambiarla.
- c) Poseen dificultad para emplear estrategias metacognitivas como: planear, monitorear, revisar y evaluar durante actividades de solución de problemas o durante el aprendizaje.
- d) Usan ineficientemente la retroalimentación que reciben al emplear estrategias.

- e) Tienen 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)
- b) Muestran poca disponibilidad a enfrentar tareas que perciben difíciles.
- c) Establecen metas y estándares personales de éxito ajenos a sus competencias, por lo que poseen una percepción de autoeficacia pobre.
- d) Muestran un autoconcepto pobre y perciben sus competencias académicas de forma devaluada.
- e) Sus habilidades para afrontar el estrés o situaciones de 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.
- f) Atribuyen sus éxitos y fracasos en actividades escolares a fuentes fuera de su control (locus de control externo), como a la suerte o al maestro.
- g) Su motivación intrínseca para realizar tareas escolares es nula o casi nula.

Como puede observarse, las dificultades que enfrentan los alumnos con problemas de aprendizaje, pueden ser en diferentes dimensiones. Por tanto, el trabajo con ellos requiere de un diagnóstico diferenciado que refleje tanto las debilidades como las fortalezas en cada asignatura porque con base en él se orienta la tutoría. La investigación reportada por Flores, (2001); Aclé & Olmos, (1994), enfatiza las deficiencias con respecto al estilo cognitivo, las estrategias y la motivación; lo que permite tener una película parcial de los

problemas, pero no de los aspectos positivos con que los alumnos han logrado enfrentar el currículo escolar.

Acorde con los planteamientos constructivistas, la tutoría estratégica requiere partir de lo que alumnos conocen y saben, para que sus avances sean viables. Valorar sus conocimientos previos de orden conceptual, procedimental, valoral o actitudinal, darán al tutor la certeza de incidir con el tipo de apoyo que cada alumno requiere.

Los alumnos con problemas de aprendizaje, pueden presentar deficiencias en un dominio específico, en la comprensión de conceptos, en algunos procedimientos para completar operaciones matemáticas, en el uso adecuado de estrategias, así como en el ámbito motivacional, en creencias y expectativas positivas para enfrentar la escuela.

Un indicador común para canalizar a los alumnos con problemas de aprendizaje es su desempeño académico reflejado en sus calificaciones. Los estudiantes de secundaria que llegan al PAES, tienen generalmente un historial de fracaso prolongado y reprobación escolar que contribuyen a la deserción escolar y abandono de los estudios.

El PAES es una alternativa para que el alumno con problemas de aprendizaje continúe sus estudios. Se da de manera extraescolar, pero busca incidir en atender las necesidades educativas de cada alumno de manera colaborativa con otros actores, como son la familia y los maestros de la escuela, para que reciba una atención especializada que favorezca la autorregulación (Ayala, Hernández, Guzmán & Flores, 2002; Flores, 2006).

Aunado a lo anterior, hay que considerar que la población que atiende el PAES se ubica en el período de la adolescencia, con ciertas características (cambios fisiológicos, afirmación de identidad, búsqueda de autonomía, necesidad de pertenencia a un grupo, conflicto con las normas impuestas, entre otras) que influyen en la manifestación de los problemas de aprendizaje.

Es por ello que es imprescindible identificar las características y necesidades de los adolescentes que presentan problemas de aprendizaje. Algunos investigadores, por ejemplo, Deshler y Schumaker, 1993, Schumaker, Deshler, Alley y Warner, 1983 (citados en Mercer, 1995), coinciden en las siguientes:

1. La mayoría muestran profundos déficits en sus logros académicos y se encuentran por debajo de muchas habilidades como lectura, lenguaje escrito o matemáticas. Los logros, en general, son pocos en todas las áreas.
2. Muchos de ellos no tienen habilidades para el estudio, muestran resultados bajos en tomar apuntes, expresión oral, escritura, resolución de operaciones de álgebra, etc.
3. En algunos casos presentan deficiencias en relacionarse socialmente, no saben cómo responder a la retroalimentación negativa, muestran dificultades para negociar y para resistir la presión grupal.

Los adolescentes con problemas de aprendizaje valoran de forma diversa las situaciones que enfrentan en la escuela, con los amigos y con la familia. Es probable que la experiencia de frustración haya contribuido a internalizar sentimientos negativos y baja autoestima, debido a sus experiencias de fracaso escolar. Estar inmersos en una sociedad que enfatiza lo

negativo en el desempeño escolar, les impide que desarrollen la capacidad de valorar sus logros y sus capacidades de aprendizaje, mismas que no se restringen al ámbito escolar.

Para los alumnos con problemas de aprendizaje, superar sus dificultades representa transitar de ser un estudiante apático a uno activo y reflexivo, lo cual implica que es autónomo y capaz de autorregularse, complejidad que puede enfrentar mejor con el apoyo de un tutor experto.

El aprendizaje es un concepto de carácter esencialmente social e interactivo. En este contexto, la perspectiva sociocultural de Liev Vigotsky (1979) ha resaltado la importancia que reviste el apoyo de un tutor para establecer Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), que se definen como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad real de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Con apoyo de la tutoría el alumno puede encontrar el sentido de su aprendizaje y anclar sus intereses con los del currículo escolar, puede adquirir estrategias de aprendizaje efectivas, hacer uso de los recursos tecnológicos, apoyarse de alguien más experto, fortalecer su autoestima y mejorar sus calificaciones, lo cual, promoverá su regulación emocional y percepción de autoeficacia, así como su motivación e interés por aprender.

Una de las propuestas que ha resultado exitosa para atender las dificultades de alumnos con problemas de aprendizaje es el apoyo extraescolar en un programa de tutoría (Hock, Schumaker, & Deshler, 2001; Flores, 2006).

El tipo de intervención actual basado en las miradas constructivistas del aprendizaje, pone en el centro de la acción educativa al alumno y sus necesidades, sus expectativas y sus metas, en el marco de una tarea específica y con el propósito de recuperar la participación cada vez más activa en su aprendizaje. En este contexto, el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) trabaja para facilitar el aprendizaje de los alumnos y el cumplimiento de las tareas y otras actividades escolares.

Los factores que contribuyen al éxito de una tutoría son muy diversos, pero uno de los principales, es la relación de apoyo y confianza que el tutor establece con el alumno. Algunas dificultades pueden ser atendidas con apoyo de un tutor-experto, que puede acompañar al alumno para comprender y enfrentar las dificultades y fortalecer sus logros escolares. En este sentido, la participación del tutor contribuye a que los alumnos superen sus dificultades y a fortalecer su autoconcepto,

Con frecuencia se asume que el alumno no es exitoso porque es flojo e irresponsable, vale la pena poner en perspectiva que en realidad es consecuencia de las experiencias vividas en situaciones escolares poco exitosas para el alumno, en parte porque no han sido adecuadamente diagnosticadas, comprendidas y/o atendidas.

El tutor como arquitecto de escenarios instruccionales de aprendizaje mediante la tutoría, necesita ser competente para comprender las necesidades académicas de los adolescentes, proveer estrategias *ad hoc* a las dificultades que requieran superar y contemplar el estilo de aprendizaje de cada alumno. Así mismo, debe establecer empatía que permita crear un vínculo afectivo que ayude hacia el trabajo en tutoría y cambiar progresivamente la representación que el alumno tiene para enfrentar las tareas. Además, es importante que el tutor se autoevalúe para reflexionar sobre su participación con los diversos actores con que se relaciona el adolescente.

Capítulo III

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria para alumnos con problemas de aprendizaje

“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 porqué 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, (1998).

3.1 El desarrollo de competencias profesionales: Un modelo de intervención en el PREPSE.

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) funciona en el marco del Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) como un modelo novedoso para la formación de profesionales de la Maestría en Psicología Escolar, que le permite (Flores & Macotela, 2003):

- Contar con un programa de formación de naturaleza flexible, que permita su constante ajuste frente a los avances disciplinares y las demandas del mercado laboral.

- Mantener un vínculo estrecho entre las responsabilidades de formación de la UNAM y las necesidades de la población, en este caso, en materia de educación básica.
- Reconocer el papel crucial que juega la formación de psicólogos en escenarios auténticos y en el trabajo supervisado en la adquisición de las competencias que definen al profesional especializado.

En este sentido, el PREPSE se orienta a desarrollar competencias profesionales a los psicólogos que ingresan a la maestría, relativas a la evaluación, la intervención y la innovación mediante la investigación en escenarios educativos y un sistema de supervisión experta en campo.

Hace más de dos décadas que la noción de competencia ha ocupado un papel destacado en la educación, el entrenamiento y la acreditación de programas particularmente en el ámbito psicológico. Se han propuesto enfoques integrales en el ámbito de la educación basada en competencias, holísticas o relacionales, en los que se le considera como una compleja combinación de conocimientos, actitudes, destrezas y valores, que se manifiestan en el contexto de la ejecución de una tarea (Gutierrez, 2005, en García-Cabrero *et al.*, 2008).

Esta aproximación reconoce la existencia de diversos niveles de competencia en el desempeño mostrado frente a una demanda específica, de acción-interacción proveniente del entorno: novato-principiante, experimentado y especialista (García-Cabrero *et al.*, 2002). De modo que esto se contrapone con la definición de un perfil único de competencia

frente a los diferentes tipos de demanda, así cuando se interpreta de forma más amplia, la competencia no es la conducta entrenada sino las capacidades reflexivas que ocurren a lo largo del proceso de desarrollo. En este sentido se le considera como algo más que una respuesta aceptable, alguien competente debe ser capaz de demostrar un desempeño eficaz y eficiente en múltiples contextos (García-Cabrero, 2008).

La visión constructivista sobre el aprendizaje y la enseñanza ha promovido el desarrollo de estudios sobre la ejecución de expertos en diferentes áreas, con lo cual se pone de manifiesto que alguien competente (un experto en determinado dominio) no sólo realiza tareas de una situación específica, sino que para poder serlo requiere hacer juicios, reflexionar, analizar y ajustar su desempeño de acuerdo con las características del contexto en que se desarrolla su acción (García-Cabrero et al., 2002).

Un profesional competente enfrenta con pertinencia y eficacia situaciones profesionales, moviliza un conjunto de recursos cognoscitivos, integra experiencia y saberes de su disciplina y reflexiona críticamente sobre su práctica (Perrenoud, 2008 en Flores, Otero & Lavalleé., 2010).

De acuerdo con Perrenoud (1995) el sentido de ser competente permite dominar una diversidad de situaciones profesionales complejas, movilizando diversos recursos, conocimientos, capacidades, informaciones y actitudes adquiridos en distintos momentos de la trayectoria académica, los cuales deben usarse con criterio para tomar buenas decisiones. Es decir, la competencia implica las cualidades de un pensamiento relativista contextualizado así como conocimientos profesionales con significado propio y articulados

para razonar sobre los problemas considerando y relativizando evidencia y contexto (Flores et al., 2010).

La competencia profesional ha sido definida como el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo el servicio (Epstein & Hundert, 2002 en García-Cabrero, 2008).

En este sentido en "The Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology" llevada a cabo en 2004, se mencionó que la identidad profesional del psicólogo implica internalizar normas del campo (por ejemplo, la ética y los estándares de la práctica) así como la introyección y socialización de un rol, el perfeccionamiento interpersonal y el desarrollo de habilidades de autorreflexión (Schön, 1983).

Según VanZandt (1990) el profesionalismo es la motivación intrínseca, la manera en que una persona depende de un estándar alto de competencia personal en la prestación de servicios profesionales; una persona dispuesta a perseguir oportunidades de desarrollo profesional que mejoren sus habilidades dentro de la profesión.

Pensar como psicólogo requiere de una combinación de factores que incluyen (a) el pensamiento crítico y el análisis lógico, (b) la utilización de la investigación científica y la literatura profesional, (c) ser capaz de conceptualizar problemas y temas desde múltiples perspectivas (por ejemplo, biológica, farmacológica, intrapsíquica, familiar, organizacional,

sistémica, social, cultural), y (d) la posibilidad de acceder, comprender, integrar y usar los recursos (por ejemplo, la evidencia empírica, métodos estadísticos, la tecnología, la consulta colegial). El proceso de desarrollo de la adquisición, ampliación, perfeccionamiento y mantenimiento de los conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes para el funcionamiento profesional competente que se traducen en el profesionalismo (Robiner, Elman & Ildelfer-Kaye, 2005).

Los estudiantes de maestría que se insertan al PAES pueden realizar un ejercicio profesional y desarrollar competencias como son: capacidad de acción eficaz al definir y solucionar problemas profesionales que requieren dominio a nivel cognoscitivo, procedimental y actitudinal, así como la capacidad de movilizarlos con buen juicio y a su debido tiempo para atender situaciones particulares y solución de problemas de diversa complejidad (Flores & Macotela, 2003).

Obtienen una formación en la maestría basada en el conocimiento y en la experiencia, adquiridos como parte de la práctica profesional en escenarios educativos. Al respecto, Díaz y Flores (2011) mencionan que el psicólogo de este programa puede desarrollar una perspectiva propia; analizaron cómo es que el pensamiento del psicólogo va cambiando a través de modificaciones en la visión que posee sobre aspectos que son centrales como su actuación profesional, el origen de su conocimiento profesional, los clientes que reciben sus servicios profesionales y sus pares. Se genera una perspectiva que inicialmente está ligada al conocimiento experto, pero mediante la reflexión se transita a incorporar y valorar el conocimiento sobre la propia experiencia profesional en escenarios educativos (Flores,

Otero y Lavallée, 2010; Díaz & Flores, 2011), para responder a los problemas sin importar cómo éstos se manifiestan (Flores & Macotela, 2003).

3.2 El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES).

Los antecedentes del PAES se remiten a la colaboración con el programa Taylor, desarrollado por la Dra. Stevens (1992) y colaboradores de la Universidad de McGill, en Canadá, para atender a alumnos con problemas de aprendizaje. En México surgió como una propuesta de investigación y desarrollo profesional en la Maestría en Psicología Escolar que impulsaron las Dras. Silvia Macotela y Rosa del Carmen Flores.

Dada la importancia de la colaboración, ambos programas comparten algunos aspectos y se diferencian en otros. El programa Taylor fue desarrollado por un grupo de educadores en Montreal desde principios de los 70s, que encontraron que cuando un adolescente es ayudado a ser más competente tanto en la escuela como fuera de ella, se muestra más estratégico a nivel cognitivo y social. El programa Alcanzando el Éxito en High School tiene como característica que es extraescolar y los jóvenes trabajan dos veces por semana, asisten al programa después de su horario escolar para trabajar con un tutor-mentor quien es un estudiante de licenciatura (Stevens & Shenker, 1992).

Es un programa basado en el currículo escolar y ayuda a los alumnos a incrementar su acervo estratégico tanto a nivel cognitivo como metacognitivo y motivacional. Los tutores son estudiantes universitarios en formación profesional supervisada. Cada adolescente

sigue un programa individual basado en las necesidades detectadas en la evaluación, el cual le ayudará a enfrentar exitosamente el trabajo escolar. En el curso de las sesiones se trabaja con la familia y la escuela para asegurar que todos trabajan hacia metas similares.

Dentro de las características que comparten ambos programas están (Flores, 2006):

- Se fomenta la autorregulación del aprendizaje.
- El trabajo se ofrece en sesiones de dos horas, dos veces por semana, en un programa que coincida con el calendario y currículo escolar.
- Se moldea el proceso a través del cual el alumno será capaz de asumir responsabilidad y autonomía.
- Se considera importante la retroalimentación constante al alumno.
- Se enfatiza el hecho de saber leer al alumno, es decir, ir conociéndolo sobre la marcha de modo que se atiendan sus necesidades de manera efectiva.
- El alumno decide voluntariamente si ingresa o permanece en el programa.

Sin embargo, el PAES está conformado por un equipo de académicos y estudiantes de tiempo completo de posgrado que se insertan como tutores de adolescentes que presentan problemas de aprendizaje. El eje principal de este programa es la figura del tutor que con diferentes funciones coadyuvan para poner en marcha un sistema de tutoría donde participan diversos actores (Figura 3).

Alumnos con problemas de aprendizaje



Figura 3. Los actores del modelo de tutoría del PAES.

El tutor de cada alumno es el responsable de apoyarlo en sus avances. El tutor del PREPSE es un académico de trayectoria profesional acreditada que coordina una sede del programa de residencia, en este caso para el nivel secundaria es el PAES, y su función es supervisar, retroalimentar y evaluar la participación de los alumnos que fungen como tutores en el PAES para el seguimiento a los estudiantes de secundaria. Además en las sesiones de discusión de casos participan todos los alumnos de la residencia como tutores pares que retroalimentan y apoyan la labor de los compañeros.

La tutoría que se brinda a los estudiantes de posgrado es principalmente de acompañamiento, pues la interacción constante con un experto asegura el desarrollo de un ejercicio profesional competente (Flores, 2006).

3.3 El tutor del PAES

En la formación de los tutores del PAES se persigue el desarrollo del conocimiento profesional, indispensable para la atención a los problemas de aprendizaje, enfatizando como lo menciona Flores (2006):

- Un conocimiento amplio de la aplicación del PAES
- Conocer diferentes puntos de vista acerca de los problemas de aprendizaje y desarrollar una concepción propia con relación al tema, tomando en cuenta todos los factores que en un momento dado pueden afectar a un alumno con problemas de aprendizaje.
- Desarrollar un conocimiento amplio de la aplicación de diferentes teorías en psicología sobre procesos cognoscitivos, sociales y afectivos, relacionados con procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Saber establecer un andamiaje para que el alumno aprenda, para lo que requiere conocimientos sobre las materias que se enseñan en secundaria y un conocimiento psicológico acerca de la autorregulación, la enseñanza estratégica y un rango amplio de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.
- De igual manera un tutor requiere un conocimiento teórico y metodológico de diferentes alternativas para la evaluación durante el proceso de aprendizaje. Este diagnóstico en línea implica conocimientos sobre la evaluación como un proceso dinámico, a partir del cual, se toman decisiones que llevan a una adecuación constante en la enseñanza y que se centra tanto en las fortalezas como en aquellos aspectos en los que se presentan dificultades.

- El tutor aprende a identificar cómo está entendiendo el alumno la actividad académica que realiza, qué conocimientos posee, qué estrategias aplica, cuál es su reacción ante una dificultad, en cuáles actividades se encuentra motivado y cuáles evita.

Además, es importante resaltar que el tutor, trasciende los conocimientos académicos o teóricos así como las aptitudes y actitudes, su participación va más allá porque juega un papel medular en la formación de competencias sociales, y en el fortalecimiento de la autoestima y la autorregulación de los estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje.

El trabajo del tutor con los alumnos es sumamente importante y se requiere de un nivel de formación muy especializado. Requiere competencias relacionadas con la observación, sensibilidad, atención oportuna y constante, establecer vínculos con los alumnos, apertura al diálogo y tolerancia durante la sesión de trabajo en tutoría (Flores, Otero & Lavallé, 2010).

El tutor novato al principio se enfrenta a tratar de definir su propio rol frente al alumno, se considera que es novato por la forma de abordar algunos contenidos específicos, los elementos de la enseñanza estratégica que desarrolla en la práctica continua y la forma de motivar al alumno. Se convierte en experto en la medida que revisa contenidos teóricos contemplados en el plan de estudios y realiza práctica supervisada por el tutor PREPSE y por sus pares en sesiones de trabajo colaborativo que le dan elementos para el desarrollo de competencias específicas para trabajar con los alumnos con problemas de aprendizaje.

