

Flores, M.R.C. (2003). La formación de alumnos de maestría en el programa alcanzando el éxito en secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8, 1, 25 -44.

## LA FORMACIÓN DE ALUMNOS DE MAESTRÍA EN EL PROGRAMA ALCANZANDO EL ÉXITO EN SECUNDARIA<sup>1</sup>

Rosa del Carmen Flores Macías

Facultad de Psicología UNAM

Domicilio. Avenida Universidad 3004, Copilco Universidad, 04510

Teléfono 55 56 22 23 17

Correo electrónico: [rcfm@servidor.unam.mx](mailto:rcfm@servidor.unam.mx)

Indicadores: competencias profesionales, atención a problemas de aprendizaje

### RESUMEN

En el presente trabajo se describe una propuesta de formación profesional para alumnos de maestría en el área de Psicología Escolar. La propuesta contempla el aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales para la atención integral a las necesidades educativas especiales de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje y la atención y orientación a padres de familia. Así mismo, se contempla el desarrollo de competencias para realizar investigación y desarrollar productos tecnológicos que sean de utilidad en este campo.

Los alumnos de maestría aprenden y desarrollan diferentes competencias profesionales en diferentes situaciones de formación profesional del programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria*, programa de atención a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje desarrollado en la Facultad de Psicología de la UNAM.

### Introducción

En México de cada 100 alumnos que ingresan a la secundaria se estima que: sólo 76 la terminan, 8 desertan y 20 enfrentan problemas de reprobación (INEGI, 2001). Tan solo en el Distrito Federal se observa una tasa de reprobación que fluctúa entre un 14 y un 24 % dependiendo de la delegación (17 % en promedio). Este fracaso escolar se atribuye a factores económicos y a la desorientación de los adolescentes (SEP, 2001).

---

*1 El presente trabajo forma parte del proyecto “Un modelo de formación para la intervención psicológica en escenarios educativos” financiado por la UNAM a través de PAPIME (clave: 193168)*

Merchesi (2000) analiza las posibilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad o a dificultades genéricas de aprendizaje o cuyas necesidades son debidas a factores socioeconómicos, culturales o lingüísticos. El autor señala que en países como México sus posibilidades de concluir sus estudios son pocas, en tanto no cuenten con los apoyos necesarios. A partir del análisis de varios indicadores el autor parte de “la constatación... (de)...que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él” (p . 24)

En este contexto, Giné, Herraéz y Salguero (1996) señalan que, dado que los alumnos de secundaria con necesidades educativas especiales constituyen una población heterogénea, es necesario desarrollar propuestas mediante las que se responda a sus necesidades individuales y se promueva su progreso con relación a los objetivos educativos establecidos para todos los alumnos. Plantean los autores que esto se logra a través de la participación de los alumnos en experiencias educativas adecuadas.

Los autores subrayan que la creación de propuestas educativas que se adapten a las necesidades de los alumnos requieren de un cambio importante en la percepción de los profesionales sobre el origen de los problemas de aprendizaje y el tipo de apoyos que se requieren para apoyar a los alumnos que los manifiestan. Así mismo, del desarrollo de propuestas que incidirán paulatinamente en la calidad de la enseñanza. Igualmente, se necesita un cambio de expectativas entre los agentes educativos, que supone una valoración de las capacidades de los alumnos y por lo tanto de sus posibilidades.

Responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos de secundaria es un proceso complejo que involucra múltiples dificultades y retos. Uno de estos, es un cambio en la formación profesional de los agentes educativos. Se requieren profesionales que: posean una visión sistémica del proceso educativo; perciban la participación conjunta de la escuela y la familia en beneficio del alumno; sean capaces de valorar las competencias del alumno como base para el desarrollo de una propuesta educativa; conozcan como adecuar las

situaciones de enseñanza a las necesidades individuales del alumno y tengan una visión integral del desarrollo del adolescente.

Considerando estas demandas, en el presente artículo se describe una propuesta de formación profesional para alumnos de maestría, que trata de responder a la necesidad de crear programas educativos que atiendan de manera integral las necesidades de los alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje y la necesidad de desarrollar programas de formación profesional que contribuyan a la solución de los problemas educativos de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con objeto de contextualizar la descripción del programa de formación en la maestría, primero se hará una breve descripción del programa de apoyo para alumnos de secundaria en el que se desarrolla la formación de los alumnos de maestría.

