

LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMPETENTE EN LA RELACIÓN TUTOR –ALUMNO¹

Andrés Díaz Baños y Rosa del Carmen Flores Macías

Los adolescentes con problemas de aprendizaje son un grupo de alto riesgo, pues al fracasar en la escuela están expuestos a incurrir en conductas peligrosas y destructivas, pueden poseer una baja autoestima o auto concepto, mostrar tendencias a la depresión y ante situaciones de presión pueden mostrarse más ansiosos que sus pares (Defior, 1996; Flores, 2001 a; Stevens y Shenker, 1992; Wong, 2003).

De acuerdo con Wong (2003) un factor que contribuye a contrarrestar los riesgos y dificultades a los que los estudiantes con problemas de aprendizaje están expuestos, es que tengan la posibilidad de establecer un vínculo con un adulto que sea capaz de disponer y adaptar diversas condiciones de apoyo que respondan a sus necesidades. De tal forma, el vínculo entre un tutor experto y un alumno con problemas de aprendizaje posibilita que éste se perciba como un estudiante competente, desarrolle un comportamiento autorregulado durante sus actividades académicas, se sienta motivado y dispuesto a tomar más responsabilidades en su propio aprendizaje.

Dado que en el Programa Alcanzando el éxito en Secundaria (PAES) se parte de la interacción de los alumnos con su tutor, damos particular importancia a tener una mayor información respecto al perfil profesional de un tutor, particularmente respecto a los atributos que reflejan un desempeño profesional competente.

Para hablar del desempeño profesional competente, partiremos de la noción de competencia. Perrenoud (2002) indica que la competencia es la capacidad de actuar de manera eficiente y eficaz. Engloba atributos tales como conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos que un profesional experto moviliza y utiliza en distintas situaciones

¹ Síntesis del trabajo presentado en: Flores M. R. y Macotela, S. (2006) Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en le programa alcanzando el éxito en secundaria. México: Fac. de Psicología UNAM

profesionales y adapta a las necesidades de una persona evitando actuar como si siguiera una receta.

Los **rasgos deontológicos** forman la dimensión ideológica de las competencias y se constituyen a partir de la visión personal de la realidad social y de la normatividad establecida por un gremio y se refleja en la honestidad, transparencia, lealtad, justicia, respeto a las diferencias, etc. de un profesional.

Las **habilidades o destrezas** se asocian a un conjunto de actos sucesivos y simultáneos que tienen una función específica determinada y que son guiados por un proceso reflexivo a partir del cual se seleccionan los conocimientos, valores, normas y actitudes pertinentes a una situación y tiempo específico por parte del profesionista.

La práctica profesional juega un papel clave en el desarrollo de las competencias. El profesionista gana experiencia en situaciones profesionales que tienen rasgos comunes y a las que se enfrenta reiteradamente, de tal forma que el perfeccionamiento en los atributos de un ejercicio profesional competente depende de estas situaciones profesionales, que pueden concebirse como emblemáticas porque son representativas de la actividad de un gremio profesional.

El profesionista competente es capaz de establecer similitudes y diferencias entre una situación presente y situaciones pasadas, y al detectar una problemática particular, identificar y mostrar las habilidades, conocimientos y rasgos deontológicos adecuados a la situación (Perrenoud, 2001).

En un primer estudio (Flores, 2003a) se identificaron, desde el punto de vista de los profesionales o tutores expertos formados en el programa PAES, las situaciones profesionales emblemáticas del PAES y los conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos considerados necesarios para actuar en ellas de forma competente.

En dicho estudio, se consideró que una situación emblemática: refleja los supuestos teóricos y metodológicos en los que se sustenta el PAES; demanda una intervención psicológica especializada para lograr un cambio positivo en los alumnos, padres y maestros; implica la puesta en práctica de conocimientos y habilidades particulares para la solución de problemas específicos; refleja rasgos deontológicos que para el PAES son centrales en la

atención a los problemas de aprendizaje; puede distinguirse de otras situaciones pues poseen rasgos que la hacen única, principalmente por la problemáticas que en ellas se abordan.