Su crecimiento profesional se hace evidente al inicio del segundo año de la maestría, momento que coincide con el ingreso de nuevos alumnos al PAES y es precisamente entonces cuando el tutor nota el cambio y el crecimiento que ha experimentado respecto de sus primeras experiencias (Flores, Otero & Lavallé, 2010).

El tutor está atento a la relación indisoluble entre aprendizaje y motivación, lo que el estudiante conoce, cree y percibe sobre sí mismo, es un reflejo de lo que aprende y cómo lo aprende. El tutor toma en cuenta diferentes factores implícitos en esta relación: percepción de autoeficacia, expectativas de logro y atribuciones que hace el alumno sobre su propio éxito o fracaso, el contexto en donde realiza sus actividades académicas, la capacidad de autorregulación, en la que la planeación de las propias metas es central, entre otras. (Flores, 2002).

El PAES a través de sus tutores, busca las formas más eficientes y efectivas para que los psicólogos en formación aprendan a planear, desarrollar y monitorear su aprendizaje y desempeño en tareas académicas encaminadas a promover un aprendiz autorregulado, que sea capaz de tener control sobre su aprendizaje y pueda ser cada vez más autónomo.

Las situaciones socio-afectivas de los adolescentes del programa no se dejan de lado, se promueve una relación estrecha entre el tutor y el alumno. De acuerdo con la perspectiva multidimensional del programa, se ve al adolescente como una persona con virtudes, problemas, sentimientos, confusiones, etcétera; por lo que se ha asegurado de contar con apoyos externos para canalizar los alumnos si se considera necesario.

Dentro del trabajo del tutor en el programa, se incluyen a los padres como un factor sumamente importante, de manera que se refuerza con ellos el trabajo que se realiza con el alumno. La colaboración entre padres y tutores es esencial para favorecer el proceso de aprendizaje de los adolescentes que presentan problemas de aprendizaje, dado que ellos son valiosos aliados que dan continuidad en casa al trabajo de las tutorías.

La literatura especializada señala que los padres son una parte fundamental en la educación y el desarrollo de sus hijos. El contexto familiar y social influye de manera positiva o negativa sobre el desarrollo y adaptación de los alumnos con problemas, los padres pueden influir para que sus hijos superen las situaciones adversas que conllevan los problemas de aprendizaje (Wong, 2003).

Al respecto, como parte del gran acervo de investigaciones realizadas por los egresados del PAES, se encuentra un manual de apoyo para padres realizado por Barreto en 2006 cuyo objetivo es brindar una herramienta que sea útil para influenciar positivamente en la solución de dificultades que presentan sus hijos adolescentes con problemas de aprendizaje.

El tutor del PAES desarrolla la capacidad de obtener información y comunicación constante de diversas fuentes como, los padres, los maestros, el propio estudiante, sus pares, orientadores, etc. Establece un vínculo con las personas cercanas al adolescente, entre ellas, los profesores, lo cual ha permitido resultados positivos para el trabajo con los adolescentes, ya que los profesores conocen la situación del alumno, su esfuerzo realizado en clase, sus actitudes y en general los avances que va obteniendo, de modo que el tutor

puede obtener la información que le permitirá ayudar al alumno desde la escuela, estableciendo acuerdos con el profesor (Aldana, 2006 en Flores & Macotela, 2006).

De acuerdo con Wong (2003), un factor que ayuda a contrarrestar los riesgos y dificultades a los que un estudiante con dificultades de aprendizaje está expuesto, es que tenga la posibilidad de establecer un vínculo con un adulto, quien sea capaz de disponer y adaptar diversas condiciones de apoyo que respondan a sus necesidades. De manera que el vínculo que establece el tutor del PAES con el estudiante es primordial ya que posibilita que éste se perciba más competente, más autorregulado en su vida académica y se sienta más motivado y dispuesto a responsabilizarse de su propio aprendizaje (Díaz & Flores, 2006).

3.4 La tutoría en el PAES.

La tutoría es el proceso mediante el cual un tutor acompaña a un estudiante de secundaria con problemas de aprendizaje inscrito en el PAES. Las sesiones de tutoría implican una atención personalizada del tutor hacia cada uno de los alumnos. Las sesiones se dan en paralelo al ciclo escolar de los alumnos de secundaria y no interfieren con su horario de clases. Los estudiantes, pueden ingresar al programa si tienen cinco o más materias reprobadas en los primeros bimestres del ciclo escolar en curso.

El tutor trabaja con aproximadamente tres o cuatro estudiantes a la vez y progresivamente, busca mitigar el efecto nocivo derivado del fracaso y la frustración ante cuestiones escolares y crear un ambiente seguro y motivante; para ello necesita promover

la autoeficacia de los adolescentes, retroalimentar positivamente su ejecución, reconocer su esfuerzo y sus logros, promover el uso de estrategias efectivas y enseñarle a atribuir los fracasos a la falta de estrategias efectivas y a sus actos, y no sólo a causas externas. (Flores, 2006).

La dinámica de trabajo está determinada por las necesidades y habilidades de cada estudiante, así como por su trabajo escolar en tareas, trabajos, exámenes, exposiciones, etcétera; es decir, las tareas y actividades escolares son el contexto principal para apoyar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje y para que desarrollen estrategias cognitivas y metacognitivas. Así los alumnos asisten al PAES a realizar sus tareas y a adquirir estrategias de aprendizaje específicas para enfrentar las actividades escolares (Stevens & Shenker, 1992; Flores, 2002).

La posibilidad de tener un tutor PAES es muy importante para los alumnos de secundaria ya que dadas sus características y el poco apoyo que reciben en su escuela, éste puede ser el único medio para concluir sus estudios (Flores, 2006). En el programa se pretende que los alumnos tomen control sobre su propio aprendizaje y que reconozcan y utilicen sus propias fortalezas, de manera que paulatinamente aprendan y desarrollen las estrategias necesarias que mejor se ajusten a sus características como estudiantes (Flores, 2006).

La tutoría se estructura alrededor de las metas que establece cada alumno y se da el seguimiento correspondiente por sesión y meta. No obstante, los alumnos con problemas de aprendizaje, tienen dificultad en el manejo de estrategias para organizar y coordinar

actividades cognoscitivas en forma simultánea o secuencial y también presentan falta de flexibilidad en la aplicación de estrategias de acuerdo a las demandas de la tarea (Flores, 2001).

Las metas son un elemento central para apoyar a los adolescentes con problemas de aprendizaje, como lo demuestran González & García (2006) en una investigación realizada para analizar la participación del tutor en el establecimiento de metas durante la realización de tareas escolares en alumnos de secundaria; el estudio muestra que, los alumnos que presentan problemas de aprendizaje enfrentan dificultades tanto en el establecimiento como en la consecución de las metas y que la intervención del tutor es crucial ya que contribuye a un cambio en la percepción de los estudiantes respecto de la naturaleza de la tarea y la forma de enfrentarla.

Adicionalmente, 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 éstos, se persigue que el alumno aprenda estrategias para lograr una meta durante la sesión de tutoría, y logre, generalizarlas a otros contextos incluyendo el aula.

La lección más importante para los tutores al ofrecer tutoría es aprender a adaptar su apoyo a las necesidades de cada alumno de secundaria, evitando caer en la aplicación de procedimientos en forma de receta. Para lograr esto su preparación contempla varios ámbitos (Flores, 2005):

- En las sesiones de trabajo con los estudiantes.
- En las sesiones de discusión de casos.
- En los talleres y entrevistas de orientación para padres.
- En la vinculación con la escuela de los estudiantes.
- En los seminarios de la residencia de maestría.
- En el desarrollo de proyectos de investigación.
- En las presentaciones en foros académicos.
- En la elaboración de trabajos para su publicación.

La literatura en este campo (Stevens & Shenker, 1992; Swanson, 1999; Flores, 2001; Hock, Schumaker & Deshler, 2001, en Flores 2006) enfatiza además cuatro aspectos importantes en el apoyo del tutor a los alumnos con *dificultades de aprendizaje*:

1. ***Proporcionar al alumno 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 sólo seguir instrucciones simples, observar o imitar al tutor. Cabe destacar que el andamio se estructura mediante la planeación de una meta (tarea) alcanzable para lograr que el alumno tenga una representación de viabilidad de la meta, como un recurso motivacional.
2. ***Favorecer la adopción y adaptación de estrategias de aprendizaje a las características y necesidades del alumno.*** Cada alumno posee fortalezas y limitaciones únicas, por esta razón, las estrategias también lo son. Es la parte más

creativa del trabajo con los adolescentes pues ellos plantean, se concientizan y aprenden diversas estrategias para hacer sus tareas, realizar lecturas, solucionar problemas matemáticos y elaborar resúmenes. 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 meta; la ejecución de la meta requiere de motivación diferenciada en cuanto a los avances del alumno.

3. ***Establecer un ambiente de trabajo motivante.*** El tutor trabaja fuertemente en identificar las fortalezas del alumno, y éste a su vez, toma consciencia progresivamente de su potencial, valorar sus pequeños logros y explica 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 la tarea de aprendizaje.
4. ***Buscar que el alumno aprenda de 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. Las estrategias se enseñan en el contexto de las diferentes actividades académicas que la escuela encarga para casa como: estudiar, hacer tareas, preparar presentaciones, etc.

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).

Al ser tutor de un grupo de alumnos de secundaria, realizando las actividades ya mencionadas, el PAES brinda un espacio de formación profesional exitoso, los estudiantes de secundaria obtienen los beneficios del aprendizaje cooperativo, como compartir

conocimientos y experiencias, responsabilizarse ante un grupo, desarrollar competencias sociales, recibir retroalimentación y crear un sentido de pertenencia (Flores, 2006). A los tutores les favorece (Flores, 2005) en los siguientes aspectos:

- La oportunidad de reflexionar sobre las implicaciones conceptuales y metodológicas de procesos importantes para la aplicación de la Psicología en ámbitos educativos, en una situación real con metas muy precisas y con consecuencias reales.
- Un proceso de toma de conciencia de las implicaciones de su actuación profesional (aciertos y errores) en situaciones relacionadas con la atención a los problemas de aprendizaje.
- Un proceso de evaluación, con los otros tutores, con profesores y con padres.
- Un proceso de regulación continúa con los estudiantes bajo su tutoría.

Esta manera de concebir a la tutoría tiene importantes repercusiones para el tutor en formación, ya que le permite desarrollar una visión conjunta de la formación de los alumnos; puede tomar acuerdos colegiados para incidir en ella y coloca al estudiante como sujeto central del proceso educativo (Ysunza, 2007). Es una grandiosa oportunidad de propiciar en el estudiante la capacidad de pensar por sí mismo y resolver problemas. Para el tutor del PAES, pone a prueba su experiencia, actitudes y habilidades tanto personales como profesionales (psicopedagógicas) y, es el medio para poder explorar el papel de las creencias entorno a la escuela, la percepción de autoeficacia ante las tareas y también, se puede observar el cambio y evolución que van logrando los alumnos con dificultades de aprendizaje tanto en logros académicos como en actitudes y pensamiento.

En resumen, la tutoría en el PAES para los alumnos con dificultades de aprendizaje se convierte entonces, en el espacio idóneo que permite a los tutores tener mayor seguridad y objetividad en los procesos de autoevaluación de su desempeño profesional en un espacio que comparten con sus alumnos, ambos se aseguran del logro de los aprendizajes tanto académicos como sociales y afectivos; colaboran para que los alumnos desarrollen su autorregulación de manera estratégica, a través del establecimiento de metas como parte de la planeación estratégica de tareas y sesiones de trabajo.

Finalmente, la tutoría es un aspecto fundamental para un alumno en secundaria, especialmente si presenta dificultades de aprendizaje, ya que puede enfrentar con mayor éxito y seguridad su vida académica con todas las fortalezas mencionadas anteriormente.

Capítulo IV

La Autoevaluación del tutor PAES

Es relevante comprender y desarrollar materiales orientados a la formación de tutores de alumnos con dificultades, que les permita automonitorearse. El desarrollo de instrumentos orientados a mejorar el desempeño del tutor y de la tutoría, puede contribuir al desempeño profesional y al apoyo que brinda a los alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje para identificar sus fortalezas y debilidades en el tiempo.

4.1 Antecedentes

En el documento titulado *Identificación de atributos de un tutor experto atendiendo a alumnos con problemas de aprendizaje*, se describen las situaciones emblemáticas y las competencias que desarrolla y fortalece un tutor que se forma en el PAES (Flores, Ayala & Hernández, 2009). Dicho documento reporta las cualidades de un tutor experto en un conjunto de situaciones que son representativas y emblemáticas de la actividad profesional del tutor.

De acuerdo con Flores y Macotella (2003), se mencionan los indicadores que definen una situación emblemática para identificar la filosofía del PAES en los siguientes aspectos: actividades específicas del programa, solución de problemas, el uso de competencias especializadas, el trabajo con padres y alumnos, entre otras.

También, se describen seis categorías de análisis (ver apéndice A)

1. Relación socio-afectiva entre tutor y alumnos
2. Planificación de metas y del trabajo en la sesión
3. Supervisión y guía de actividades académicas de los alumnos
4. Trabajo cooperativo
5. Evaluación del trabajo durante la sesión
6. Vinculación con la escuela y el hogar.

Se identificaron definiciones, categorías y subcategorías así como los conocimientos apropiados a las situaciones emblemáticas, normas, valores y actitudes necesarias en ellas. Se describen de manera puntual las situaciones emblemáticas en un contexto específico: en la presentación del caso, en el análisis de la relación entre el tutor y su alumnos, en la auto-evaluación del desempeño del tutor, en la construcción de una relación de alianza entre los padres y el tutor, en la promoción de la comunicación entre padres y tutor a través de diferentes medios, en la entrevista en diversas modalidades (inicial, diagnóstica, telefónica, conjunta de padres e hijos), en la elaboración de un reporte escrito, en la solución de diferentes problemáticas que afectan a la familia, en la conducción de talleres de formación para padres y en la promoción de una relación adecuada entre familia y escuela.

Las situaciones emblemáticas en el desarrollo de investigación y productos tecnológicos en el campo de los problemas de aprendizaje, hacen referencia a la formación académica de los tutores y su participación en diversas actividades académicas tales como coloquios, eventos de difusión, entre otros y se describen los aspectos que debe cuidar un

tutor como el diseño y la planeación de proyectos de investigación, delimitación y sustentación de una problemática definida, comunicación de resultados de un proyecto de investigación, etcétera.

A partir de este trabajo, se tomaron las situaciones emblemáticas generales para diseñar un instrumento de autoevaluación válido y confiable para que los tutores puedan automonitorear su desarrollo en tutoría.

4.2 La autoevaluación y el tutor PAES.

En el contexto de las políticas educativas actuales, la evaluación es un mecanismo para evaluar la calidad ya sea de un proceso o de una práctica. Algunos autores afirman que es el proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos (Tyler, 1950); proceso por el que se determina el mérito o valor de algo (Scriven, 1967); es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar decisiones alternativas (Stufflebeam, 1981); proceso consistente en hallar pruebas de calidad para luego informar de las pruebas de esa calidad con otros (Stake, 2006).

La definición responde al qué evaluar pero si el objeto de la evaluación es el proceso, habría que preguntarse cuándo, cómo, a quién y para qué valorarlo. Así la evaluación según su función puede ser:

- **Formativa o de proceso:** valoración de procesos, se realiza en diversos momentos de la evaluación.

- Sumativa o acumulativa: siempre se realiza al finalizar un proceso, da información de resultados finales.

Según sus agentes:

- Evaluación Interna: realizada por el propio personal del objeto a evaluar.
- Evaluación Externa: realizada por el personal externo al objeto de evaluación, especializado en el objeto a evaluar.
- *Autoevaluación*: el sujeto evalúa sus propias actuaciones.

La clasificación anterior puede combinarse, por ejemplo, la autoevaluación es realizada por el propio sujeto para reflexionar y valorar sobre sus actuaciones, ya sea de un proceso y/o de un resultado. Para efectos del presente trabajo, la autoevaluación se entiende como una valoración reflexiva del tutor en términos del nivel de dominio en el trabajo realizado con el alumno y con la familia, al igual que en la vinculación con la escuela y los recursos profesionales con que cuenta para auto-monitorearse en la tutoría que ofrece.

De acuerdo con las teorías de la evaluación de procesos y/o de intervenciones, la autoevaluación (en contraste con la evaluación externa) se ha vinculado también con los procesos de empoderamiento. Fetterman (1996), uno de los principales autores de esta corriente, habla de construir fortalezas como un proceso necesariamente comunitario; desde este enfoque en las intervenciones de prevención escolar o vecinal no se habla de fortalecer a los individuos, jóvenes o niños, sino a toda la comunidad. Si la comunidad no se fortalece

en su conjunto, difícilmente se logra el cambio de paradigmas para la solución no violenta de conflictos, para los nuevos aprendizajes, la organización y la solidaridad comunitaria.

Podría decirse que el empoderamiento no puede darse sin la autoevaluación ya que es necesario valorar de manera personal y reflexiva el dominio, que se traduce como la capacidad de poder, de ser efectivo y de demostrarlo. Es el recurso para habilitar y mover al tutor hacia las oportunidades de competencia mediante la capacidad de autocrítica, pues cualquier autocomplacencia se convierte en disminución de poder, del poder intervenir, de resolver, de poder tener éxito frente a la adversidad (Castro & Llanes, 2005).

Para la evaluación de la calidad de las realizaciones profesionales del psicólogo, es conveniente conocer la calidad de las cogniciones en las que se apoyan para aplicar sus conocimientos en las diversas tareas a su cargo. Ibáñez y Maganto (2009) definen este proceso como una reflexión clave cognitiva que se preocupa por tanto, del saber, del grado en que éste resulta cierto, de en qué consiste el acto de conocer y de la relación que se establece entre el cognoscente y el objeto de conocimiento. Situación que enfrenta un tutor del PAES cuando funge como tutor de estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje, a quienes tiene que enseñar cómo autorregularse y monitorearse.

La reflexión personal contribuye a la capacidad autorreguladora, autorreflexiva y autoevaluativa de las propias acciones incluidas las cognitivas. La autoevaluación es una actividad genuinamente cognitiva que requiere ejercitar el razonamiento silogístico y exige, planificar, percibir, recordar, pensar, analizar, sintetizar, inferir, valorar, enjuiciar, tomar decisiones, etcétera (Ibáñez & Maganto, 2009). Es decir, es un componente de la

autorregulación del tutor y es necesaria para valorar las fortalezas y áreas de oportunidad en el proceso de tutoría.

La autorregulación, desde la teoría cognoscitiva social, se define como el proceso de toma de conciencia del propio pensamiento mientras se ejecutan tareas específicas, para luego utilizar este conocimiento al controlar lo que se hace. Es la capacidad de moderar el propio aprendizaje, planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, detectar posibles fallos y transferir todo ello a una nueva actuación (Azevedo y Cromley, 2003). En este caso, se dirige al individuo pero también al colectivo de individuos toda vez que el aprendizaje tiene una connotación social.

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

En la fase de requisitos previos, aparecen las creencias como plataformas de aprendizaje, se establecen metas de logro de aprendizaje que se pretenden alcanzar (Locke & Latham, 2002), y así se hace una planeación estratégica para alcanzarlas (Zimmerman & Schunk, 1998). En esta fase, el esfuerzo tiene una correlación importante con el tipo de metas planteadas por los actores.

La segunda fase, es de ejecución de la tarea. La investigación con expertos y novatos muestra que éstos últimos no se enfocan, ni establecen un plan, sus estrategias no

son efectivas y su monitoreo está dirigido a los resultados. A diferencia de ellos, los expertos se enfocan en la ejecución y elaboración de un plan estratégico con imaginación y el monitoreo está presente en todo el proceso (Zimmerman & Schunk, 1998).