### **El programa Alcanzando el Éxito en Secundaria**

La gran mayoría de estos alumnos de secundaria que desertan o reprueban, no han desarrollado óptimamente las competencias cognoscitivas, afectivas y sociales necesarias para responder a las demandas escolares y no poseen la motivación necesaria para involucrarse o dedicarse a ellas (Adelman y Taylor, 1994; Stevens y Shenker, 1992; Hock, Shumaker y Deshler, 2001; Flores, 2001).

En la atención de estos alumnos, han resultado efectivos los programas en los que reciben el apoyo y supervisión por parte de un tutor experto, quien crea el ambiente educativo apropiado para que el alumno supere sus dificultades mediante la adquisición de diversas estrategias cognoscitivas y el desarrollo de la motivación necesaria para el aprendizaje. Igualmente, se ha demostrado que estos programas son más eficientes si se crea un vínculo entre la escuela y el hogar (García y Flores, 1998).

Para poder llevar a cabo un programa de esta naturaleza, el principal desafío es preparar profesionales que posean los conocimientos, las habilidades y

las actitudes que caracterizan a expertos en la atención a alumnos con problemas de aprendizaje y/o de rendimiento escolar.

Con este propósito, en el posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) se lleva a cabo el programa “Alcanzando el Éxito en Secundaria” (AES) que tiene tres metas básicas (1) Apoyar mediante un programa basado en la tutoría a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje; (2) preparar cuadros profesionales, con un alto nivel de competencia, para trabajar con estos alumnos y con agentes educativos cercanos a ellos (padres y maestros), (3) Desarrollar investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a otros psicólogos y profesionales en este campo. Flores (1999) menciona los siguientes antecedentes del mismo:

El programa AES surge del programa Taylor, desarrollado por la Dra. Stevens y colaboradores en la Universidad de McGill en Canadá, para atender a alumnos con problemas de aprendizaje, y de las propuestas de investigación y de desarrollo profesional desarrolladas por la Dra. Flores y la Dra. Macotela de la Facultad de Psicología de la UNAM. Ambas experiencias se integraron para crear el programa Alcanzando el Éxito en Secundaria. El programa persigue las siguientes metas para la población atendida:

1. Ayudar a los alumnos para que reconozcan y usen sus propias fortalezas para subsanar sus dificultades
2. Apoyar a los alumnos para que adquieran estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y motivacionales, que les permitan planear, desarrollar y evaluar sus tareas académicas así como solucionar conflictos sociales, de manera autónoma y reflexiva.
3. Propiciar un ambiente de aprendizaje motivante en el que el estudiante experimente el éxito y mejore la percepción de sí mismo en la realización de tareas.
4. Ayudar a los alumnos a que aprendan a controlar y entender su propia conducta y formas de aprendizaje, para que lleguen a ser autónomos.
5. Favorecer los alumnos con problemas de aprendizaje concluyan el ciclo de enseñanza secundaria.

6. Promover la participación de los padres en la solución de las dificultades académicas de sus hijos.
7. Establecer un vínculo de colaboración entre la escuela y el programa para apoyar a los alumnos.

El programa se basa en la creación un ambiente motivante para el aprendizaje y en la enseñanza estratégica.

Se subraya la necesidad de un ambiente motivante pues se considera que si bien sus deficiencias académicas pueden ser el origen de sus problemas en la escuela, una consecuencia desafortunada de esta situación es la falta de motivación y una situación emocional inadecuada tanto dentro y como fuera de la escuela, lo cual lleva a un círculo de fracaso – frustración, del que el alumno no puede salir a menos que empiece a experimentar situaciones que logra controlar y en las que tenga éxito.

Para lograr esta meta se consideran todas las áreas de desarrollo en la escuela: la académica, la cognoscitiva, la social y la emocional. Para crear un ambiente exitoso se parte del entendimiento de las condiciones externas e internas que afectan el comportamiento y las expectativas de estos alumnos, y se trata de ayudarlos para que empiecen a entender y controlar su propia conducta y su aprendizaje.