De tal forma, en la actuación de un psicólogo escolar en el PAES, se han identificado situaciones relacionadas con el trabajo con los alumnos, los padres, la escuela y el desarrollo de investigación. Es importante señalar que estas situaciones profesionales, si bien son emblemáticas del PAES, guardan relación estrecha con las funciones profesionales que típicamente enfrenta un psicólogo escolar (Macotela y Paredes, 2003).

A partir de los resultados de este primer estudio, se consideró importante continuar conociendo, desde la perspectiva de los propios profesionistas, cómo se manifiestan los atributos de una práctica profesional competente. Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue proponer una metodología para identificar y describir los atributos (conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos) que los tutores expertos consideran relevantes para una práctica competente. Específicamente, la metodología se probó en situaciones relacionadas con la interacción alumnos- tutor durante las sesiones de trabajo en el PAES.

Método

Participantes y Escenario: Participaron voluntariamente, tres tutoras con cuatro semestres de formación en el PAES por lo que se les consideró como expertas y que estaban concluyendo su proceso de formación de maestría en la UNAM en el PREPSE (Programa de residencia en psicología escolar). Los antecedentes de las tutoras variaron de dos a catorce años de experiencia profesional previa a su ingreso al PREPSE.

El estudio se llevó a cabo en la sede del PAES, esto es, en el centro comunitario de la Facultad de Psicología “Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro”.

Procedimiento:

Se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas individuales con base en videograbaciones de las sesiones de tutoría realizadas previamente.

a) Videograbaciones y edición de videos de las sesiones de tutoría: con fines a guiar y contextualizar el contenido de cada entrevista, para cada tutor, se llevaron a cabo videograbaciones de tres sesiones de tutoría en los horarios habituales de trabajo del programa, previo consentimiento de los tutores y alumnos.

Posteriormente se seleccionaron segmentos de las videograbaciones que representaban los tres momentos que caracterizan una sesión de trabajo en el PAES: establecimiento de metas por parte del alumno, realización de las metas propuestas y recapitulación de las estrategias empleadas y logros conseguidos. La duración aproximada de los segmentos editados fue de 15 minutos.

b) Observación de videos editados y realización de la entrevista: los segmentos seleccionados se observaron con cada tutora e inmediatamente se llevó a cabo una entrevista, la cual fue grabada y posteriormente transcrita. Con el fin de identificar los conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos, se categorizó cada entrevista con base en las situaciones emblemáticas y los atributos identificados y definidos en el estudio previo.

Para cada fragmento de la entrevista se determinó a qué situación emblemática y a qué atributo (conocimiento, habilidad o rasgo deontológico) se refería. Dos fragmentos se consideraron como distintos cuando se determinó que el contenido de la entrevista cambiaba, esto es, porque hacía alusión a un atributo diferente y/o a una situación emblemática distinta. Esta categorización permitió además determinar las similitudes y diferencias en la información proporcionada por las tutoras.

Resultados

El análisis de los resultados se presenta en el siguiente orden: en el inciso **A** se presentan las cinco habilidades que las tutoras reportaron que utilizan en su práctica profesional con sus alumnos. Adicionalmente se presentan las situaciones emblemáticas en donde éstas toman lugar. En los incisos **B y C** se presentan los conocimientos y rasgos deontológicos (normas, valores y actitudes) reportados por las tutoras. El inciso **D** se muestra un análisis de las similitudes y diferencias en los atributos reportados por las tres tutoras.

A) Habilidades reportadas por las tutoras y situaciones emblemáticas: Son un conjunto de actos que tienen una función específica y que se adaptan a diversas situaciones emblemáticas. Las tutoras hicieron referencia a seis tipos de habilidades:

- ④ **Diagnóstico en línea:** habilidad para hacer un diagnóstico durante la realización de una actividad escolar sobre las dificultades y fortalezas en conocimientos, estrategias y actitudes del alumno con problemas de aprendizaje.