La tercera fase, de autoevaluación, ocurre después del aprendizaje e influye en la evaluación que hace el aprendiz de esa experiencia. Los novatos no la realizan, la evitan, atribuyen sus resultados a su habilidad y presentan reacciones negativas. A diferencia de ellos, los expertos, buscan la autoevaluación, atribuyen su logro a su estrategia, y presentan reacciones positivas (Zimmerman & Martínez-Pons 1992, en Zimmerman & Schunk, 1998).

La autoevaluación puede ser considerada como la única evaluación genuina dado que quien la realiza debe comprender e interiorizar las razones y sentidos de su evaluación. Según Rueda (2010) la autoevaluación constituye una herramienta que permite un conocimiento sistemático de la situación analizada, de la orientación de las acciones futuras y la construcción de sentido en la toma de decisiones sobre aquellos elementos identificados como susceptibles de un mayor desarrollo, su necesaria supresión o urgente presencia; todo ello en aras de la consolidación de la institución, el programa o las personas.

En este proceso complejo de conocimiento las actividades auto-observadoras, deben ser inseparables de las actividades observadoras, la autocrítica inseparable de la crítica, el proceso reflexivo inseparable del proceso de objetivación (Ibáñez & Maganto, 2009).

La autoevaluación es tarea difícil, sobre todo si no se tiene claro el para qué puede servir concienciar aquello que con frecuencia se evita, olvida, o bien, se realiza de manera espontánea, demasiado rápida y automática (Ibáñez & Maganto, 2009).

Los conocimientos en la práctica profesional del tutor son inseparables, el proceso de autoevaluación debe considerar los estándares e indicadores para que pueda saber cuáles son los pasos adecuadamente dados y cuáles son los inadecuados o mejorables; lo que implica que tiene que estar dispuesto a confrontarse con sus propias ideas y creencias, autoanalizarse, autoevaluarse y a conocerse mejor.

Por supuesto que un ejercicio que puede contribuir a fortalecer la autoevaluación es la co-evaluación que pueden realizar los tutores PAES, que son los pares. Este ejercicio contribuiría a obtener un referente externo al autoconocimiento, así como fortalecer el vínculo entre los tutores.

La autoevaluación permite tomar consciencia sobre las propias limitaciones, activando mecanismos para superarlas y proponer acciones innovadoras para mejorar la práctica. Las personas que se autoevalúan, asumen un compromiso con su aprendizaje y analizan las implicaciones futuras de la formación profesional; por tanto, se asume una identidad y prevalece una ética general que armoniza la ética personal y profesional (Flores et al., 2010). Considerando su valor, nos parece importante que los tutores cuenten con una herramienta que les apoye en este proceso.

El objetivo general del presente reporte de experiencia profesional fue diseñar y probar un instrumento de autoevaluación para tutores del PAES, válido y confiable que contemple las dimensiones en que incide para apoyar a los alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje.

El objetivo específico fue contribuir con una herramienta para formación y la práctica de los tutores en el PAES, que puede aplicarse en diferentes momentos de su formación en la maestría para valorar sus avances en la tutoría.

Capítulo V

Método

5.1 Diseño del instrumento: Cuestionario de Autoevaluación para Tutores (CAT)

El instrumento CAT es un cuestionario de autoevaluación dirigido a los tutores PAES para su automonitoreo. Contiene un total de 110 reactivos para valorar el nivel de dominio, producto de la autoevaluación. La administración es individual y el tiempo aproximado de aplicación es de 30 minutos, aunque puede variar de acuerdo con las actividades del tutor y se puede contestar aproximadamente en dos sesiones de 15 min.

El CAT está organizado en cuatro dimensiones: 1. Trabajo con alumnos, 2. Trabajo con familia, 3. Vinculación con la escuela y 4. Recursos profesionales individuales, con los reactivos correspondientes para cada una de ellas. Para definir los reactivos que contiene cada dimensión, se identificaron las categorías de análisis a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes en diferentes situaciones emblemáticas identificadas anteriormente por tutores expertos en una reunión de trabajo del PAES en 2003¹ (ver Apéndice A) como sigue: relación socio-afectiva entre tutor y alumnos, planificación de metas y del trabajo en la sesión, supervisión y guía de actividades académicas de los alumnos, trabajo cooperativo, evaluación del trabajo durante la sesión y vinculación con la escuela y el

¹ Documento titulado “Identificación de atributos de un tutor experto atendiendo a alumnos con problemas de aprendizaje en las situaciones emblemáticas del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria” de Flores y Macotela (2003).

hogar. A partir de este trabajo detallado, se creó la primera versión del cuestionario.

El CAT se divide en cuatro partes (ver apéndice B), en la primera se encuentran las *instrucciones* en donde se les explica a los participantes cómo se contesta el cuestionario, se les indica que se presentan una serie de reactivos organizados en cuatro dimensiones para que autoevalúen lo que han aprendido y desarrollado dentro del PAES, pudiendo reflexionar acerca de su desempeño.

Cada dimensión se encuentra separada, presenta el título del lado izquierdo, los reactivos en el centro y las categorías de respuesta a la derecha. El participante debe elegir la opción que más se acerque a su nivel de desempeño logrado hasta el momento. Se sugiere que el participante sea lo más honesto y objetivo posible ya que el resultado de esa autoevaluación será un beneficio principalmente para él como tutor en formación.

Se explica que sólo hay cuatro opciones de respuesta teniendo cada una un valor asignado de la siguiente manera:

Lo domino y puedo enseñarlo	4
Lo domino	3
No lo domino y busco recursos	2
No lo poseo y necesito ayuda	1

La segunda parte consiste en responder el Cuestionario en cada dimensión verificando que estén todos los ítems contestados. La tercera parte consiste en obtener un

puntaje total al finalizar el CAT, el cual, se obtiene sumando todas las respuestas, teniendo como puntaje máximo, de acuerdo con los valores asignados:

Lo domino y puedo enseñarlo	Más de 300 puntos
Lo domino	De 250 a 300 puntos
No lo domino y busco recursos	De 200 a 250 puntos
No lo poseo y necesito ayuda	Menos de 200 puntos

En la cuarta y última sección del Cuestionario, se encuentra un espacio denominado *Reflexión* en donde se le pide al tutor que conteste en formato libre, una serie de preguntas en formato abierto. Se debe anotar el nivel en el que se ubicó y se encuentra un espacio en blanco para responder cada una de las siguientes preguntas: ¿Estoy de acuerdo con el nivel de desempeño obtenido?, ¿Por qué?, ¿Qué aspectos puedo modificar para mejorar mi desempeño como tutor en este momento?, ¿Qué actividades se me facilitan más y cuáles se me dificultan más dentro del PAES?, ¿Con qué recursos cuento para mejorar mi desempeño como tutor del PAES?.

Este espacio fue destinado para que la evaluación se encamine hacia el cambio y la mejora a partir de la reflexión del nivel de dominio obtenido. Aquí el tutor puede concretar qué aspectos son los que le han favorecido y cuáles se le han dificultado, así como su evolución en diferentes momentos de la autoevaluación.

Se realizaron dos reuniones con tutores PAES quienes participaron como jueces expertos, se les presentaron las categorías con su definición y los reactivos de cada una y

se les solicitó que calificaran cada reactivo con respecto a su claridad, pertinencia e importancia en la práctica, con cuatro opciones de respuesta: alta, regular, baja y nula. En el documento se incluyó un espacio en blanco para anotar observaciones adicionales. El tiempo aproximado que los jueces requirieron para esta actividad fue de una hora en promedio. El panel de expertos estuvo conformado por cinco tutores PAES, estudiantes de la generación 2010-2012.

Posteriormente, se realizó una segunda reunión con el panel de expertos de tutores PAES, con el objetivo de analizar, comentar y reflexionar acerca de las situaciones emblemáticas del PAES y el trabajo del tutor en diversas áreas para atender a estudiantes con problemas de aprendizaje. Dicha sesión tuvo una duración de 1 hora y 10 minutos y fue grabada en audio y transcrita. Se presenta una tabla con los puntos discutidos y sugerencias realizadas (ver Apéndice C).

5.2 Validez y Confiabilidad del CAT

El CAT cumple con los criterios de confiabilidad y validez. Se realizó una Tabla de Validez de Contenido (TVC) ordenando cada una de las respuestas de los jueces, por categoría y por reactivo para agruparlos siguiendo el modelo de Lawshe, para obtener la verificación cuantitativa de la validez de contenido. Se calculó con el número de coincidencias por categoría de respuesta y la confiabilidad, mayor al 50% de acuerdos, fue referente para considerar cada ítem.

El consenso de jueces en la categoría de respuesta se calcula con el CVR (Content

Validity Ratio) definida por (Lawshe, 1975):

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

N_e = Número de jueces que
tienen acuerdo en la categoría
 N = número total de panelistas

Lawshe en su trabajo *Quantitative approach to content validity* (1975) desarrolló un modelo de cuantificación para relacionar el contenido de un instrumento de selección y el desempeño. El autor denomina a su método *Panel de Evaluación del Contenido* y consiste en la utilización de un grupo de expertos con vasto conocimiento en el área de interés, los cuales deben evaluar de manera separada todos los ítems que contiene el instrumento. A continuación se calcula la fórmula llamada Razón de Validez de Contenido (RVC) que sirve para determinar cuáles de las preguntas (dimensiones) del instrumento analizado son significativas y deben de ser retenidas en la versión final del mismo (Choragwicka & Moscoso, 2007).

Para la segunda fase de la construcción del CAT se realizó una categorización y diseño de reactivos así como el jueceo. Con el objetivo de validar cada reactivo se diseñó un *Formato para Jueces* para evaluar la información y las situaciones descritas en el documento de tutores expertos y así, se definieron los reactivos que mejor se adecuaban a la práctica actual de los tutores del PAES que les permitieran monitorear su proceso de intervención mediante la tutoría.

De los 134 reactivos que se diseñaron inicialmente para el CAT, se consideraron los 110 que obtuvieron un CVR significativo ($CVR=0.6667$). Se adaptaron las categorías del documento de expertos de acuerdo al contenido y a la práctica actual de los tutores del PAES y se obtuvieron las siguientes categorías:

1. Trabajo con alumnos
2. Trabajo con familia
3. Vinculación con la escuela
4. Recursos profesionales e individuales

La distribución de los ítems por categoría para el CAT quedó de la siguiente manera: 32 en Trabajo con alumnos, 40 en Trabajo con familia, 3 en Vinculación con la escuela y 35 en Recursos profesionales e individuales. Finalmente se realizó el piloteo del CAT y se revisó la redacción de cada ítem siguiendo los Lineamientos para la Redacción de Reactivos de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) UNAM².

² Algunos de los lineamientos son: La respuesta de un reactivo no debe depender de la solución de otro, ni ayudar a contestar otro, evaluar un resultado de aprendizaje, evaluar conocimientos demasiado específicos únicamente si el tema y objetivos de aprendizaje lo requieren, considerar el nivel intelectual y cultural de la población a la que va dirigido, evitar el uso de léxico complejo, poco comprensible o ambiguo, presentar en forma declarativa, redactar de manera concisa y clara, evitar el empleo de términos que confundan o den claves de la respuesta correcta, utilizar frases de estructura simple: sujeto + predicado + modificadores, emplear enunciados redactados en términos positivos y evitar formas negativas, evitar información adicional e irrelevante, contener los elementos necesarios para ser contestado, entre otros (DGEE-UNAM, 2013).

5.3 Procedimiento de implementación del CAT con los tutores PAES

La aplicación del CAT se llevó a cabo en el Centro Comunitario Dr Julián MacGregor y Sánchez Navarro, de la Facultad de Psicología-UNAM, dentro de los cubículos donde se brindó tutoría. Participaron cinco tutores PAES que cursaban cuarto semestre de la Maestría en Psicología Escolar y eran tutores con alumnos de secundaria asignados. La aplicación se realizó en formato impreso y las aplicaciones tuvieron una duración promedio de 30 minutos. Se obtuvieron los promedios para cada opción de respuesta y se multiplicaron los datos totales por los valores asignados para la escala de mayor a menor; para *lo domino y puedo enseñarlo* fue 4; para *lo domino* fue 3. En el caso de *no lo domino y busco recursos* fue 2 y para *no lo poseo y necesito ayuda* fue 1. Se analizaron los resultados y se transcribieron las entrevistas realizadas a los tutores PAES que se describen a continuación.

Capítulo VI

Resultados

6.1. Percepción de dominio en la autoevaluación de los tutores PAES

Los porcentajes obtenidos por categoría de respuesta para cada dimensión se muestran en la gráfica 1. Se tomó cada dimensión al 100% y se obtuvieron los datos relativos para cada una de las cuatro opciones de respuesta del CAT. Con ellos se pretendió analizar la valoración de cada tutor en términos del dominio de la competencia en cada dimensión.

Para la dimensión *Trabajo con alumnos*, el 57% de las respuestas de los tutores se concentraron en la categoría *lo domino y puedo enseñarlo*, el 38% en *lo domino* y el 5% en *no lo domino y busco recursos* y 0% para *no lo poseo y necesito ayuda*.

En la dimensión *Trabajo con familia*, el 60% de las respuestas de los tutores se concentraron en *lo domino y puedo enseñarlo*, el 33% en *lo domino* y el 7% en *no lo domino y busco recursos* y 0% para *no lo poseo y necesito ayuda*.

En la dimensión *Vinculación con la escuela*, el 60% de las respuestas se concentraron en *lo domino y puedo enseñarlo*, el 27% en *lo domino* y el 13% en *no lo domino y busco recursos* y 0% para *no lo poseo y necesito ayuda*.

La dimensión *Recursos profesionales e individuales* muestra que las respuestas de autoevaluación de los tutores se concentraron en 50% en la opción *lo domino y puedo enseñarlo*, 47% en *lo domino*, 3% en *no lo domino y busco recursos* y 0% para *no lo poseo y necesito ayuda*.

De acuerdo con dichos resultados, para el nivel *lo domino y puedo enseñarlo*, se observa que la puntuación de la autoevaluación de los tutores fue más alta en las dimensiones *Trabajo con alumnos*, *Trabajo con familia* y *Vinculación con la escuela* con diferencias mínimas en esta última dimensión. En la dimensión de *Recursos profesionales e individuales* se observó un porcentaje un poco menor en este nivel; no obstante, cabe precisar que en esta categoría los tutores percibieron que dominaban las habilidades aunque no con la posibilidad de enseñarlas.

Para la opción de respuesta *lo domino* (sin la posibilidad de enseñarlo), el mayor porcentaje se presentó en la dimensión *Recursos profesionales e individuales*, en segundo lugar, *Trabajo con alumnos*, en tercero *Trabajo con familia* y en cuarto *Vinculación con la escuela*.

La opción de respuesta *No lo domino y busco recursos* obtuvo el mayor porcentaje en la dimensión *Vinculación con la escuela*, en segundo lugar *Trabajo con familia*, en tercero, *Trabajo con alumnos* y en cuarto *Recursos profesionales e individuales*. EL tutor está consciente de las limitaciones de su trabajo, sin embargo, tiene claro los recursos con los que cuenta para obtener ayuda, por tanto, cree que es capaz de lograrlo por sí mismo. Lo

anterior, se ratifica con el hecho de que la opción *no lo poseo y necesito ayuda*, no se presentó en las autoevaluaciones de los tutores.

Con estos resultados se logró un primer análisis general, en torno a la percepción de competencia de los tutores en las dimensiones consideradas.

La tabla 1 muestra las opciones de respuesta elegidas por los diferentes tutores en cada dimensión. Las celdas que aparecen sombreadas indican las opciones elegidas con mayor frecuencia. El puntaje máximo para el CAT es de 432 puntos, ubicando por dimensión: *Trabajo con familia* 156 puntos, *Trabajo con alumnos* 124 puntos, *Recursos profesionales e individuales* 140 puntos y *Vinculación con la escuela* 12 puntos.

Tabla 1. Frecuencias de las opciones de respuestas por dimensión del CAT

Tutores	Frecuencias por opción de respuesta*															
	<i>Trabajo con Alumnos</i> Reactivos = 32				<i>Trabajo con Familia</i> Reactivos=40				<i>Vinculación con la escuela</i> Reactivos = 3				<i>Recursos profesionales</i> Reactivos = 35			
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Tutor 1	17	13	2	0	38	2	0	0	3	0	0	0	10	25	0	0
Tutor 2	20	11	0	0	26	13	1	0	2	1	0	0	25	10	0	0
Tutor 3	12	15	5	0	11	21	8	0	0	2	1	0	6	29	0	0
Tutor 4	26	6	0	0	35	5	0	0	3	0	0	0	35	0	0	0
Tutor 5	16	16	0	0	9	25	6	0	1	1	1	0	12	19	4	0
Total	91	61	7	0	119	66	15	0	9	4	2	0	88	83	4	0

*Lo domino y puedo enseñarlo (4), lo domino (3), No lo domino y busco recursos (2), No lo poseo y necesito ayuda (1).

Se observa en la tabla 1 la similitud en el grado de competencia que perciben los tutores en las diferentes dimensiones, los puntajes más altos se presentan en el nivel de *lo domino y puedo enseñarlo* en la dimensión *Trabajo con familia*, después en *Trabajo con alumnos* y a continuación en la dimensión de *Recursos profesionales*. Los puntajes más bajos se presentan en la dimensión de *Vinculación con la escuela*.

6.2 Resultados por dimensión e ítems

Para analizar los resultados en las diferentes dimensiones, se promediaron los puntajes de los cinco tutores en cada uno de los reactivos correspondientes.

Dimensión: Trabajo con familia

El promedio obtenido por los tutores en esta dimensión fue de 3.52, del total ideal que sería de 4.0, (ver tabla 2), que ubica su competencia en un nivel de *lo domino y lo puedo enseñar*.

Tabla 2. Puntajes máximos promedio obtenidos para la dimensión *Trabajo con Familia*.

TRABAJO CON FAMILIA	PROMEDIO	TRABAJO CON FAMILIA	PROMEDIO
Reconozco el interés y logros que muestran los padres y las madres de familia con el alumno.	4.0	Mantengo una relación de respeto mutuo con los padres y las madres de familia así como con los adolescentes del programa.	3.8
Promuevo que los padres identifiquen y reconozcan los logros del alumno.	3.8	Promuevo el manejo y/o solución de conflictos entre padres e hijos.	3.6
Evito imponer puntos de vista a los padres y madres de familia.	3.8	Reconozco a los padres y madres de familia como fuentes de conocimiento y experiencias importantes para el trabajo con el alumno.	3.6
Genero confianza con los padres y las madres de familia para favorecer el trabajo con el alumno.	3.8	Establezco confianza y expongo los objetivos al inicio de una entrevista con los padres y madres.	3.6
Refuerzo la reflexión en los padres y las madres acerca de experiencias positivas con el alumno.	3.8	Propicio un clima motivante y de confianza para conversar abiertamente con alumnos y/o padres y madres de familia.	3.6
Genero confianza con los padres y las madres para platicar las diversas situaciones que vive el alumno.	3.8	Soy sensible y empático a las emociones de padres y/o madres al compartir problemáticas acerca de su hijo.	3.6
Realizo entrevistas semi-estructuradas con los padres y madres de familia para obtener información adicional del alumno.	3.8	Promuevo que los padres y las madres tengan una perspectiva realista de las cualidades personales y académicas de sus hijos.	3.6
Retroalimentación positivamente a los padres y las madres de familia sobre los logros que obtienen con su hijo.	3.8	Propicio que los padres y las madres de familia reflexionen sobre los resultados positivos del apoyo que brindan a su hijo.	3.6
Propicio el intercambio de ideas entre padres, madres hijos e hijas para acordar metas conjuntas.	3.8	Explico a los padres y las madres la importancia de promover que sus hijos e hijas sean cada vez más autónomos.	3.6
Expreso confianza a los padres y las madres sobre sus habilidades para lograr conductas positivas en sus hijos e hijas.	3.8	Explico a los padres y madres la importancia de promover que sus hijos e hijas sean cada vez más autónomos.	3.6
Promuevo que los padres y madres recuperen experiencias significativas anteriores para enfrentar la situación actual.	3.6	Menciono a los padres y madres la importancia de su participación activa en diversas actividades escolares de sus hijos e hijas.	3.6
Motivo a los padres a enfrentar situaciones problemáticas con los profesores a través del diálogo y el respeto.	3.6		

Los promedios en esta dimensión se ubican entre el 4.0 como máximo y 3.6 como mínimo, indicando el mayor nivel de dominio por los tutores pudiendo enseñar dichas habilidades.

Tabla 3. Puntajes mínimos promedio obtenidos para la dimensión *Trabajo con Familia*.

TRABAJO CON FAMILIA	PROMEDIO	TRABAJO CON FAMILIA	PROMEDIO
Propicio que los padres y madres tomen decisiones conociendo el punto de vista de sus hijos e hijas.	3.4	Ayudo a los padres y madres a encontrar soluciones enfocadas a la solución de un conflicto con sus hijos e hijas.	3.4
Explico a los padres y madres de familia las causas por las que no se logran los objetivos planteados con el alumno en PAES.	3.4	Explico a los padres el tipo de problemática u origen de los conflictos que presenta su hijo o hija.	3.4
Motivo al padre y/o madre de familia para participar en la solución de las dificultades del alumno.	3.4	Motivo al padre y/o madre de familia para participar en los aprendizajes del alumno.	3.2
Respeto los puntos de vista de los padres y madres de familia mostrándome sensible a su situación.	3.4	Apoyo a los padres y madres en reconocer las dificultades que enfrentan sus hijos.	3.2
Ayudo a los padres y madres a tomar conciencia del impacto de sus acciones y actitudes con su hijo.	3.4	Oriento a los padres sobre cambios que presente su hijo (cambios en el estado de ánimo, aseo personal, etc).	3.2
Promuevo un cambio de actitud de los padres y madres hacia los hijos e hijas a través de los logros académicos que éstos logran.	3.4	Propicio que los padres y madres eviten reaccionar de manera negativa ante los conflictos de sus hijos e hijas.	3.2
Propicio que padres y madres trabajen en tener una comunicación positiva con sus hijos e hijas.	3.4	Brindo a los padres y madres estrategias para el apoyo de sus hijos e hijas en casa.	3.2
Promuevo la reflexión entre padres y madres sobre la importancia de ser consistentes con sus hijos e hijas considerando las necesidades e intereses que presentan como adolescentes.	3.4	Promuevo que los padres y madres construyan una red familiar para apoyar a su hijo e hija.	3.2

Las habilidades de esta dimensión de Trabajo con Familia cuyos promedios se ubican entre 3.4 y 3.2 corresponden a la opción *Lo domino* que indica que los tutores no se sienten aún preparados para enseñarlo.

Dimensión: Trabajo con alumnos

En esta dimensión se obtuvo un promedio de 3.51 que en general la ubica en *Lo domino y puedo enseñarlo*. En ella se identificaron habilidades de mayor dominio desde la perspectiva de la autoevaluación de los tutores PAES. Los reactivos donde los promedios fueron mayores a 3.6, se consideran fortalezas de los tutores para la formación de otros profesionales, pues indica que los pueden enseñar, como se muestra en la tabla 3. Estos reactivos se relacionan con el empleo de diferentes recursos para apoyar aspectos socio-afectivos de los alumnos.

Tabla 4. Puntajes máximos promedio obtenidos para la dimensión *Trabajo con Alumnos*.

TRABAJO CON ALUMNOS	PRO MEDIO	TRABAJO CON ALUMNOS	PRO MEDIO
Identifico las fortalezas de cada alumno.	4.0	Brindo al alumno estrategias que le permitan solucionar sus conflictos personales o sociales.	3.8
Retroalimentación de manera positiva el trabajo del alumno.	4.0	Adecoo apoyos (explicaciones, ejercicios, preguntas) a las necesidades del alumno.	3.8
Identifico a través de actividades académicas los conocimientos, estrategias y actitudes del alumno.	4.0	Identifico aspectos socio-afectivos relacionados con el desempeño y adaptación del alumno.	3.6
Promuevo las relaciones sociales basadas en el respeto y la cooperación entre mi grupo de alumnos.	3.8	Promuevo en los alumnos la solución de conflictos de manera asertiva.	3.6
Favorezco que el alumno mejore su percepción de auto eficacia en la realización de tareas escolares y/o en sus relaciones sociales.	3.8	Establezco acuerdos con el alumno para la solución de conflictos en casa y/o en la escuela.	3.6
Promuevo la motivación en los alumnos para trabajar en actividades que generalmente evitan.	3.8	Brindo/Adapto estrategias para atender las necesidades del alumno en actividades académicas específicas.	3.6
Favorezco la integración de mi grupo de alumnos.	3.8	Superviso al alumno en la utilización de la hoja de metas.	3.6
Favorezco que el alumno gradualmente, identifique sus logros académicos y sociales.	3.8	Brindo ayuda graduada para enfrentar al alumno a mayores demandas de trabajo.	3.6

Los reactivos que se calificaron con un puntaje menor a 4.0 y mayor a 3.6 se observan en la Tabla 4. Estos reactivos en general tienen que ver con la identificación de fortalezas, la adecuación de apoyos y la integración del estudiante.

Los reactivos que se calificaron con un puntaje menor a 3.4 y mayor a 2.8 se observan en la Tabla 5. Estos reactivos en general tienen que ver con el establecimiento de metas, el empleo de estrategias y la apropiación de las mismas por parte de los alumnos.

Tabla 5. Puntajes mínimos promedio obtenidos para la dimensión *Trabajo con Alumnos*.

TRABAJO CON ALUMNOS	PRO MEDIO	TRABAJO CON ALUMNOS	PRO MEDIO
Soy empático con el alumno	3.4	Promuevo que el alumno establezca sus metas en orden de prioridad.	3.2
Promuevo que el alumno proponga metas y/o supere las dificultades para establecerlas.	3.4	Promuevo estrategias que le permitan al alumno recordar tareas, tomar apuntes, organizar horarios de trabajo en casa, etc.	3.2
Empleo estrategias para promover aprendizajes significativos en las actividades académicas que realiza el alumno.	3.4	Promuevo que los alumnos trabajen para ser cada vez más autónomos.	3.2
Promuevo que el alumno identifique y/o apropie las estrategias que más le ayuden resolver con éxito sus tareas.	3.4	Me enfoco en que los alumnos adquieran conocimientos y estrategias al trabajar en grupo.	3.2
Favorezco que el alumno pueda generalizar las estrategias de aprendizaje a otros ámbitos escolares como la escuela.	3.4	Favorezco que el alumno identifique y describa las estrategias que empleó para lograr sus metas en la sesión.	3.2
Brindo al alumno diversas estrategias para que le sean útiles en diferentes materias y tareas escolares.	3.4	Favorezco que el alumno se proponga metas en casa o en la escuela.	3.2
Promuevo que los alumnos sean cada vez más autónomos.	3.4	Favorezco que los alumnos se involucren al trabajar en grupo.	3.0
Promuevo que el alumno proponga metas de acuerdo a su nivel de competencia.	3.2	Promuevo que cada alumno adquiera estrategias específicas relacionadas con diferentes dominios de conocimiento (lectura, matemáticas, inglés, escritura, etc.).	2.8

Dimensión: Recursos profesionales e individuales

En la dimensión *Recursos profesionales e individuales* se obtuvo un promedio de 3.48, lo que la ubica, de manera general, en un nivel de dominio aunque no para enseñarlo, de acuerdo con la percepción de los tutores.

Los reactivos que se presentan en la Tabla 6, en los cuales se obtuvo un puntaje mayor (entre 3.6 y 4.0), se refieren a aspectos vinculados con la formación en los fundamentos teóricos y metodológicos que se enseñan como parte de la residencia y los que son específicos al PAES, así como aspectos éticos sobre los que se reflexiona en diferentes actividades de formación.

Tabla 6. Puntajes máximos promedio obtenidos para la dimensión *Recursos Profesionales e Individuales*.

RECURSOS PROFESIONALES E INDIVIDUALES	PROMEDIO	RECURSOS PROFESIONALES E INDIVIDUALES	PROMEDIO
Conozco las bases teóricas y fundamentos filosóficos del PAES.	4.0	Elaboro reportes de avances para los alumnos, los padres y/o profesores u orientadores.	3.6
Conozco la metodología de trabajo en el PAES.	4.0	Conozco las perspectivas metodológicas (cuantitativas y cualitativas) que se han aplicado en la investigación acerca de los problemas de aprendizaje.	3.6
Tengo conocimiento sobre las perspectivas actuales e la definición, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.	3.8	Mantengo la confidencialidad profesional de las personas que conforman.	3.6
Ubico principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la enseñanza basada en estrategias en dominios específicos del aprendizaje.	3.8	Después de aplicar mi proyecto de intervención, incorporo ajustes y modificaciones para precisarlo o mejorarlo.	3.6
Ubico principios teóricos, metodológicos y filosóficos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (modelos constructivista y cognoscitivo).	3.8	Tengo conocimiento de la situación de los diversos entornos (biológico, psicológico, social) de los y las adolescentes a mi cargo.	3.6
Ubico y aplico información científica para mi trabajo como tutor.	3.6	Ubico principios teóricos, metodológicos y filosóficos de motivación relacionados con la autoeficacia, atribución, autoconcepto, autoestima.	3.6
Muestro interés y gusto por trabajar con adolescentes.	3.6	Muestro paciencia ante situaciones inesperadas o no contempladas con los y las adolescentes.	3.6

Los ítems que obtuvieron un puntaje menor que 3.5 se muestran en la tabla 7. Se puede apreciar que estos ítems se relacionan con los recursos que el tutor utiliza en aspectos muy específicos como la información que se obtiene mediante las entrevistas que se realizan en el programa, las perspectivas para atender las problemáticas que surgen en el PAES, la elaboración de proyectos de intervención con la estructura adecuada, la adaptación y flexibilidad ante situaciones que surgen en el programa, entre otras.

Tabla 7. Promedios mínimos promedio obtenidos para la dimensión *Recursos*

Profesionales e Individuales.

RECURSOS PROFESIONALES E INDIVIDUALES	PROMEDIO	RECURSOS PROFESIONALES E INDIVIDUALES	PROMEDIO
Analizo diferentes perspectivas conceptuales sobre problemáticas con los adolescentes.	3.4	Elaboro proyectos de intervención debidamente estructurados (sustento teórico, método, pruebas, tiempo, material) para trabajar en el PAES.	3.4
Ubico principios teóricos, metodológicos y filosóficos del aprendizaje cooperativo.	3.4	Muestro respeto y apertura hacia las expresiones de los y las adolescentes, los padres y madres así como los y las profesoras.	3.4
Respeto los puntos de vista que no coinciden con mi opinión.	3.4	Poseo una actitud crítica y constructiva hacia las diferentes propuestas que se realizan en el PAES.	3.4
Muestro flexibilidad para adaptarme a situaciones que estén fuera de lo común.	3.4	Poseo interés por la búsqueda de respuestas que satisfagan las problemáticas presentadas en el PAES.	3.4
Tolero las expresiones inadecuadas de otras personas.	3.4	Muestro interés en mi proceso de formación constante.	3.2
Muestro respeto y apertura hacia las expresiones de las personas que conforman el PAES.	3.4	Poseo una actitud de investigación en la búsqueda de solución de problemas.	3.2
Muestro preocupación por superar mis carencias en cuanto a conocimientos y habilidades.	3.4	Escucho sin juzgar.	3.2
Muestro interés por continuar de manera autónoma el desarrollo de mis competencias profesionales.	3.4	Mantengo prudencia en el manejo de conflicto personales de los que conforman el PAES.	3.2
Muestro iniciativa para la solución de problemas o la innovación en las actividades del PAES.	3.4	Muestro interés y preocupación por encontrar las cualidades y fortalezas de las personas con las que trabajo.	3.2
Detecto información contradictoria durante las entrevistas.	3.4	Reconozco mis propias carencias en cuanto a conocimientos y habilidades.	3.0
Analizo mi sentir y actuar como tutor respecto a los entrevistados.	3.4		

El hecho de que hayan obtenido un puntaje menor (entre 3.0 y 3.4) indica que los tutores perciben que estos aspectos los dominan pero no para enseñarlos y se puede deber a que cada recurso profesional y personal que se debe emplear es un momento específico en una situación acotada, para un objetivo definido y con cada uno de los estudiantes a su cargo, por lo que es algo que no fácilmente se puede enseñar.

Dimensión: Vinculación con la escuela

Finalmente, en la dimensión *Vinculación con la escuela* se obtuvo un promedio de 3.46 lo que la ubica en un nivel de dominio equivalente a *lo domino*, sin embargo, no se percibe poder enseñarlo ya que dicho trabajo depende de lo que cada tutor establezca como plan para atender las necesidades del alumnos.

Para esta dimensión, se encuentran tres reactivos, los cuales se pueden observar en la Tabla 8.

Tabla 8. Promedios obtenidos para la dimensión *Vinculación con la escuela*

VINCULACIÓN CON LA ESCUELA	PROMEDIO
Establezco contacto y acuerdos con los profesores de los y las adolescentes a mi cargo en el PAES	3.8
Promuevo la solución de conflictos entre el alumno y profesores, orientadores y/o compañeros en la escuela	3.4
Propicio que los padres y madres establezcan acuerdos con los profesores para apoyar a sus hijos e hijas en casa	3.2

El ítem mejor calificado fue *Establezco contacto y acuerdos con los profesores de los y las adolescentes a mi cargo en el PAES*. El siguiente reactivo es *Promuevo la solución de conflictos entre el alumno y profesores, orientadores y/o compañeros en la escuela*. El último ítem es *Propicio que los padres y madres establezcan acuerdos con los profesores para apoyar a sus hijos e hijas en casa* el cual se ubica cercana a *lo domino* debido a que la comunicación entre padres, madres y el profesorado no es únicamente debido al trabajo del tutor, depende de múltiples factores que son externos a él, lo que limita su dominio para poder enseñarlo.

6.3 La reflexión de los tutores

Los resultados anteriores, se explican en la reflexión de los propios tutores (tomada de la transcripción de la sesión grabada) con respecto a los puntajes obtenidos en el CAT. El 80% de los tutores, coincidieron en que el instrumento refleja las actividades que realizan y la manera en cómo lo realizan y sólo el 20% menciona no estar mucho de acuerdo con el puntaje obtenido, como se aprecia en el siguiente testimonio: *“no mucho, creo que estoy en lo domino, y me falta solo un poco para enseñarlo, porque en algunas áreas tengo respuestas contrarias y casi no intermedias”* (T2).

Uno de los propósitos de la autoevaluación por medio del CAT es que los tutores identifiquen las áreas en las que pueden mejorar su desempeño. Estas son diversas, algunos tutores piensan en cómo pueden enseñar a otros, otros piensan en cómo mejorar la tutoría y otros en su propio desempeño. Ellos mencionan: enfrentar situaciones desafiantes con otros tutores, el trabajo con padres, la vinculación con la escuela y el empleo de algunos recursos tecnológicos para el trabajo con alumnos. Estos son algunos ejemplos:

Enfrentarme a situaciones que me demanden explicar o enseñar a otro tutor para consolidar lo que estoy desarrollando (T2).

Apertura al trabajo con papás y profesores; muchas veces no se da porque no se busca o se propone (T3).

Me parece que tener un acervo de recursos páginas de internet, resúmenes ya hechos y formularios, podrían ayudar a los tutores y a los chicos (T1).

En cuanto a las actividades que se les facilitan y cuáles se les dificultan en el PAES, en las primeras destacan, la facilidad en su práctica, aspectos socioafectivos, el diálogo que se establece con los adolescentes y la planeación de las actividades, al respecto los tutores mencionaron:

Las creencias de los chicos, sus sentimientos y el diálogo que permite la expresión de éstos se me facilita (T1).

Se me facilitan más las actividades que ya se tienen previstas con previa planificación (T4).

Se me facilita el trabajo con los adolescentes en brindarles apoyo (T2).

Los aspectos que se les dificultan a los tutores, se relacionan con áreas específicas del conocimiento, es decir, aspectos sólo de física o sólo de matemáticas o sólo de inglés, aquello que desconoce el alumno así como la reflexión y el manejo emocional para modificar afectos o actitudes:

[...] lo que me cuesta es la física y la química, las ciencias duras, aunque me gusten mucho (...) (T1).

Se me dificultan aquellas actividades que no tiene claras el alumno (T4).

Lo que se me dificulta más es identificar, reflexionar y modificar mi situación afectiva (emociones, actitudes, creencias) respecto de ciertas situaciones (T2).

Con relación a los recursos, los tutores mencionaron que la sesión de casos, la literatura que se revisa en el programa, así como el apoyo de sus pares es lo que más valoran para mejorar, como vemos en los siguientes ejemplos:

Como tutora de PAES un recurso importante es la sesión de los casos y revisas literatura y trabajos de compañeros, tutores o ex tutores (T4).

[...] literatura, el apoyo de la tutora y la supervisora, la sesión de casos, el apoyo de otros tutores, padres y profesores (T5).

Para finalizar, se presentan algunos de los aspectos mencionados como dificultades en la reunión con los tutores, que no necesariamente se incluyen en el cuestionario que se propone y están relacionados con el ingreso de los tutores al PAES, como el proceso de adaptación al escenario de los adolescentes, los problemas de aprendizaje, la sesión de casos, el trabajo del tutor anterior, la tutoría y todo lo que subyace a la práctica propia de un tutor del programa. Esto se puede observar en el siguiente:

Ponerse la camiseta de tutor (T1).

Se enfrenta a una situación muy complicada respecto a la adaptación porque cada sesión que se tiene que trabajar, los chavos no saben qué meta, no saben qué tarea, no saben con qué material, no saben con qué recursos cuentan, entonces uno se pregunta qué tengo que estructurar, cuál es el objetivo de la sesión (T4).

Empiezas a enfrentar como tu estilo y luego dices órale ¿cómo funcionaba? y te das cuenta que debes empezar de otra manera entonces... ¿por dónde empiezo? (T2).

Yo creo que también otro tipo de apoyo es el tutor que te deja porque nosotros vimos que no está este vínculo (T5).

Es interesante cómo es que los tutores mencionan como algo importante, la ansiedad o el sentir del tutor al ingresar y desarrollarse en el PAES, al respecto mencionaron lo siguiente:

Esa es otra problemática causa mucha ansiedad el rol de tutor y el rol profesional (T3).

Como tutores vamos adquiriendo habilidades hacia la evaluación diagnóstica y aprendimos haciendo pero provoca mucha ansiedad (T1).

Tú mismo dices sí estoy aprendiendo pero con este chavo no puedo estar ensayando, así como que debo aprenderlo casi a la primera (T5).

Capítulo VIII

Discusión y Conclusiones

Los resultados de la autoevaluación de los tutores muestran que perciben dominio en las cuatro dimensiones que contempla el CAT. Además, la aplicación del CAT, señala que, desde la perspectiva de los tutores, la formación en el PAES les permite desarrollar competencias para apoyar a los alumnos de secundaria para que superen sus dificultades, lo que muestra que perciben que son una pieza clave para que el estudiante lo logre.