- ☉ **Adecuar apoyos y ayudas:** habilidad para adecuar apoyos y ayudas a las necesidades de cada alumno con base en un diagnóstico en línea. Implica adecuación de las demandas cognoscitivas de una tarea para promover gradualmente una mayor autonomía.
- ☉ **Enseñar estrategias:** habilidad para enseñar al alumno estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para la lectura, escritura y matemática. Implica el uso de diferentes estrategias instruccionales como, por ejemplo, modelamiento de estrategias, explicaciones para clarificar significados en la asignatura que se trabaja, preguntas para asegurar comprensión, la generalización del conocimiento, para propiciar reflexión, etc.
- ☉ **Motivar:** habilidad para promover situaciones motivacionales que apoyan al alumno en su aprendizaje.
- ☉ **Promover socialización:** habilidad para enseñar al alumno estrategias y habilidades sociales para resolver situaciones asociadas a ámbitos académicos.
- ☉ **Auto-evaluación:** habilidad para identificar los propios avances y fortalezas para el trabajo con los alumnos con problemas de aprendizaje y en otras situaciones profesionales.

Estas seis habilidades fueron reportadas en relación con cuatro de las situaciones emblemáticas señaladas en el estudio previo. Estas se definen de la siguiente manera (Flores, 2003 a):

- ☉ **Relación Socio-Afectiva:** son aquellas situaciones en las que se establece una relación de alianza con los alumnos y un clima social positivo para el grupo de trabajo y/o ambiente escolar. Implica procesos sociales como cohesión, colaboración, sentido de pertenencia, asertividad, etc.
- ☉ **Planificación de metas y del trabajo en la sesión:** son situaciones relacionadas con la promoción de la planificación de las actividades académicas. Implican que los alumnos aprendan a decidir qué actividad académica desarrollarán y mediante qué estrategias las llevarán a cabo, considerando sus propias experiencias y competencias académicas.

- ☉ **Supervisión y guía de actividades académicas de los alumnos:** implica aquellas situaciones en donde los tutores desarrollan competencias para trabajar en diferentes actividades académicas propias de las materias que los alumnos cursan.
- ☉ **Trabajo cooperativo:** son aquellas situaciones que se estructuran para sacar provecho de los beneficios del trabajo cooperativo y que a su vez favorecen que los adolescentes cuenten con un grupo de pertenencia.

B) Conocimientos reportados por las tutoras: Se refieren a principios conceptuales y metodológicos sobre las técnicas y modelos de la psicología educativa que sustentan el trabajo con los alumnos en las sesiones del trabajo del programa PAES. Se identificaron seis grupos de conocimientos a los que las tutoras hicieron referencia:

- ☉ **Problemas de aprendizaje:** conocimientos relacionados con la definición, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje desde perspectivas actuales. Implican un énfasis en el supuesto de que las manifestaciones de éstos pueden modificarse en condiciones educativas apropiadas.
- ☉ **Evaluación auténtica-alternativa:** conocimientos relacionados con principios teóricos y metodológicos de la evaluación auténtica. Implican un énfasis en el interés de estos modelos en obtener información continua sobre el alumno en su contexto y sobre sus procesos de aprendizaje. Estos conocimientos se asocian al desarrollo de una concepción personal de lo que es evaluar.
- ☉ **Instrucción estratégica:** conocimientos relacionados con principios teóricos, metodológicos y filosóficos de la enseñanza basada en estrategias en dominios particulares. Asociados a la promoción de planes de acción eficaces y procesos reflexivos.
- ☉ **Interacción y enseñanza-aprendizaje:** conocimientos relacionados con principios teóricos, metodológicos y filosóficos que sustentan la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (modelos constructivista y cognoscitivo). Principalmente con referencia a los conceptos de andamiaje y aprendizaje significativo.
- ☉ **Modelos de motivación:** conocimientos relacionados con principios teóricos, metodológicos y filosóficos vinculados con modelos de motivación relacionados con auto-eficacia, atribución, auto-concepto y auto-estima. Implica un énfasis en el interés y

la utilidad de promover el uso de metas accesibles en una tarea académica y favorecer el sentido de auto-eficacia en el alumno.

- ☉ **Experiencia:** implica el uso de conocimientos y estrategias que el tutor aprendió cuando fue estudiante de secundaria y de las que utiliza como estudiante de maestría. Estos conocimientos se asocian con la capacidad en el tutor para reflexionar, adaptar y reconocer la utilidad y eficacia de esta experiencia para cada alumno y en una asignatura específica.