Lo anterior coincide con los planteamientos de Flores (2006) en cuanto a las actividades que debe realizar un tutor para poder tener un alto nivel de competencia y dominio para trabajar con adolescentes. La autora menciona que el tutor apoya a los estudiantes para que adquieran estrategias de aprendizaje que promueven la actuación autónoma; apoya a los alumnos para que subsanen sus deficiencias en la planeación, monitoreo, revisión y evaluación de tareas académicas de manera que, propician su autorregulación así como el desarrollo de estrategias que son clave para el aprendizaje. De esta manera, los resultados del CAT indican aspectos que son coincidentes con los planteamientos de Flores (2006) respecto a lo que es ser tutor del PAES, es decir, que el tutor:

- Ayuda al alumno de forma que realice sus actividades académicas a un nivel superior al que lograría trabajando solo, pero cuidando que el alumno participe activamente y no sólo se limite a seguir instrucciones, observar o imitar al tutor. La ayuda consiste en ir adecuando las estrategias a la dificultad de la tarea, brindarle

explicaciones directas y modelamiento del empleo de las estrategias y supervisarlo durante su práctica, corrigiendo los aspectos específicos que el alumno requiera.

- Favorece la adopción y adaptación de las estrategias de aprendizaje a las características y necesidades del alumno. Cada alumno posee fortalezas y enfrenta limitaciones que son únicas. Es primordial motivar a los estudiantes a continuar en la búsqueda de estrategias más eficientes y efectivas para planear, desarrollar y monitorear su propio aprendizaje y desempeño en tareas académicas.
- Promueve un ambiente motivante, enseñando a los estudiantes a que reconozcan sus fortalezas, ofreciendo retroalimentación positiva a los logros de los estudiantes y enseñándoles a que atribuyan sus éxitos y fracasos a situaciones bajo su control.
- Enseña estrategias en los contextos y tareas relevantes para el alumno, esto es, durante la realización de las actividades escolares.
- Establece una relación de alianza con el alumno, la cual es clave. De acuerdo con Martin, Garske y Davis (2000, en Flores, 2006) la alianza se define como el lazo colaborativo y afectivo entre el tutor y el alumno. Si bien la visión del tutor es más precisa que la del alumno, la alianza nos ayuda a entender por qué el alumno percibe que el tutor actúa como un agente que favorece la superación de sus dificultades escolares.

La presente investigación arroja resultados relacionados con la percepción de competencia del tutor para trabajar con la familia y no sólo con los alumnos. Es importante mencionar que los tutores perciben dominio aunque el PAES no sólo se enfoca en una

formación específica para trabajar con padres, sin embargo la experiencia de cada tutor previa a su ingreso al programa juega un papel importante.

Los resultados de este trabajo indican que el PAES forma psicólogos competentes para trabajar con adolescentes que presentan problemas de aprendizaje, al respecto es importante desarrollar herramientas que de manera eficiente den cuenta del proceso por el cual se vuelven competentes. La evaluación del ejercicio profesional de los tutores es un tema al que se le ha dado importancia en el PAES y se han considerado dos alternativas: una es identificar los indicadores de un ejercicio competente y dos, identificar la evolución de competencias profesionales para la mejora.

Se ha encontrado a través de la investigación del PAES y la formación de los tutores, que logran un cambio en su epistemología personal, que es un indicador de la evolución de las competencias profesionales, específicamente en lo concerniente a la concepción del conocimiento y de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación así como en la concepción misma de los problemas de aprendizaje (Flores Otero & Lavallée, 2010).

Considero que estos aspectos del desarrollo se pueden explicar entendiendo el papel que juega la autoevaluación, ya que, implica reflexionar sobre el trabajo de uno mismo con conciencia crítica, es estar dispuesto a ver de nuevo, a traer una mirada crítica sobre uno mismo que se basa en estándares de logro negociados en el propio grupo de trabajo y el juicio correspondiente. Esta capacidad permite una conciencia reflexiva de la propia lucidez, acción esencial para cualquier aprendizaje significativo que sólo el estudiante, como sujeto, puede lograr (Donnadieu, Genthon & Vial, 1998).

Con esta propuesta de autoevaluación se busca que el tutor mediante la reflexión, el autoanálisis y la actitud autocrítica, logre la superación permanente y mejore la calidad y eficiencia de su trabajo. Para que esto pueda concretarse en la práctica, la autoevaluación debe ser constante para que se impulse el deseo por la mejora de los servicios profesionales y, por supuesto, atender a la demanda de calidad por parte de la población a la que atienden, como mencionan Ibáñez & Maganto (2009).

El CAT es una herramienta que sirve para ofrecer retroalimentación acerca de los avances obtenidos así como para identificar apoyos por parte de las personas que supervisan el desempeño de los tutores que se forman en el PAES.

Con este instrumento, se obtienen ciertos parámetros para evaluar las competencias de los tutores, lo que han aprendido y en qué medida o bien, en qué áreas específicas les hace falta trabajar. El instrumento es sencillo para utilizar, además de que no requiere demasiado tiempo para contestarlo y brinda información y retroalimentación relevante para cada tutor.

En cuanto a la evaluación de cada una de las dimensiones, se concluye lo siguiente:

Trabajo con familia: Los datos muestran que los tutores dominan la competencia para apoyar a las familias y se perciben capaces de poder enseñar a reconocer la importancia de su participación en las actividades escolares de sus hijos, a que desarrollen expectativas realistas en relación con el logro de sus hijos, se concienticen de que los cambios serán progresivos y de la importancia de reconocer los avances de sus hijos por

pequeños que sean; asimismo para motivarlos a enfrentar situaciones problemáticas con los profesores a través del diálogo y el respeto y a que recuperen experiencias de éxito anteriores para enfrentar problemas actuales. En general, han desarrollado competencia para que las familias se comprometan y responsabilicen con el trabajo que se realiza en el PAES.

Es interesante analizar que los tutores dominan aspectos para trabajar y comunicarse con los padres y madres de familia o el adulto que esté a cargo del o de la adolescente. Los resultados pueden explicarse en los fundamentos para la tutoría en el PAES en donde la colaboración con la familia es central para el trabajo del tutor con el estudiante. Habría que investigar en futuros estudios si el trabajo con familia es dominado por los tutores debido al bagaje profesional y la experiencia que poseen al ingresar al programa, o bien, conocer qué aspectos y en qué medida el PAES favorece el desarrollo de dichas habilidades o competencias en los tutores.

Los ítems de esta dimensión, están orientados a que los padres reconozcan los logros de sus hijos de manera progresiva a través la solución de conflictos para poder exponer de manera libre puntos de vista, generar confianza y promover la reflexión para el cambio; se observa que el tutor valora el conocimiento y la experiencia de los padres así como los logros que van alcanzando. El tutor es sensible y empático con las emociones de los padres para brindarles una perspectiva de las problemáticas de sus hijos y lo que requieren para solucionarlas, dar retroalimentación positiva, intercambiar experiencias y promover el respeto y el diálogo para apoyar la intervención. En especial, con la familia se

requiere trabajar estos aspectos para que el tutor pueda formar un equipo de trabajo con los padres y madres de familia para darle seguimiento y reforzar el trabajo del alumno en casa.

En esta dimensión, los resultados de los tutores se encuentran en el nivel de *Lo domino y puedo enseñarlo*, se considera una fortaleza debido a que el trabajo con la familia, desde la perspectiva de la tutoría en el PAES, incluye múltiples factores que dependen del contexto familiar al que el tutor se enfrenta para tener ciertos recursos en cierto tiempo y con cierta disposición, de manera que los escenarios que se pueden presentar son tan diversos y complejos que no es fácil entender cómo enseñar a alguien más estos aspectos.

Trabajo con alumnos: La autoevaluación permitió observar que los tutores se ubican en *Lo domino y puedo enseñarlo*, para promover que el alumno establezca sus metas. El establecimiento de metas en adolescentes con problemas de aprendizaje es uno de los primeros retos que el tutor enfrenta. Los estudiantes que llegan al programa tienden a evitar las tareas escolares por diversas razones, es decir, son de una complejidad tan alta que les impide realizarlas o tan sencilla que no les representa un reto. Un tutor dentro del programa requiere un conocimiento avanzado de las necesidades específicas de cada estudiante para intervenir. Por esta razón, no hay una forma única de apoyarles, siempre se adecua el apoyo a cada alumno y se requieren diversos recursos por parte del tutor para atender a cada alumno.

Considero que el espacio denominado *sesión de casos*, que se lleva a cabo en el PAES, en donde todos los tutores cuentan con el apoyo una supervisora o tutora de residencia, comparten sus experiencias y reciben retroalimentación sobre las actividades

de tutoría con los estudiantes apoya la percepción de dominio. La experiencia de los otros contribuye al aprendizaje reflexivo y colegiado para mejorar la intervención en la tutoría, pudiendo resaltar los recursos tanto profesionales como personales.

La visión y la filosofía del PAES se enmarcan en atender a estudiantes de secundaria que presentan problemas de aprendizaje para lo cual se preparan profesionales competentes en campos específicos para atender las necesidades de cada estudiante y enfrentar con éxito el currículo escolar. El nivel de dominio mostrado en el CAT responde a los objetivos del PAES, habría que realizar el seguimiento de la autoevaluación desde el ingreso de los tutores al programa.

Recursos profesionales e individuales: La autoevaluación de los tutores ubica esta dimensión en *Lo domino* y se explica a partir de la complejidad que conforma la práctica dentro de un programa como el PAES, sobre todo porque hablamos de un tutor que se forma específicamente para atender a adolescentes, con las características que se presentan en esta etapa del desarrollo y además, las dificultades en el aprendizaje. Lo que un tutor logra y enfrenta es un reto y aspectos como paciencia, tolerancia y empatía son claves para el trabajo, por lo que el rol del tutor va más allá de ayudar a resolver una tarea o pasar un examen; en muchas ocasiones, el tutor o tutora es la única persona en la que el adolescente confía para pedir ayuda o conversar de aspectos personales.

Los ítems se relacionan con áreas del conocimiento que posee el tutor como parte de su formación académica en el posgrado, donde trabaja información relacionada con las perspectivas metodológicas tanto cualitativa como cuantitativa sobre los problemas de

aprendizaje, así como la definición, diagnóstico y tratamiento de los mismos, las estrategias en dominios específicos del aprendizaje, las aplicaciones de proyectos de intervención que realiza con los estudiantes, el conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los modelos constructivista y cognoscitivo para el trabajo en el programa, el dominio de teorías relacionadas con la autoeficacia, atribución, autoconcepto, autoestima, entre otras; se visualizan áreas personales como el interés y gusto por trabajar con adolescentes, tener paciencia en las situaciones que se presentan con los adolescentes, mantener confidencialidad profesional acerca de los casos y las personas que asisten al programa y el compromiso ético de elaborar reportes de avances para informar a alumnos, padres y/o profesores u orientadores.

Los ítems con un puntaje mayor son *Conozco las bases teóricas y fundamentos filosóficos del PAES (4.0)* y *Conozco la metodología de trabajo en el PAES (4.0)* esto es debido a que son los pilares de nuestra formación y trabajo dentro del programa y se insiste en conocer bases teóricas y filosóficas así como la metodología de trabajo desde el principio y se trabaja para irse afinando durante los próximos dos años, es por ello que los tutores percibieron un grado alto en dominio ubicando el puntaje en *Lo domino y puedo enseñarlo*.

El ítem con menor calificación es *Reconozco mis propias carencias en cuanto a conocimientos y habilidades (3.0)* lo cual indica que se percibe cercana a lo domino, esto es que los tutores son conscientes de sus carencias, esto se puede deber a que los tutores no han contado con el presente instrumento por lo tanto, no saben con precisión lo que necesitan trabajar para mejorar.

Es un conjunto de recursos profesionales y personales que un tutor utiliza durante su actividad en el PAES y habría que estudiar si aspectos como la ansiedad y el estrés reportados por los tutores tienen algún efecto en el apoyo que se les brinda a los estudiantes, o si esos aspectos varían en el tiempo al sentirse más exitoso como tutor.

Vinculación con la escuela: Esta dimensión se ubica en el nivel *Lo domino*, esto puede ser debido a la complejidad de insertarse en una dinámica escolar, a partir de las necesidades del estudiante, sin embargo, lo importante es que los tutores se perciben en un nivel de dominio para poder realizar una planeación con la escuela.

El modelo de tutor del PAES reconoce que el acompañamiento es un elemento central para que el estudiante con problemas de aprendizaje resuelva con mayor éxito el currículo de secundaria. Siendo así, como parte de las características de este modelo de tutoría, es que se ofrece extracurricularmente, situación que se ve compensada con el hecho de que los tutores buscan establecer un vínculo muy importante con la escuela para que pueda favorecer la relación entre los maestros y la familia. El tutor interviene en estos contextos cuando se requiere, aunque prioriza el núcleo afectivo más importante del adolescente que es la familia, así el tutor considera que el contexto escolar es fundamental para los aprendizajes y se centra en las necesidades y potencialidades del alumno. Existe un vínculo entre el PAES y la escuela mediado por el estudiante que asiste al programa.

En general, lo encontrado en esta investigación coincide con la literatura sobre un profesionalista competente, cuando es capaz de identificar y movilizar ante diferentes situaciones profesionales, los conocimientos adecuados, las habilidades o estrategias

necesarias y las actitudes a favor de los usuarios de su profesión (Perrenoud, 2001). La presente investigación coincide de igual manera con los trabajos realizados anteriormente como parte del acervo de información e investigación del PAES, específicamente, en describir qué es lo que hace un tutor dentro del programa con relación a los problemas de aprendizaje (Flores, 2005; Flores & Macotela, 2006), la práctica profesional competente en la relación tutor-alumno (Díaz & Flores, 2006; Flores, Otero y Lavalleé 2010; Diaz & Flores, 2011) y la importancia de la participación del tutor durante la realización de tareas escolares con alumnos de secundaria (González & Cabrero, 2006).

La autoevaluación de los tutores que se forman en el PAES, muestra que perciben dominio en los diferentes aspectos, esto es evidente en relación con el trabajo con alumnos, con padres, la vinculación con la escuela y sus recursos tanto profesionales como individuales. Igualmente se identifica que los tutores perciben que pueden enseñar una gran variedad de recursos de la tutoría. Esta es una fortaleza de la formación que brinda el PAES.

Sin embargo, en todas las áreas identificamos reactivos que muestran que no se percibe un dominio en la enseñanza de estos recursos, sería importante si se piensa en la extensión del programa a otros ámbitos, conocer por qué no se ha logrado un dominio para poder enseñar en todos los recursos, así como atender lo que los tutores mencionaron al ingresar al PAES y profundizar en aspectos como la ansiedad que implica ser un tutor dentro del programa a través de otros estudios.

Una limitación del trabajo es que la aplicación del CAT se dio en el último semestre de formación, por lo que se tiene el panorama en el momento en que los tutores egresaban y no la evolución desde su ingreso para observar sus avances y cambios en el tiempo, habría que investigar qué resultados se obtienen aplicándolo desde el primer semestre o el ingreso de los tutores.

Finalmente, la autoevaluación permite a los tutores reflexionar sobre sus fortalezas y lo que requieren aprender, el CAT es una herramienta valiosa para promover la autorregulación de la práctica tutorial, además de identificar las competencias en las diferentes dimensiones para apoyar a los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje.

Referencias

- Acle, G. Olmos, A. (1994). *Problemas de aprendizaje: enfoques teóricos*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Aldana, M. (2006). Promoción de la motivación en estudiantes con problemas de aprendizaje en la realización de tareas escolares. En R. Flores, R.C. & Macotela, S. (autor) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (245-260)*. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Arguís, R. Arnaiz, P., Báez, C., De Ben, M., Díaz, F., Díez, M.C, Díez, A., Darío, I., Escardibul, S., Ferrero, J., González, R., Gutiérrez, M., López, T., Luz, M., Martínez, E., Martínez, I., Masegosa, A., Medina, A., Montesinos, C., Negro, A., Notó, F., Novella, A., Puig, J., Rocart, C., Senent, M. & Vicente, A. (2001). *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Ayala, S., Hernández, A., Guzmán, Y., García, B. & Flores, R.C. (2002). Promoción de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria. *Integración: Desarrollo Psicológico y Educación*. 17, 48-56.
- Azevedo, R. & Cromley, J. (2003). What do Reading tutor do?: A naturalistic study of more and less experienced tutors in Reading. Ponencia presentada en el Congreso AERA. University of Maryland.
- Barreto, E. (2006). Diseño de un manual de apoyo para padres En R. Flores, R.C. & Macotela, S. (autor) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (245-260)*. Facultad de Psicología. México: UNAM.

- Castro, M. & Llanes, J. (2005). Empoderamiento: un proceso que se logra mediante el desarrollo de competencias y de la autoevaluación. *Liberaddictus*, 87(2),73-76.
Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1985420>
- Choragwicka, Beata; Moscoso & Silvia. (2007). Validez de contenido de una entrevista conductual estructurada. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 75-92.
- Diario Oficial de la Federación publicado el 05 de marzo de 1993 recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/258-1.pdf>
- Díaz, A. & Flores, R.C. (2006). La práctica profesional competente en la relación tutor-alumno. *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (261-278)*. México: UNAM.
- Díaz, A. & Flores, R.C. (2011). El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación. *Perfiles Educativos*, 33 (134), 65-76.
- Dirección General de Evaluación Educativa. *Lineamientos generales para redactar reactivos*. (s.f.). UNAM. Recuperado de: http://www.inb.unam.mx/ensenanza/lineamto_gral_elabora_reactivo.pdf
- Donnadieu, B., Genthon, M. & Vial, M. (1998). Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?. Paris : Interédicions Masson.
- Fetterman, D.M., Kaftarian, S., & Wandersman, A. (1996). Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability. Newbury Park, CA: Sage.
- Flores R. C. (2005). La formación de alumnos de maestría en el programa alcanzando el éxito en secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8, 1, 25 -44.

- Flores, R. C. & Macotela, S. (2003). Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. *Informe del proyecto CONACYT No. 41327*. Documento de circulación interna.
- Flores, R. C. (2001). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2), 247-256.
- Flores, R. C., Otero, A., & Lavalleé, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado: El caso de los psicólogos escolares. *Perfiles educativos*, 32(130), 8-24.
- Flores, R.C. & (2005). *La evolución de competencias profesionales en situaciones vinculadas con la atención a los problemas de aprendizaje*. Trabajo presentado en el XXX Congreso Interamericano de Psicología.
- Flores, R.C., Otero, A., Lavalleé, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado. El caso de los psicólogos escolares. *Perfiles Educativos*. 32(130), pp. 8-24.
- Friedman, D. & Kaslow, J. (1986). *The development of professional identity in psychotherapists: six stages in the supervision process*. New York: Haworth.
- García-Cabrero, B. (2008). El programa educativo de CONAFE: orígenes y prospectiva de la educación inicial. *Alas para la equidad*. 1(1), pp.9-12. Recuperado de http://www.conafe.gob.mx/mportal7/Images/audio_video/alas1jul08.pdf
- García-Cabrero, B., Delgado, G., González, M., Pastor, R., Baeza, C. & Pozos, L. (2002). *Establecimiento de competencias básicas para la educación en la primera infancia*. México: UNICEF/UNESCO.

- García-Córdoba, F., Trejo-García, M.R, Flores-Rosete, L. & Rabadán-Calvillo, R. (2007). *Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales: La tutoría*. México: Limusa.
- Gil, M.C. (2004). *Introducción a la tutoría en educación a distancia*. México: Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). UNAM.
- 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. Facultad de Psicología. UNAM, México.
- González, G. (2010). *El impacto de la tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México.
- González, R. & Romo, A. (2005). *Detrás del acompañamiento ¿una nueva cultura docente?*. México: Universidad de Colima.
- Hallahan, D., Kaufmann, J. & Lloyd, J. (1999). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hock, M. F., Pulvers, K. A., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2001). The effects of an after-school tutoring program on the academic performance of at-risk students and students with ld. *Remedial and Special Education*, 22(3), 172-186.
- Ibáñez, C. & Maganto, C. (2009). El proceso de evaluación clínica: cogniciones del evaluador. *SUMMA Psicológica*, 6(1), 81-99.
- Jiménez, J. & García, C. (2007). Learning disabilities in Guatemala and Spain: A cross-national study of the prevalence and cognitive processes associated with reading and spelling disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 161-169.

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Locke, E. A. & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57 (9), 705-715.
- Macotela, S. (2006). La definición de los problemas de aprendizaje. El debate contemporáneo. En R. Flores, R.C. & Macotela, S. (comp) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria* (245-260). Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk between teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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 Reformas del Estado y de la Administración Pública, 7-10 de noviembre 2006 (pág 1-10). Guatemala.
- Perrenoud, Ph. (1995), “Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?”. *Pédagogie Collégiale*, vol. 9, 2, pp. 6-10.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Robiner, W., Elman, N. & Ildelfer-Kaye, J. (2005). Professional development training for professionalism as a foundation for competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*. 36 (4), pp. 367-375. DOI: 10.1037/0735-7028.36.4.367.

- Romano, H. (2004). *Los problemas de aprendizaje: Panorama general del campo*. Estado del arte. UNAM, México.
- Rueda, M. (2010). Autoevaluación y autonomía. *Perfiles Educativos*. 32 (130), pp. 3-6. UNAM. México.
- Ruiz, G. (2002). La educación secundaria: perspectivas de su demanda, de Annette Santos del Real. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001509>
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- SEP (2006 b). Reforma de la Educación Secundaria. *Fundamentación curricular. Geografía de México y el mundo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006 c). Educación Básica. Secundaria. *Plan de Estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). Educación Básica. Secundaria. La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stevens, R. & Shenker, L. (1992). *To succeed in high school. A multidimensional treatment program for adolescents with learning disabilities*. Canadá: The Learning Center of Québec.

- Stufflebeam, D.L. (1981). *Metaevaluation: Concepts, Standards, and Uses*. In R.A. Berk. *Educational Evaluation: The state of the art*. London: Johns Hopkins University Press.
- Topping, K. (2000). Tutoría. *Serie prácticas educativas*. International Academy of Education.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- VanZANDT, C. E. (1990), Professionalism: A Matter of Personal Initiative. *Journal of Counseling & Development*, 68: 243–245. doi: 10.1002/j.1556-6676.1990.tb01367.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1979). The development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychol.*
- Wong, B. (2003). General and specific issues for researchers, consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*. 18(2), 68-76.
- Ysunza, M. (2007). *La tutoría: incorporación del estudiante al medio universitario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco.
- Zimmerman, B.J. & Schunck, D.H. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.

APÉNDICE A

Documento de expertos

Identificación de atributos de un tutor experto atendiendo a alumnos con problemas de aprendizaje en las situaciones emblemáticas del programa alcanzando el éxito en secundaria.

Rosa del Carmen Flores Macías

Adriana Hernández Morales

Eunice Mayela Ayala Seuthes

El PAES promueve el desarrollo de un ejercicio profesional competente que puede conceptuarse como la capacidad de acción eficaz al definir y solucionar problemas verdaderos ante situaciones profesionales, en las que se muestra dominio sólo si se dispone de los recursos cognoscitivos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio y a su debido tiempo. Sin desmeritar la utilidad de la práctica repetida de ciertos procedimientos profesionales, el ejercicio profesional en el PAES se refiere situaciones con diversas particularidades y a la solución de problemas con diversos niveles de complejidad. En estos contextos, se requiere que el profesional en formación elabore juicios constantes para adaptar su conocimiento y que sea capaz de responder a los problemas sin importar cómo éstos se manifiestan. La lección más importante en el aprendizaje de los tutores es aprender a adaptar su apoyo a las necesidades de cada alumno de secundaria, evitando caer en la aplicación de procedimientos en forma de receta

La necesidad de propiciar la formación de un tutor experto llevó a la identificación de los atributos que definen su actuación. Los atributos que aquí se describen son resultados de una reunión de tutores expertos quienes en una sesión de trabajo,

identificaron las cualidades de un buen tutor. Se tomó como heurístico para determinarlos a la competencia, definida conforme a los planteamientos de de Philippe Perrenaud³.

El trabajo se realizó como parte de las actividades del Reporte del proyecto *Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje* (CONACYT 41327 de la Facultad de Psicología, UNAM).

1. Indicadores para la definición de una situación emblemática:

- a. Reflejan claramente la filosofía del PAES con relación al apoyo que brinda a los alumnos con problemas de aprendizaje y a sus padres.
- b. Se relacionan con actividades específicas del programa: (1) trabajo con los alumnos (2) sesiones de retroalimentación y discusión de casos, (3) Trabajo con padres.
- c. Generalmente son situaciones que se pueden problematizar e implican la puesta en práctica de una estrategia para la solución del problema
- d. Demandan una intervención por parte del tutor para lograr un cambio positivo en la población (alumnos o padres).
- e. Requieren que el tutor ponga en práctica competencias especializadas, claramente distintas del *sentido común*.
- f. Para el caso de los alumnos de secundaria en todos los casos implican la promoción de algún tipo de aprendizaje (áreas cognoscitiva, afectiva y social) y la motivación hacia la actividad académica.

³ Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Recuperado de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html.

- g. Para el caso de los padres, en todos los casos implican un aprendizaje y/o la elección de acciones adecuadas para la solución de un problema.
- h. Para el caso de situaciones en las que se discuten y analiza la situación de la población atendida, en todos los caso implica la problematización de un evento y planteamiento de alternativas de solución.
- i. Pueden manifestarse en forma similar y con características familiares pero siempre poseen rasgos que las hacen únicas ya sea por las diferencias individuales de las personas que participan en ellas o por diferencias en las condiciones físicas y sociales en las que se manifiestan. Es decir las situaciones pueden agruparse en categorías generales pero siempre habrá que observar las particularidades de cada una.

SITUACIONES EMBLEMÁTICAS EN EL TRABAJO CON ALUMNOS

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

- I. Relación socio-afectiva entre tutor y alumnos
- II. Planificación de metas y del trabajo en la sesión
- III. Supervisión y guía de actividades académicas de los alumnos.
- IV. Trabajo cooperativo
- V. Evaluación del trabajo durante la sesión
- VI. Vinculación con la escuela y el hogar.

DEFINICIONES Y SUBCATEGORÍAS:

I. Relación socio-afectiva entre tutor y alumnos: Se refiere a todas aquellas situaciones en las que el tutor establece una relación de *apego* con los alumnos y establece un clima social positivo para el grupo de trabajo. Implica procesos sociales como: cohesión, colaboración, sentido de pertenencia, etc.

- 1. Establecer y mantener una relación empática con el alumno

2. Identificar aspectos socioafectivos que estén interfiriendo con el desempeño y adaptación del alumno.
3. Ser percibido por los alumnos como una autoridad democrática.
4. Promover que los alumnos resuelvan sus conflictos en forma asertiva
5. Establecer relaciones sociales basadas en el respeto y cooperación entre el tutor y el grupo de alumnos.
6. Que el alumno solucione apropiadamente diferentes problemáticas típicas de la adolescencia (salud, sexualidad, drogadicción, conflictos sociales en la familia y la escuela, etc).
7. Que el alumno mejore su percepción de auto-eficacia en la realización de tareas escolares y en sus relaciones sociales.
8. Que el alumno establezca acuerdos con el tutor, para resolver problemas que se estén presentando en su casa y en la escuela

II. Planificación de metas y del trabajo en la sesión. Son aquellas situaciones relacionadas con la promoción en los alumnos de competencias para la planificación y monitoreo de sus actividades académicas. Implican que los alumnos aprendan a decidir qué actividad académica desarrollarán y cómo las llevarán a cabo, considerando sus propias experiencias y competencias académicas.

1. Promover que cada alumno identifique el valor de las metas en la realización de sus actividades de aprendizaje
2. Promover que cada alumno proponga metas o superar sus dificultades para proponerlas.
3. Promover que cada alumno proponga metas adecuadas a sus niveles de competencia.

4. Promover que cada alumno jerarquice sus metas en función de la demanda de la tarea y sus competencias.
5. Promover que cada alumno planifique y organice eficientemente su trabajo en la sesión a partir de sus metas propuestas.
6. Promover que cada alumno Identifique la utilidad de una tarea escolar en su aprendizaje y en su desempeño académico.
7. Promover que cada alumno evalúe la eficiencia y calidad de su trabajo académico
8. Promover que cada alumno evalúe su desempeño en la escuela para establecer sus metas.
9. Promover que cada alumno emplee la hoja de metas como herramienta para planificar y evaluar el trabajo y como registro de estrategias que se consideran útiles

III. Supervisión y apoyo de actividades académicas de los alumnos. Son aquellas situaciones que implican que los alumnos desarrollen competencias para trabajar en diferentes actividades académicas propias de las materias que se cursan en secundaria.

1. Evaluar las fortalezas de cada alumno y sus requerimientos, específicos cada actividad académica que realiza
2. Adecuar los apoyos a las necesidades de cada alumno durante la realización de tareas académicas.
3. Emplear estrategias instruccionales para promover aprendizajes significativos en las actividades que realiza el alumno.
4. Promover que cada alumno identifique y, en su caso, adopte las estrategias que son más eficaces y eficientes para él en diferentes actividades académicas.
5. Promover que cada alumno aprenda diferentes estrategias cognoscitivas relacionadas con la lectura, escritura y matemáticas que sirvan a cada alumno

para comprender y realizar actividades académicas en diferentes dominios de conocimiento.

6. Promover que cada alumno emplee estrategias eficientes para: recordar tareas, tomar apuntes, organizar horario de trabajo en casa, etc.
7. Promover que cada alumno emplee diferentes estrategias metacognoscitivas para ser un aprendiz autónomo.
8. Promover que cada alumno esté motivado para trabajar en actividades académicas o materias que generalmente evita.
9. Promover que cada alumno perciba las tareas académicas como una oportunidad de aprendizaje.

IV Trabajo cooperativo. Son aquellas situaciones que implican estructurar situaciones para sacar provecho de los beneficios reportadas en la literatura especializada sobre aprendizaje cooperativo y que, a su vez, favorecen que los adolescentes cuenten con un grupo de pertenencia.

1. Que los alumnos se integren como grupo social
2. Que los alumnos adquieran conocimientos y estrategias al trabajar en grupo
3. Que los alumnos reciban atención a sus necesidades particulares durante el trabajo en grupo
4. Que los alumnos se mantengan involucrados en la realización de sus tareas al trabajar en grupo.

IV. Evaluación del trabajo durante la sesión. Son aquellas situaciones que implican que los alumnos desarrollen competencias para auto-evaluar su actividad académica con objeto de: identificar sus logros, elevar su percepción de auto-eficacia y atribuir sus éxitos en el logro de metas a las estrategias empleadas.

1. Que el alumno evalúe sus logros durante la sesión, en el plano académico y social.
2. Que el alumno describa las estrategias que empleó para conseguir sus metas.
3. Que el alumno generalice las estrategias y conocimientos aprendidos a ambientes escolares
4. Que el alumno se proponga metas para mejorar su desempeño en actividades de aprendizaje en casa o en la escuela.

VII. Vinculación con la escuela y el hogar. Situaciones que implican resaltar el valor de los logros del alumno para cambiar su imagen social, favorecer su avance académico y su adaptación al ambiente familiar y escolar.

1. Elaborar reportes de avances para los alumnos, los padres y la escuela. En concordancia con los intereses de cada alumno y con su anuencia
2. Mediar en la solución de conflictos generados entre el alumno y la escuela
3. Adecuar el desarrollo de actividades académicas en las sesiones a las demandas específicas del aula de cada alumno.
4. Guiar a los padres para que identifiquen y reconozcan los logros de cada alumno.
5. mediar entre los padres y el hijo en la solución de conflictos familiares

HABILIDADES PARA ATENDER A LAS SITUACIONES EMBLEMÁTICAS

Todavía habrá que separar estas habilidades en correspondencia con cada una de las categorías de situaciones emblemáticas.

I. Relación socio-afectiva entre tutor y alumnos

1. Establecer una relación empática con el alumno y un clima de confianza
2. Emplear diferentes estrategias motivacionales para retroalimentar contingentemente el trabajo del alumno durante la sesión.
3. Enseñar al alumno una estrategia de solución de problemas para resolver conflictos de índole personal y social.

4. Resolver en forma asertiva diferentes situaciones de conflicto
5. Adoptar un papel de autoridad *democrática* en la relación con los alumnos

II. Planificación de metas y del trabajo en la sesión

Guiar al alumno en el empleo de la hoja de metas.

III. Supervisión y guía de actividades académicas de los alumnos

1. Hacer un *diagnóstico en línea*, durante la realización de una actividad, acerca de conocimientos, estrategias y actitudes del alumno.
2. Con base en el *diagnóstico en línea*, adecuar los apoyos (explicaciones, modelamiento, preguntas, etc.) a las necesidades del alumno.
3. Emplear diferentes estrategias instruccionales para proveer al alumno de un *andamiaje* efectivo (modelamiento, intercambio dialógico, propiciar la reflexión, etc).
4. Enseñar al alumno estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para lectura, escritura y matemáticas que sean útiles para el aprendizaje en diferentes materias y tareas escolares
5. Evaluación mediante la observación de los conocimientos y estrategias del alumno en diferentes campos de conocimiento
6. Adecuación de ayudas que impliquen diferentes demandas cognoscitivas que: se adecuen a las necesidades del alumnos y gradualmente promuevan una mayor autonomía
7. Aplicar e interpretar instrumentos de evaluación para obtener información que sea útil para apoyar al alumno en su aprendizaje.

CONOCIMIENTOS APROPIADOS A LAS SITUACIONES EMBLEMÁTICAS

1. Entorno biológico, psicológico y social de cada adolescente a su cargo
2. Bases teóricas y filosóficas del PAES.
3. Metodología de trabajo en las sesiones del PAES.

4. Perspectivas actuales en la definición, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.
5. Principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la evaluación tradicional y la evaluación auténtica.
6. Principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la enseñanza basada en estrategias en dominios específicos.
7. Principios teóricos, metodológicos y filosóficos que sustentan la interacción durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Modelos constructivista y cognoscitivo)
8. Principios teóricos, metodológicos y filosóficos del aprendizaje cooperativo desde una perspectiva cognoscitiva y constructivista).
9. Principios teóricos, metodológicos y filosóficos vinculados con modelos de motivación relacionados con auto-eficacia, atribución, auto-concepto, auto-estima).
10. Principios teóricos, metodológicos y filosóficos que sustentan la solución de problemas socio afectivos desde una perspectiva cognoscitivo- conductual)
11. Conocimiento del Sistema Educativo Nacional: sus problemáticas e iniciativas con relación a la integración educativa.
12. Conocimiento de los planes y programas de estudio para el nivel secundaria

NORMAS, VALORES Y ACTITUDES NECESARIAS EN LAS SITUACIONES EMBLEMÁTICAS

1. Respeto y apertura hacia las expresiones del adolescente, padres y maestros.
2. Interés y preocupación por encontrar las cualidades o fortalezas sociales, cognoscitivas y afectivas de las personas
3. Reconocimiento de las propias carencias en cuanto a conocimientos y habilidades y preocupación por superarlas.
4. Preocupación por participar en un proceso de formación continuo.
5. Actitud de investigación en la búsqueda de solución de problemas.

6. Respeto a la expresión de puntos de vista divergentes.
7. Escuchar sin juzgar
8. Tolerancia a expresiones inadecuadas de los alumnos o de los adultos.
9. Interés y gusto por trabajar con adolescentes.
10. Paciencia ante situaciones que contravengan las expectativas personales.
11. Prudencia en el manejo de conflictos personales y/o de intereses.
12. Iniciativa para la solución de problemas o la innovación en las actividades del PAES.
13. Flexibilidad para adaptarse a situaciones que contravengan la rutina diaria.
14. Creatividad para solucionar situaciones inesperadas
15. Confidencialidad

SITUACIONES EMBLEMÁTICAS EN LAS SESIONES DE DISCUSIÓN DE CASOS

I. En la presentación del caso

1. Descripción de las metas y estrategias empleadas por el alumno para alcanzarlas.
2. Identificación y descripción de estrategias deficientes y lo que se hizo para mejorar.
3. Identificación de los avances del alumno: en la sesión y en la escuela.
4. Identificación y definición de problemas presentados por el alumno durante la sesión (estrategias deficientes, baja motivación, problemas familiares, desempeño deficiente de habilidades sociales, dificultades en la relación con profesores, etc).
5. Identificación de soluciones para problemáticas específicas que enfrentan los alumnos.

II. En el análisis de la relación entre el tutor y su alumno.

1. Identificación del tipo de relación entre el tutor y su alumno
2. Identificación de problemas en la relación entre el tutor y su alumno (problemas de comunicación, poca tolerancia hacia actitudes negativas del alumno).

3. Identificación de las estrategias que el tutor necesita poner en práctica para apoyar al alumno

III. En la auto-evaluación del desempeño del tutor.

1. En la identificación de avances y fortalezas (conocimientos, habilidades y actitudes).
2. En el planteamiento de metas personales para mejorar el desempeño como tutor.
3. En la identificación de áreas de conocimiento en las que se necesita mayor formación

IV. En la retroalimentación a otros tutores.

1. En la colaboración para problematizar situaciones que dificultaron el trabajo del alumno o del tutor en la sesión.
2. En la colaboración para buscar y poner en práctica soluciones.

SITUACIONES EMBLEMÁTICAS EN LA VINCULACIÓN PAES-PADRES

Categoría de Análisis:

I.- Construcción de una relación de alianza entre padres y tutor

Definición:

Se refiere a todas aquellas situaciones en las que el tutor establece un vínculo de confianza, colaboración y motivación con los padres de familia, considerándolos copartícipes del proceso educativo de sus hijos.

SUBCATEGORÍAS

1. Que los padres de familia se sientan en confianza y apoyados por el tutor.
2. Que los padres cambien positivamente su percepción de sí mismos, como padres y como adultos.

3. Que los padres se sientan motivados a brindar ayuda a su hijo en la solución de problemas.

HABILIDADES

1. Evitar imponer puntos de vista a los padres de familia.
2. Dar confianza a los padres para que reconozcan sus propias habilidades, fortalezas y experiencias y puedan responder a situaciones problemáticas que pueden ir surgiendo
3. Tratar a los padres como adultos, reforzando y validando las reflexiones positivas que tengan de sí mismos.
4. Reconocer a los padres de familia como fuentes de conocimiento y experiencias.
5. Reducir la insatisfacción de los padres por no lograr rápidamente los objetivos planteados.
6. Motivar al padre de familia para que participe en la solución de las dificultades de su hijo, brindándole distintas posibilidades de apoyo que como padre le competen, más allá de lo económico.
7. Reconocer el interés y los logros que tienen los padres de familia, respecto a su hijo.
8. Dar confianza a los padres para que hablen sobre sus problemas, respetando sus propios puntos de vista y siendo sensibles a su situación.