C) Rasgos deontológicos reportados por las tutoras: las tutoras hicieron referencia a seis tipos de rasgos deontológicos asociados al trabajo con los alumnos:

- ☉ No hacer juicios negativos: evaluar y reconocer las dificultades sin realizar juicios negativos que afecten el proceso de aprendizaje en los alumnos.
- ☉ **Reconocer carencias:** reconocimiento de las propias carencias en cuanto a conocimientos y habilidades, así como preocupación por superarlas, principalmente en el grado de precisión con el cual se hace una evaluación en línea y en el trabajo de apoyo en dominios específicos y en otros escenarios diferentes al PAES.
- ☉ **Actitud de investigación:** referencia a una actitud de investigación para la búsqueda de soluciones a los problemas que se enfrentan en la profesión.
- ☉ **Disfrutar el trabajo con adolescentes:** interés y gusto por trabajar con los alumnos de secundaria que puede desarrollarse durante la formación profesional en el PAES.
- ☉ **Iniciativa e innovación:** iniciativa para la solución de problemas, particularmente para generar formas de apoyo al trabajar con los alumnos.
- ☉ **Confidencialidad:** para el manejo de la información que el adolescente, sus padres o maestros han proporcionado al tutor.

D) Similitudes y diferencias en los atributos reportados por las tutoras:

Para tener una mayor claridad de cómo los atributos reportados por las tutoras son adaptados, se llevó a cabo un proceso de análisis y síntesis individual de las habilidades,

conocimientos y rasgos deontológicos de cada una de las tutoras en el trabajo con los alumnos.

Aunque las tres tutoras reportaron utilizar el diagnóstico en línea, la tutora uno mencionó orientar este diagnóstico a la obtención de información sobre la evolución de fortalezas y dificultades, la tutora dos a obtener información sobre estados motivacionales y la tutora tres a obtener información sobre fortalezas y dificultades en asignaturas o actividades escolares específicas.

También las tres tutoras hicieron referencia a la habilidad para adecuar los apoyos con base en el diagnóstico en línea, pero las tutoras uno y tres reportaron que estos apoyos se enfocan principalmente a promover la adquisición de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. En cambio, la tutora dos reportó que los apoyos se dirigen a promover la comprensión de los temas académicos y que los alumnos no abandonen la tarea.

Los aspectos socio-afectivos sólo fueron enfatizados por las tutoras dos y tres, para la tutora dos representa información asociada a promover un clima favorable de trabajo en el programa, para la tutora tres esta información se asocia a la promoción de habilidades para la solución de conflictos escolares.

Las tres tutoras proporcionaron información respecto a la habilidad para evaluar el propio desempeño, identificando tanto los avances en sus habilidades para llevar a cabo un diagnóstico en línea como para apoyar a estudiantes con problemas de aprendizaje, así como la adquisición de una visión más integral de los problemas de aprendizaje. Sólo las tutoras uno y dos se refirieron el valor de esta habilidad para el trabajo en otros ambientes educativos diferentes al PAES.

Las tres tutoras se refirieron a conocimientos sobre principios teóricos y metodológicos de la enseñanza basada en estrategias y sobre la interacción alumno- tutor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las tutoras uno y dos hicieron referencia a los modelos sobre motivación y las tutoras dos y tres mencionaron la relevancia de la evaluación auténtica.

Respecto a los rasgos deontológicos en el trabajo con los alumnos, las tutoras coinciden en la importancia de emplear la información sobre los alumnos exclusivamente para su beneficio. Además, de enfatizar la importancia de mantener la confidencialidad.

Conclusiones y discusión

La información reportada por las tutoras, es congruente con la literatura que habla sobre el papel decisivo que juega un tutor en la disminución y prevención de los riesgos a los que los adolescentes con problemas de aprendizaje están expuestos (Fletcher, Morris y Lyon, 2003; Kotliarenco, 1997; Stevens y Shenker, 1992; Swanson, 1999; Wong, 2003).

En el programa PAES los tutores también trabajan con los padres de los alumnos y con los profesores de la escuela. En este sentido, sería importante llevar a cabo futuros estudios enfocados al estudio de los atributos que un tutor utiliza y adapta en situaciones de trabajo de asesoría, supervisión y apoyo a los padres de familia, y en el trabajo de colaboración y comunicación con los profesores. Cuáles y cómo se manifiesten las situaciones depende, entre otras cosas, de las características y necesidades de cada grupo de alumnos o de cada alumno en lo individual y de la actividad académica que realizan, de tal forma que en cada sesión de trabajo se responde a condiciones muy particulares que matizan las situaciones profesionales.