Categoría de Análisis:

II. PROMOCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ENTRE PADRES Y TUTOR A TRAVÉS DE DIFERENTES MEDIOS.

Definición:

Son aquellas situaciones en las que el tutor *proporciona* información a los padres de familia, ya sea verbal o por escrito, sobre la situación académica, socio-afectiva y motivacional de su hij@. Al mismo tiempo, constituyen situaciones que permiten al tutor

adquirir información relacionada con la historia académica, familiar y social de los alumnos.

SUBCATEGORÍAS

1. En la entrevista inicial para que los padres conozcan el programa e informen sobre diferentes aspectos de desarrollo relacionados con el desempeño académico y adaptación social de los alumnos y conocer fortalezas de la familia y áreas en la que necesita apoyo.
2. En la entrevista diagnóstica con el alumno para conocer su problemática, fortalezas, percepción de sus dificultades escolares, etc.
3. En las entrevistas telefónicas de asesoría, supervisión y establecimiento de acuerdos para la solución de problemas.
4. En la entrevista conjunta a padres e hijo, para la solución de problemas.
5. En la elaboración de un reporte escrito dirigido a los padres de familia, con la finalidad de comunicarles los resultados del programa en cuanto a los avances de su hijo.

HABILIDADES

Aspectos metodológicos a desarrollar en cualquiera de las entrevistas:

1. Realizar entrevistas semi-estructuras, a partir de la definición de preguntas-guía que permitan la obtención de la información deseada.
2. Al inicio de la entrevista, establecer un rapport y exponer los objetivos.
3. Propiciar un clima motivante y de confianza para que los padres y alumnos expongan o den respuesta a los planteamientos que se le hagan.
4. Detectar lagunas y precisar información que resulte contradictoria al transcurrir la entrevista.
5. Detectar si los padres de familia muestran ansiedad y establecer mecanismos para contenerla.

6. Ser sensible y empático al estado emocional de los padres al exponer la problemática que tengan con sus hijos
7. Analizar la ansiedad que pueda despertarse en el tutor frente al o a los entrevistados y reflexionar sobre los factores personales por los que aparecen y los efectos que ejerce sobre el entrevistado.
8. Desarrollar la capacidad de observación del lenguaje corporal como fuente de información del entrevistado.

Aspectos de contenido para la entrevista inicial:

1. Preguntar por datos generales de la familia (número de integrantes, condiciones laborales, aspectos de salud de su hijo o hija).
2. Preguntar sobre lo antecedentes escolares de los hijos.
3. Indagar acerca de las expectativas de los padres respecto al programa.
4. Explorar las razones por las que consideran que su hijo o hija necesita el programa.
5. Exponer de manera clara y detallada los objetivos del programa.
6. Especificar las posibles problemáticas que presenta un alumno con problemas de aprendizaje y las necesidades que esto genera.
7. Proporcionar una visión clara y confiable del proceso de intervención a desarrollar con sus hijos durante su estancia en el programa.
8. Indagar las razones que los padres piensan acerca de las causas de las dificultades escolares de su hijo (a).
9. Indagar sobre las posibles soluciones que ellos mismos le han dado a dichas problemáticas y cuáles han sido sus efectos.
10. Establecer acuerdos con los padres acerca de la forma y temporalidad de comunicación y requerimientos económicos del programa.

Aspectos de contenido en la entrevista diagnóstica:

1. Preguntar sobre datos generales del alumno (edad, fecha de nacimiento, número de hermanos, aspectos de salud, grupos de amigos, intereses, aficiones, deportes, etc.)
2. Explorar acerca de sus rutinas fuera de la escuela respecto a la organización y realización de sus tareas (cómo las hace, dónde, qué hace cuando tiene dudas, etc.)
3. Indagar sobre qué le gusta de la secundaria (materias que prefiere, que se le facilitan, qué maestros le caen mejor y por qué).
4. Indagar sobre lo que no le gusta de la secundaria (lo mismo que en el punto anterior).
5. Indagar acerca de su percepción de auto eficacia para enfrentar las demandas académicas.
6. Identificar distintas problemáticas en su autorregulación como estudiante.
7. Retro-alimentar los logros obtenidos.
8. Explorar acerca de las expectativas académicas.
9. Conocer su percepción acerca de las relaciones familiares

Aspectos de contenido en las entrevistas telefónicas:

1. Proporcionar a los padres información acerca de los avances obtenidos por sus hijos durante el programa y sobre las problemáticas a las que se enfrentan.
2. Obtener información acerca del desarrollo de los acuerdos establecidos previamente.
3. Dirigir a los padres para que logren plantear, de manera precisa, cuál es la problemática que están teniendo con sus hijos y ayudarlos a jerarquizarlas.
4. Promover la reflexión en cuanto a las consecuencias de lo que ha puesto en práctica y de lo que podría cambiar.
5. Establecer acuerdos y promover que los padres sean propositivos en el planteamiento de soluciones.
6. Hacer énfasis en la flexibilidad de las soluciones propuestas en el caso de no funcionar.

7. Reconocer cuando no se tenga la respuesta a alguna problemática y proponer la búsqueda de la misma o la canalización a las instancias pertinentes.
8. Ayudarlo a aceptar las dificultades de su hijo(a).

Aspectos de contenido en la entrevista conjunta padres-hijos:

1. Evitar confrontaciones entre padres e hijos que generen ansiedad, angustia o enojo.
2. Evitar que los padres sancionen a los hijos, promoviendo una relación positiva entre ambos.
3. Reconocer los logros que ambos han alcanzado en el programa.
4. Apoyarlos en la identificación de la(s) problemática(s) real que exista entre ambos.
5. Dirigirlos al establecimiento de compromisos mutuos.
6. Propiciar que los padres expresen a sus hijos sus logros.
7. Propiciar que entre padres e hijos expresen, sin enojos, lo que les disgusta en su relación.

En la elaboración de un reporte escrito:

1. Plantear de forma clara y concisa, el perfil o diagnóstico de los alumnos que estuvieron a su cargo.
2. Utilizar un lenguaje accesible a los padres.
3. Puntualizar las fortalezas y logros obtenidos por sus hijos así como las debilidades que aún enfrenta.
4. Plantear recomendaciones con fines de seguimiento.
5. Proporcionar información que le sea útil para comprender los problemas que esta viviendo su hijo, tanto en el ámbito académico como en su desarrollo de adolescente.

III. Promoción de un cambio en la percepción, expectativas, actitudes de los padres hacia su hijo o hija.

Definición:

Se refiere a aquellas situaciones que propician una percepción positiva de los padres hacia sus hijos. Implica la reflexión acerca de sus expectativas y un cambio en sus actitudes respecto a las dificultades socio-afectivas y académicas de sus hijos.

SUBCATEGORÍA

1. Que los padres tengan una percepción positiva de su hij@, resaltando sus logros y estableciendo formas adecuadas para apoyarlo en la superación de sus dificultades.
2. Que los padres adopten actitudes de comprensión y cooperación sobre los problemas escolares de sus hijos
3. Que los padres tomen conciencia de la manera como sus expectativas afectan el desempeño académico de sus hijos.
4. Que los padres cambien positivamente sus expectativas hacia su hijo.
5. Que los padres adopten una actitud comprensiva hacia los problemas escolares de su hijo.
6. Que los padres de familia sientan entusiasmo al involucrarse en las tareas y problemas escolares de su hijo

HABILIDADES

1. Promover que los padres tengan una perspectiva realista de las cualidades personales y académicas de sus hijos.
2. Apoyar a los padres para que reconozcan que las dificultades a las que se enfrentan sus hijos se pueden superar con ayuda.
3. Que los padres tomen conciencia de cómo sus palabras y actitudes pueden afectar la imagen que su hijo tiene de sí mismo.
4. Promover la autoconfianza en los padres para que puedan ayudar a sus hijos en sus tareas académicas.
5. Propiciar que los padres de familia reflexionen sobre los apoyos que brinda a su hijo y cómo estos son clave para que supere sus dificultades académicas.

6. Retroalimentar positivamente a los padres sobre lo que han logrado en relación con su hijo.
7. Dar importancia al estilo de trabajo de los alumnos para que los padres de familia reconozcan las necesidades personales de sus hijos.
8. Resaltar a los padres de familia los logros académicos de sus hijos, como base para promover un cambio de actitud hacia ellos.

IV. Solución de diferentes problemáticas que afectan a la familia

Definición:

Se refiere a aquellas situaciones en las que el tutor proporciona diversos apoyos a los padres de familias, con el fin de que éstos logren dar solución a las distintas dificultades familiares originadas por la situación socio-afectiva, emocional y académica de los hijos. Implica orientarlos hacia un proceso de cambio positivo en la relación padres-hijos y fortalecer el vínculo afectivo entre ellos.

SUBCATEGORÍA

1. Que los padres promuevan una convivencia agradable y de respeto a las normas y acuerdos familiares.
2. Que los padres busquen estrategias de solución a los problemas y que sean apropiadas para todos los miembros de la familia a partir de una comunicación positiva.
3. Que los padres establezcan estándares de éxito para sus hijos acordes con sus habilidades y desempeño académicos.
4. Que los padres establezcan junto con sus hijos normas de disciplina en casa.
5. Que los padres retroalimenten positivamente el comportamiento de sus hijos en situaciones escolares y sociales.
6. Que los padres tengan alternativas a las conductas negativas de sus hijos.
7. Que tengan una imagen positiva de su hijo y lo disciplinen en forma razonable

8. Que los padres conozcan las consecuencias negativas en sus hijos por la falta de comunicación y orientación en la familia.

HABILIDADES

1. Propiciar la creatividad de los padres de familia para encontrar formas de trabajo y organización que sean útiles para mejorar la relación con su hijo adolescente.
2. Orientar a los padres sobre cualquier indicio que represente problemas en su hijo como: cambios en el estado de ánimo, en su aspecto físico, aseo personal, etc.
3. Ayudar a los padres a que identifiquen las emociones que les produce los problemas y apoyarlos a que sean capaces de verbalizarlas.
4. Propiciar que los padres envíen mensajes a partir de sí mismos (lo que sienten) y no de lo que su hijo hace o deja de hacer, para favorecer una comunicación positiva con los hijos.
5. Propiciar el intercambio de ideas entre padre-hijo para acordar nuevas metas, tomando en cuenta lo planteado por ambos.
6. Promover la reflexión sobre la importancia de ser consistentes y razonables en la disciplina de sus hijos, considerando sus características e intereses como adolescente.
7. Explicar a los padres la importancia de promover la autonomía en sus hijos, dentro del marco de las reglas y normas establecidas en casa.
8. Propiciar que los padres conozcan el punto de vista de sus hijos y traten de buscar consensos.
9. Promover en los padres un sentido de objetividad en la solución de problemas.
10. Ayudar a los padres de familia a identificar conflictos con sus hijos, como resultado de su proceso adolescente.
11. Analizar soluciones en las que se busque un bien común, tomando los puntos de vista de todos los miembros de la familia.

12. Propiciar que los padres busquen otras maneras de encauzar su enojo ante los conflictos, sin reaccionar de forma agresiva para evitar alejamiento.
13. Expresar confianza y optimismo en las habilidades de los padres para lograr exitosamente conductas positivas en sus hijos.
14. Modelar al padre distintas estrategias que le permitan adaptarlas para el apoyo de su hijo en casa.
15. Ayudarlos a identificar los puntos medulares por los que está pasando el conflicto.
16. Especificar a qué ámbito pertenece la problemática planteada por los padres (conflictos de la adolescencia, dificultades académicas, etc.)
17. Animar a los padres de familia a construir una red de apoyo familiar (con los tíos, abuelos etc.)
18. Apoyarlos en la identificación de posibles causas externas a las problemáticas vividas con el adolescente, con la finalidad de evitar culparlo.
19. Ayudar a los padres a identificar cuáles fueron sus comportamientos que lo llevaron a la consecución de un logro o a la resolución de un problema.
20. Promover en los padres la recuperación de experiencias o acciones que en otro momento le fueron útiles o le funcionaron para enfrentar la situación actual.

V. CONDUCCIÓN DE TALLERES DE FORMACIÓN PARA PADRES.

Definición:

Son aquellas situaciones en las que el tutor funge como coordinador y orientador de un grupo de padres con la finalidad de crear un espacio de comunicación y reflexión entre ellos, permitiéndoles aprender y compartir experiencias similares acerca del papel que desempeñan como padres en la formación de sus hijos.

SUBCATEGORÍAS

1. Que los talleres funcionen como un espacio de análisis de diferentes problemáticas que preocupen a los padres.
2. Que los padres adquieran conocimientos y estrategias que les ayuden en la solución de su problemática.
3. Que los padres puedan dilucidar soluciones para la problemática que están enfrentando.
4. Que los padres cambien positivamente su percepción de sí mismos como padres y como personas.
5. Que los padres se conformen como grupos de apoyos.
6. Que los padres discutan libremente sus sentimientos

HABILIDADES

1. Propiciar que los padres adquieran seguridad en sus propias habilidades.
2. Orientar a los padres hacia la reflexión de sus interacciones con sus hijos.
3. Enseñar a manejar el enojo y/o tristeza, relacionado con la expectativa de querer tener un hijo(a) ideal y ser un padre ideal.
4. Devolverles dignidad y respeto como padres, modificando pensamientos de impotencia, auto-reproches y culpa.
5. Promover la integración del grupo de padres a través de la apertura de canales de comunicación entre ellos.
6. Ser sensible al contexto cultural que viven los padres y plantear soluciones adecuadas a dicho contexto.
7. Ayudarlos a vencer resistencias para que expresen su problemática con confianza y seguros de ser escuchados y respetados.
8. Plantear situaciones que partan de la experiencia y conocimiento de los padres.

9. Propiciar la interacción entre los padres, para generar la visión de que los problemas, deseos, pensamientos y sentimientos que viven no son únicos, sino que son compartidos por otros padres.
10. Propiciar el juego de roles como una alternativa metodológica para la confrontación de sí mismos como padres y para la aceptación del otro.
11. Ejercitar en los padres la habilidad de escucha y tolerancia hacia el Otro.
12. Propiciar el descubrimiento de aspectos nuevos en la relación con sus hijos, de los cuales aún no logran tomar conciencia.
13. Animar a los padres a experimentar nuevos estilos de afrontar un problema.
14. Dar oportunidad a los padres de modelar y dar consejos a otros padres sobre alguna problemática planteada
15. Generar un ambiente motivante siendo sensibles a las necesidades que los padres plantean.
16. Crear un ambiente donde los padres de familia desarrollen sus habilidades de comunicación, para entender mejor y comunicarse con sus hijos y otras personas significativas para ellos.
17. Propiciar que los padres realicen propuestas para enfrentar sus problemas, adecuándose a las necesidades de sus hijos y a las propias.
18. Proporcionar información que le sea útil para comprender los problemas que está viviendo su hijo, tanto en el ámbito académico como en su desarrollo de adolescente
19. Presentar un panorama diferente en la visión y relación hacia un hijo adolescente con problemas de aprendizaje.
20. Invitar a los padres a que compartan con sus hijos las experiencias vividas en los talleres.

VI. Promoción de una relación adecuada entre familia y escuela.

Definición

Son aquellas situaciones en las que se propicia que los padres de familia establezcan un contacto cercano y de colaboración con la comunidad escolar, que posibilite la búsqueda de soluciones conjuntas respecto a las problemáticas presentadas con sus hijos.

SUBCATEGORÍAS

1. Que los padres se comuniquen con la escuela de forma que se promueva el respeto y la colaboración en la solución de los problemas de los estudiantes.
2. Que los padres conozcan formas de funcionamiento y normas de la escuela.
3. Que los padres y el personal escolar cambien positivamente la percepción que tienen del otro o del alumno.
4. Que los padres apoyen en casa el trabajo del maestro.
5. Que los padres reconozcan la importancia que tiene para su hijo sentirse apoyado en las tareas y trabajos escolares.

HABILIDADES

1. Favorecer el respeto mutuo entre padres y profesionales de la educación.
2. Hacer evidente la importancia de la participación de los padres en diversas actividades escolares, como las juntas en donde informan el avance académico de sus hijos.
3. Propiciar que los padres establezcan acuerdos con el profesor, definiendo el tipo de ayuda que pueden dar en casa. (Ejemplos: Supervisar tareas en casa, teniendo el material necesario para realizar trabajos escolares, etc.)
4. Que el tutor establezca contacto y acuerdos con los profesores de los alumnos que participan en el programa y hacer partícipe a los padres de dichos acuerdos.
5. Motivar y dar confianza a los padres para que enfrenten situaciones problemáticas con el profesor, a partir del diálogo y el respeto.

6. Propiciar que los padres comuniquen a los profesores los esfuerzos y logros alcanzados por los hijos.

SITUACIONES EMBLEMÁTICAS EN EL DESARROLLO DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCTOS TECNOLÓGICOS EN EL CAMPO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

1. Participación en actividades académicas (eventos de difusión, elaboración de documentos) sobre la conceptualización y metodología para abordar los problemas de aprendizaje en congruencia con los fundamentos del PAES.
2. Diseño, planeación y ejecución de proyectos de investigación o desarrollo de productos tecnológicos que respondan a una problemática específica. Delimitación y sustentación de una problemática definida desde el punto de vista psicológico y en congruencia con los fundamentos del PAES.
3. Comunicación de resultados de un proyecto de investigación o productos tecnológicos a diferentes audiencias.

Habilidades

1. Ubicar y utilizar información científica y aplicarla continua y apropiadamente.
2. Analizar diferentes perspectivas conceptuales sobre problemáticas relativas al PAES, a fin de elegir la más acorde con el punto de vista personal y del PAES.
3. Conocer las perspectivas metodológicas (cualitativas y cuantitativas) que se han aplicado en la investigación acerca de los problemas de aprendizaje.
4. Elaboración de proyectos de investigación:
 - a. Proponer un anteproyecto de investigación: sustento teórico, preguntas, método, tratamiento de datos; contribuciones.
 - b. Defender un anteproyecto ante colegas: Presentación; argumentos y justificación.

- c. Desarrollo de un proyecto de investigación: incorporar ajustes y modificaciones sugeridas; ampliar el marco teórico; precisar el método.
 - d. Instrumentar un proyecto de investigación y reportar resultados.
5. Desarrollo de productos tecnológicos
- a. Diseño del producto: delimitar la utilidad del producto tecnológico y sus usuarios; revisión de la literatura; decidir características y pasos en su construcción.
 - b. Defensa de la propuesta ante colegas: Presentación; argumentos y justificación.
 - c. Construcción y pruebas del producto tecnológico: Adoptar las sugerencias y modificaciones; incorporar metodología pertinente; acotar el sustento teórico; pilotear y ajustar.
 - d. Diseminar y evaluar la utilidad del producto.

Actitudes

1. Actitud de crítica constructiva hacia diferentes propuestas metodológicas y/o de investigación.
2. Interés por la búsqueda de respuestas que satisfagan un criterio de verificabilidad.
3. Interés por continuar en forma autónoma el desarrollo de competencias profesionales.

APÉNDICE B

Cuestionario de Autoevaluación para Tutores (CAT)

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA TUTORES (CAT)

INTRUCCIONES:

Estimado tutor a continuación se te presentan una serie de reactivos organizados en cuatro dimensiones, para que realices una autoevaluación acerca de lo que has aprendido y realizado dentro del PAES. Con el Cuestionario de Autoevaluación para Tutores se pretende que reflexiones sobre tu práctica en las dimensiones: Trabajo con Alumnos, Trabajo con Familia, Vinculación con la Escuela y Recursos Profesionales e Individuales; y de esta manera puedas identificar en qué áreas es necesario fortalecer ciertos aspectos para mejorar tu desempeño y brindar un mejor servicio como tutor.