El estudio corrobora el planteamiento de que deben ser los propios profesionales quienes ayuden a identificar los atributos de un ejercicio competente (Torrado, 2000) y que a partir de esto, se definan las competencias que son centrales en determinados espacios profesionales.

Igualmente, consideramos importante continuar generando información que permita dar cuenta de cómo estos atributos se correlacionan con los logros académicos y de aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con el estudio inicial de Flores (2003 b) algunas actuaciones del tutor que pueden estar asociadas a estos logros y que fueron corroboradas por las tres tutoras del presente trabajo son: el ajuste de ayudas, el dividir la tarea en pasos, controlar la dificultad de la tarea, modelar el uso de la estrategia, desvanecer las ayudas, relacionar el contenido de la tarea con los conocimientos previos, seleccionar una estrategia útil y eficaz, y la motivación durante el aprendizaje.

Así mismo, creemos que para poder tener un panorama más preciso sobre los atributos que un profesionista competente desarrolla para atender las necesidades los alumnos con problemas de aprendizaje, se requiere complementar la información derivada del reporte del propio profesionista con información derivada de la observación empírica de los componentes de ejecución de estos atributos. Información de este tipo ayudará a tener una visión integral de las competencias profesionales y con ello, se tendrá una mayor claridad sobre lo que los

psicólogos escolares requieren conocer y saber hacer para responder a las necesidades de los alumnos con problemas de aprendizaje (Flores, 2001b, 2003b; Gonczi, 1994; Gonczi y Athanasou, 1996; Hager y Beckett, 1996; Perrenoud, 2001, 2002; Seda, Aguilar, Flores, Macotela, Rojas, 2003; Torrado, 2000).

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

Finalmente, enfatizamos la importancia de continuar obteniendo información que de cuenta de las competencias profesionales del psicólogo escolar en el contexto mexicano para contribuir al diseño de programas de formación profesional que pongan más énfasis en el desempeño y la experiencia en escenarios profesionales y no tan sólo en el éxito en asignaturas teóricas (Kobinger, 1996). De acuerdo con Perrenoud (2002) ésto continúa representando un gran reto para cualquier sistema educativo, dado que evaluar y determinar las competencias de un estudiante o profesionista, es una tarea compleja que toma tiempo y promueve controversias.

Referencias

- Defior, C. S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. México: Aljibe.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., y Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. En H. L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds). *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 30-56). New York: The Guilford Press.
- Flores, M. R. C. (2001a). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (2), 247-256.
- Flores, M. R. C. (2001b). La formación de alumnos de maestría en el programa Alcanzando el Éxito en Secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8 (1), 25 -40.
- Flores, M. R. C. (2003a). *Reunión de expertos del PAES: Instructivo para los participantes y resultados obtenidos*. Manuscrito de circulación interna. Reporte del proyecto CONACYT 41327. Facultad de Psicología, UNAM.

- Flores, M. R. C. (2003b). *Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de secundaria con problemas de aprendizaje*. Manuscrito de circulación interna. Protocolo del proyecto CONACYT 41327. Facultad de Psicología, UNAM.
- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 1 (1).
- Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En A. Argüelles (Ed.). *Competencias Laborales y Educación Basada en Normas de Competencia* (pp. 267-287). México: Limusa.
- Hager, P. y Beckett, D. (1996). *Bases filosóficas del concepto integrado de competencia*. México: Limusa.
- Macotela, S. y Paredes, H. (2003). Formación de Psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8 (1), 5-25.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Documento en red. Disponible en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html. Consulta: 19 Octubre 2004.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Océano.
- Seda, S. I., Aguilar, V. J., Flores, M. R. C., Macotela F. S. y Rojas R. S. (2003). *Un modelo para la identificación, definición y evaluación de competencias profesionales de alta adaptabilidad para el psicólogo: aplicaciones en el campo de la educación*. Protocolo del proyecto PAPIME. Facultad de Psicología, UNAM.
- Stevens, R. y Shenker, L. (1992). *To succeed in high school: A multidimensional treatment program for adolescent with learning disabilities*. Montreal: The learning Center of Quebec.
- Wong, B. L. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (2), 68-76.