Cada dimensión viene separada en una tabla independiente, la cual trae el título del lado izquierdo, tacha la opción que consideres se acerca más a tu nivel de desempeño logrado hasta hoy. Sé lo más honesto posible, ya que el resultado será un beneficio principalmente para ti como tutor en formación. Sólo existen cuatro opciones de respuesta: Lo domino y puedo enseñarlo, Lo domino, No lo domino y busco recursos, No lo poseo y necesito ayuda. Dichas respuestas tienen un valor asignado, quedando de la siguiente forma:

Lo domino y puedo enseñarlo	4
Lo domino	3
No lo domino y busco recursos	2
No lo poseo y necesito ayuda	1

Al terminar el cuestionario, deberás sumar todos los valores para obtener un puntaje total y lo anotarás en el espacio designado que viene al final. Una vez obtenido el puntaje total, deberás ubicar tu nivel de desempeño y leer la retroalimentación que se sugiere en las últimas páginas de este instrumento así como contestar las preguntas en el apartado de *Reflexión* para finalizar.

¡Recuerda!...El aprendizaje no depende de una calificación, pero evaluarte, ayudará a ubicar en qué nivel te encuentras y lo que requieres hacer para desempeñarte mejor como tutor.

DIMENSIÓN	REACTIVOS	Lo domino y puedo enseñarlo	Lo domino	No lo domino y busco recursos	No lo poseo y necesito ayuda
TRABAJO CON ALUMNOS	1. Soy empático con el alumno				
	2. Identifico aspectos socioafectivos relacionados con el desempeño y adaptación del alumno				
	3. Promuevo en los alumnos la solución de conflictos de manera asertiva				
	4. Promuevo las relaciones sociales basadas en el respeto y la cooperación entre mi grupo de alumnos				
	5. Favorezco que el alumno mejore su percepción de autoeficacia en la realización de tareas escolares y/o en sus relaciones sociales				
	6. Establezco acuerdos con el alumno para la solución de conflictos en casa y/o en la escuela				
	7. Promuevo que el alumno proponga metas y/o supere las dificultades para establecerlas				
	8. Promuevo que el alumno proponga metas de acuerdo a su nivel de competencia				
	9. Promuevo que el alumno establezca sus metas en orden de prioridad				
	10. Identifico las fortalezas de cada alumno				
	11. Brindo/Adapto estrategias para atender las necesidades del alumno en actividades académicas específicas				
	12. Empleo estrategias para promover aprendizajes significativos en las actividades académicas que realiza el alumno				
	13. Promuevo que el alumno identifique y/o apropie las estrategias que más le ayuden resolver con éxito sus tareas				
	14. Promuevo que cada alumno adquiera estrategias específicas relacionadas con diferentes dominios de conocimiento (lectura, matemáticas, inglés, escritura, etc)				
	15. Promuevo estrategias que le permitan al alumno recordar tareas, tomar apuntes, organizar horarios de trabajo en casa, etc.				
	16. Promuevo que los alumnos trabajen para ser cada vez más autónomos.				
	17. Promuevo la motivación en los alumnos para trabajar en actividades que generalmente evitan				
	18. Favorezco la integración de mi grupo de alumnos				
	19. Me enfoco en que los alumnos adquieran conocimientos y estrategias al trabajar en grupo				
	20. Favorezco que los alumnos se involucren al trabajar en grupo				
	21. Favorezco que el alumno gradualmente, identifique sus logros académicos y sociales				

22. Favorezco que el alumno identifique y describa las estrategias que empleó para lograr sus metas en la sesión				
23. Favorezco que el alumno pueda generalizar las estrategias de aprendizaje a otros ámbitos escolares como la escuela				
24. Favorezco que el alumno se proponga metas en casa o en la escuela				
25. Retroalimentación de manera positiva el trabajo del alumno				
26. Brindo al alumno estrategias que le permitan solucionar sus conflictos personales o sociales				
27. Superviso al alumno en la utilización de la hoja de metas				
28. Identifico a través de actividades académicas los conocimientos, estrategias y actitudes del alumno				
29. Adecuo apoyos (explicaciones, ejercicios, preguntas) a las necesidades del alumno				
30. Brindo al alumno diversas estrategias para que le sean útiles en diferentes materias y tareas escolares				
31. Brindo ayuda graduada para enfrentar al alumno a mayores demandas de trabajo.				
32. Promuevo que los alumnos sean cada vez más autónomos.				

DIMENSIÓN	REACTIVOS	Lo domino y puedo enseñarlo	Lo domino	No lo domino y busco recursos	No lo poseo y necesito ayuda
TABAJO CON FAMILIA	1. Promuevo que los padres identifiquen y reconozcan los logros que va teniendo el alumno				
	2. Promuevo el manejo y/o solución de conflictos entre padres e hijos				
	3. Evito imponer puntos de vista a los padres y madres de familia				
	4. Genero confianza con los padres y madres de familia para favorecer el trabajo con el alumno dentro de PAES				
	5. Refuerzo la reflexión en los padres y madres acerca de experiencias positivas con el alumno en PAES				
	6. Reconozco a los padres y madres de familia como fuentes de conocimiento y experiencias importantes para el trabajo con el alumno				
	7. Explico a los padres y madres de familia las causas por las que no se logran los objetivos planteados con el alumno en PAES				
	8. Motivo al padre y/o madre de familia para participar en los aprendizajes del alumno				
	9. Reconozco el interés y logros que tienen los padres y madres de familia respecto al alumno				
	10. Genero confianza con los padres y madres de familia para que puedan comentarme diversas situaciones respecto al alumno				
	11. Motivo al padre y/o madre de familia para participar en la solución de las dificultades del alumno				
	12. Respeto los puntos de vista de los padres y madres de familia mostrándome sensible a su situación				
	13. Realizo entrevistas semi-estructuradas con los padres y madres de familia para obtener información valiosa acerca del alumno				
	14. Establezco rapport y expongo los objetivos al inicio de una entrevista con los padres y madres				
	15. Propicio un clima motivante y de confianza para conversar abiertamente con alumnos y/o padres y madres de familia				
	16. Soy sensible y empático a las emociones de padres y/o madres al compartir problemáticas acerca de sus hijos				
	17. Promuevo que los padres y madres tengan una perspectiva realista de las cualidades personales y académicas de sus hijos				
	18. Apoyo a los padres y madres en reconocer las dificultades que enfrentan sus hijos				
	19. Ayudo a los padres y madres a tomar conciencia del impacto de sus acciones y actitudes con su hijo				
	20. Propicio que los padres y madres de familia reflexionen sobre los resultados positivos del apoyo que brindan a su hijo				
	21. Retroalimentación positivamente a los padres y madres de familia sobre los logros que obtienen con su hijo				

	22. Promuevo un cambio de actitud de los padres y madres hacia los hijos e hijas a través de los logros académicos que éstos logran				
	23. Oriento a los padres sobre cambios que presente su hijo (cambios en el estado de ánimo, aseo personal, etc)				
	24. Propicio que padres y madres trabajen en tener una comunicación positiva con sus hijos e hijas				
	25. Propicio el intercambio de ideas entre padres, madres hijos e hijas para acordar metas considerando las opiniones de ambas partes				
	26. Promuevo la reflexión entre padres y madres sobre la importancia de ser consistentes con sus hijos e hijas considerando las necesidades e intereses que presentan como adolescentes				
	27. Explico a los padres y madres la importancia de promover que sus hijos e hijas sean cada vez más autónomos				
	28. Propicio que los padres y madres tomen decisiones conociendo el punto de vista de sus hijos e hijas				
	29. Promuevo la identificación de conflictos entre padres o madres e hijos o hijas				
	30. Propicio que los padres y madres eviten reaccionar de manera negativa ante los conflictos de sus hijos e hijas				
	31. Expreso confianza a los padres y madres sobre sus habilidades para lograr conductas positivas en sus hijos e hijas				
	32. Brindo a los padres y madres estrategias para el apoyo de sus hijos e hijas en casa				
	33. Ayudo a los padres y madres a encontrar soluciones enfocadas a la solución de un conflicto con sus hijos e hijas				
	34. Explico a los padres el tipo de problemática u origen de los conflictos que presenta su hijo o hija				
	35. Promuevo que los padres y madres construyan una red familiar para apoyar a su hijo e hija				
	36. Promuevo que los padres y madres recuperen experiencias significativas anteriores para enfrentar la situación actual				
	37. Mantengo una relación de respeto mutuo con los padres y madres de familia así como con los adolescentes del programa				
	38. Menciono a los padres y madres la importancia de su participación activa en diversas actividades escolares de sus hijos e hijas				
	39. Propicio que los padres y madres establezcan acuerdos con los profesores para apoyar a sus hijos e hijas en casa				
	40. Motivo a los padres a enfrentar situaciones problemáticas con los profesores a través del diálogo y el respeto				

DIMENSIÓN	<u>REACTIVOS</u>	Lo domino y puedo enseñarlo	Lo domino	No lo domino y busco recursos	No lo poseo y necesito ayuda
VINCULACIÓN CON LA ESCUELA	1. Propicio que los padres y madres establezcan acuerdos con los profesores para apoyar a sus hijos e hijas en casa				
	2. Establezco contacto y acuerdos con los profesores de los y las adolescentes a mi cargo en el PAES				
	3. Promuevo la solución de conflictos entre el alumno y profesores, orientadores y/o compañeros en la escuela				

DIMENSIÓN	REACTIVOS	Lo domino y puedo enseñarlo	Lo domino	No lo domino y busco recursos	No lo poseo y necesito ayuda
RECURSOS PROFESIONALES E INDIVIDUALES	1. Detecto información contradictoria durante las entrevistas				
	2. Analizo mi sentir y actuar como tutor respecto a los entrevistados				
	3. Ubico y aplico información científica para mi trabajo como tutor en el PAES				
	4. Analizo diferentes perspectivas conceptuales sobre problemáticas con los adolescentes del PAES				
	5. Conozco las perspectivas metodológicas (cuantitativas y cualitativas) que se han aplicado en la investigación acerca de los problemas de aprendizaje				
	6. Elaboro proyectos de intervención debidamente estructurados (sustento teórico, método, pruebas, tiempo, material) para trabajar en el PAES				
	7. Después de aplicar mi proyecto de intervención, incorporo ajustes y modificaciones para precisarlo o mejorarlo				
	8. Tengo conocimiento de la situación de los diversos entornos (biológico, psicológico, social) de los y las adolescentes a mi cargo				
	9. Conozco las bases teóricas y fundamentos filosóficos del PAES				
	10. Conozco la metodología de trabajo en el PAES				
	11. Tengo conocimiento sobre las perspectivas actuales e la definición, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje				
	12. Ubico principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la enseñanza basada en estrategias en dominios específicos del aprendizaje				
	13. Ubico principios teóricos, metodológicos y filosóficos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (modelos constructivista y cognoscitivo)				
	14. Ubico principios teóricos, metodológicos y filosóficos del aprendizaje cooperativo				
	15. Ubico principios teóricos, metodológicos y filosóficos de motivación relacionados con la auto eficacia, atribución, auto concepto, autoestima				
	16. Muestro respeto y apertura hacia las expresiones de los y las adolescentes, los padres y madres así como los y las profesoras				
	17. Muestro interés y preocupación por encontrar las cualidades y fortalezas de las personas con las que trabajo				
	18. Reconozco mis propias carencias en cuanto a conocimientos y habilidades				
	19. Muestro interés en mi proceso de formación constante				
	20. Poseo una actitud de investigación en la búsqueda de solución de problemas				
	21. Respeto los puntos de vista que no coinciden con mi opinión				
	22. Escucho sin juzgar				
	23. Tolero las expresiones inadecuadas de otras personas				
	24. Muestro interés y gusto por trabajar con adolescentes				
	25. Muestro paciencia ante situaciones inesperadas o no contempladas con los y las adolescentes del PAES				
	26. Mantengo prudencia en el manejo de conflicto personales de los que conforman el PAES				
	27. Muestro iniciativa para la solución de problemas o la innovación en las actividades del PAES				

28.	Muestro flexibilidad para adaptarme a situaciones que estén fuera de lo común en el PAES				
29.	Mantengo la confidencialidad profesional de las personas que conforman el PAES				
30.	Poseo una actitud crítica y constructiva hacia las diferentes propuestas que se realizan en el PAES				
31.	Poseo interés por la búsqueda de respuestas que satisfagan las problemáticas presentadas en el PAES				
32.	Muestro interés por continuar de manera autónoma el desarrollo de mis competencias profesionales				
33.	Muestro respeto y apertura hacia las expresiones de las personas que conforman el PAES				
34.	Muestro preocupación por superar mis carencias en cuanto a conocimientos y habilidades				
35.	Elaboro reportes de avances para los alumnos, los padres y/o profesores u orientadores.				

FIN DEL CUESTIONARIO

PUNTAJE TOTAL: _____

Lo domino y puedo enseñarlo (más de 300 puntos)	Lo domino (de 250 a 300 puntos)	No lo domino y busco recursos (de 200 a 250)	No lo poseo y necesito ayuda (menos de 200 puntos)
<p>El tutor retomó, identificó e intervino en el programa atendiendo las problemáticas y necesidades de cada uno de los alumnos, partiendo de las fortalezas. Ha mejorado su desempeño logrando que los alumnos cumplan las metas propuestas con la motivación adecuada fortaleciendo aprendizajes. Planeó actividades relacionadas con los conocimientos revisados en los seminarios e hizo propuestas creativas para atender diversas problemáticas. Presentó claramente los pasos a seguir de su intervención a través de planes estructurados de manera adecuada con fundamentos teórico-metodológicos. En general su desempeño con alumnos, padres, profesores y otros tutores es <i>excelente</i>, muestra actitudes respetuosas, es puntual, participativo y comprometido con su formación y el PAES. Para mantener dicho nivel será necesario realizar esfuerzos sostenidos en relación a cada una de las actividades del PAES, así como la aportación de una propuesta de tesis en tiempo y forma al concluir los años de formación dentro del programa.</p>	<p>El tutor logró retomar, identificar e intervenir en el programa atendiendo las problemáticas y necesidades de la mayoría de los alumnos, partiendo de las fortalezas. Ha mejorado su desempeño logrando que los alumnos cumplan las metas propuestas con la motivación adecuada fortaleciendo aprendizajes. Logró planear la mayoría de sus actividades para las sesiones y se relacionan con los conocimientos revisados en los seminarios. Faltó realizar propuestas más creativas para atender diversas problemáticas. Es probable que existieran algunas dificultades para presentar de manera clara y estructurada los pasos a seguir en sus planes de intervención. En general su desempeño con alumnos, padres, profesores y otros tutores es <i>bueno</i>. Muestra actitudes respetuosas y es comprometido con su formación y el PAES. Se recomienda continuar con entusiasmo, trabajo y compromiso y poner especial atención en aquellas áreas que le permitirán mejorar aspectos medulares como la planeación, la intervención y el conocimiento dentro del PAES.</p>	<p>El tutor retomó e identificó las problemáticas y necesidades de sus alumnos, sin embargo, se le dificulta hacer una propuesta de intervención para atender dichos aspectos. Percibe que no mejora o lo hace muy lento. En la estructura de sus sesiones, requiere mucho tiempo para plantear las metas. No logra una planeación adecuada, lo que dificulta el trabajo con los adolescentes y termina por hacer una cosa distinta a la plasmada inicialmente en la hoja de metas. Probablemente existen dificultades para adaptar el contenido de los seminarios con las características de los estudiantes y proponer de manera clara su intervención. Muestra un dominio más o menos consistente de los conceptos y la teoría que requiere el PAES. En general su desempeño con alumnos, padres, profesores y otros tutores es <i>regular</i>. Muestra interés por mejorar su desempeño. Se recomienda centrarse en dirigir los esfuerzos por buscar recursos necesarios para mejorar los conocimientos y las estrategias que le permitan intervenir de manera adecuada.</p>	<p>El tutor se enfocó principalmente en las dificultades de los alumnos y se basó en ese conocimiento para intervenir. Aún no tiene claro las necesidades específicas de cada uno de sus alumnos. Se percibe sin avances en cuanto a mejoras en sus sesiones, requiere mucho tiempo para plantear y la mayoría de éstas no se logran. Hay dificultades para planear actividades y generalmente improvisa todo lo que se trabajará. No deja claras las reglas en el programa y le cuesta trabajo tener límites con los adolescentes. Se le dificulta establecer un vínculo para trabajar con los alumnos. Utiliza muy poco la hoja de metas o se le olvida. No se relacionan los contenidos de los seminarios con sus propuestas de intervención. Muestra un dominio muy básico de los conceptos y teorías que se revisan en el PAES. En general, su desempeño con alumnos, padres, profesores y otros tutores es <i>deficiente</i>. Muestra poco interés y compromiso con su formación. Se requiere una mayor dedicación para desarrollar las actividades relacionadas con el PAES; invertir más tiempo y esfuerzo en buscar las estrategias adecuadas para mejorar.</p>

REFLEXIÓN

El nivel en el que me ubico es: _____

¿Estoy de acuerdo con el nivel de desempeño obtenido?, ¿Por qué?:

¿Qué aspectos puedo modificar para mejorar mi desempeño como tutor en este momento?:

¿Qué actividades se me facilitan y dificultan más dentro del PAES?:

¿Con qué recursos cuento para mejorar mi desempeño como tutor PAES?:

APÉNDICE C

Sesión Tutores

Se incluye además una tabla que resume la parte final del trabajo, algunas problemáticas desde la perspectiva de los tutores, los apoyos que se requieren para atender esas necesidades y algunas recomendaciones para otros tutores.

PROBLEMAS QUE ENFRENTA UN TUTOR EN EL PAES	APOYOS NECESARIOS	RECOMENDACIONES DE LOS TUTORES
Desorientación o confusión por no saber cómo actuar con el trabajo con los alumnos	Modelamiento, hacerlo explícito para el tutor cuando se entra en las sesiones de trabajo	Mucha paciencia
Un choque entre lo que se pretende en el programa y lo que se logra	Conocer qué es un tutor desde el principio y más teoría de adolescencia.	Comunícate, expresa tus necesidades a las personas adecuadas.
Ponerte la camiseta de tutor (reestructurar todo lo que pensabas con el trabajo con chicos en educación), enfrentar la adaptación, no saben con qué recursos, estructurar la sesión con objetivos, estrategias de adaptación en el programa.	El seguimiento del tutor que sale, dejar información sobre el alumno que se queda para el nuevo tutor. Dejarle un video o platicar con él con las cosas que se tienen que seguir trabajando.	No esperes a que te lleguen los recursos, busca lo que te interesa y compártelo.
Hacer consciente que haces cierto trabajo con el alumno. Reflexión durante la práctica	Grabar un video de una sesión de discusión de casos con tutores expertos. Dejar listo materiales acerca del trabajo realizado, dejarlo listo en julio. Reporte en video, lectura, escritura, inglés, socio-afectivo, con ejemplos específicos sobre sus gustos.	Primero sé flexible y luego crítico, sé lo más sistemático posible.

	Conforme se retomen temáticas en seminarios, los que entran en nueva generación, revisar las producciones realizadas en Moodle con ejemplos y casos.	
Causa ansiedad el rol del tutor, y no sabe cómo manejarse, el tutor llega con una necesidad de actividades muy estructuradas en el programa.	Puntualizar la descripción del trabajo de manera específica de las sesiones y el trabajo con los chicos.	Pide apoyo con la tutora o la supervisora o un tutor más experto, coméntalo en la discusión de casos.
La relación que debe manejar el tutor con otras personas que integran el PAES (profesores y padres).	Tipo sociodrama con la supervisora o la tutora como una sesión “con padres” de simulación para rescatar puntos esenciales.	Pide apoyo antes de tener una reunión con los papás.