Los alumnos trabajan en el logro de sus propias metas académicas pues la experiencia en le programa ha enseñado que si los alumnos aprenden a definir, valorar y trabajar en sus metas se sienten motivados, logran un sentido de autonomía y desarrollan mejores competencias académicas a partir de los recurso para el aprendizaje que ya poseen. Contrariamente a lo que ocurre cuando trabajan en metas definidas externamente, que pueden ser un reto tan inalcanzable o tan ajeno al alumno que lo desanima en la superación de sus dificultades. Las metas son la base del plan de apoyo para cada estudiante y ellos adecuan constantemente este plan; las metas son útiles cuando el nivel de recursos y el esfuerzo requerido para alcanzarlas es apropiadamente entendido tanto por el estudiante como por el tutor del programa.

La enseñanza estratégica tiene por finalidad que los alumnos aprendan y desarrollen las estrategias de aprendizaje que mejor se ajusten a sus características como aprendices. En las sesiones de trabajo los alumnos llevan a cabo actividades escolares como hacer tareas, preparar exámenes o preparar exposiciones; también participan en programas especiales de apoyo centrados en la lectura, la escritura y el aprendizaje o la autorregulación académica en casa. Estas actividades son el espacio apropiado para el desarrollo de estrategias en el nivel cognoscitivo, metacognoscitivo y motivacional.

Se ayuda a los alumnos a que tomen control sobre su aprendizaje, reconozcan y usen sus propias fortalezas y a que desarrollen mejores estrategias. Constantemente se les motiva a continuar en la búsqueda de formas más eficientes y efectivas de planear, desarrollar y monitorear su propio aprendizaje y el desempeño en tareas académicas.

El programa funciona dos veces por semana en horario extraescolar en sesiones de dos horas de duración. Las variaciones más importantes con relación al programa que se lleva a cabo en Canadá son: (1) el trabajo en grupos de tres alumnos y un tutor; (2) el establecimiento de un vínculo más cercano con los padres a quienes se les forma y orienta para que apoyen el desempeño académico y el desarrollo socio-emocional de sus hijos; (3) el desarrollo de actividades de investigación como parte de las responsabilidades de los alumnos de maestría que fungen como tutores.

## **La formación de los alumnos de maestría**

### *El Perfil Profesional de los Tutores*

El perfil profesional de un tutor puede ser descrito considerando la noción de competencia. Una competencia describe los conocimientos, habilidades, valores, normas y actitudes que un profesional adapta y moviliza en distintas situaciones profesionales. En situaciones rutinarias, implica la aplicación de competencias en forma económica y efectiva, pero en situaciones novedosas en las que, incluso, no se tiene toda la información disponible, se requiere adaptar distintas competencias para responder en forma acertada. El profesional despliega

sus competencias con una visión reflexiva y autocrítica (Perrenoud, 2001). Más adelante, en este trabajo se volverá a retomar la noción de competencia para describir la formación de los alumnos de maestría.

Sin desmeritar la utilidad de la práctica repetida de ciertos procedimientos profesionales, el ejercicio profesional nos refiere necesariamente a contextos con diversas particularidades y a la solución de problemas con diversos niveles de complejidad. En estos contextos se requiere que el profesional elabore juicios constantes para adaptar su conocimiento y que sea capaz de responder a los problemas sin importar cómo estos se manifiestan. La lección más importante en el aprendizaje de los tutores es saber cómo adaptar su apoyo a las necesidades de cada alumno, evitando caer en la aplicación de procedimientos en forma de receta.

El perfil profesional de un tutor del programa AES refleja diferentes competencias de la actuación de un tutor que son clave para apoyar a un alumno con problemas de aprendizaje (Flores, 2000; Swanson, 1999). Estas competencias pueden agruparse de manera genérica en los rubros de evaluación, diagnóstico e intervención.

Con relación a la evaluación, el tutor debe aprender a hacer un *diagnóstico en línea*. Es decir, a la par que interviene, el tutor valora los conocimientos, estrategias y actitudes del alumno hacia la tarea que está realizando para adecuar los apoyos que le proporcionará. Para ello se vale de conocimientos derivados de las propuestas de evaluación durante el proceso de aprendizaje (evaluación auténtica, evaluación de portafolio, etc).

Con relación a la enseñanza de estrategias, el tutor ayuda al alumno a adecuar las estrategias a la dificultad de la tarea y a la eficiencia del alumno; da explicaciones directas sobre su empleo; modela el empleo de la estrategia, corrige aspectos específicos de su ejecución, y supervisa y guía al estudiante durante su práctica y provee corrección sistemática; adecua su ayuda a las necesidades del alumno, procurando un grado máximo de autonomía y el dominio de estrategias cada vez más complejas. En este caso el tutor aplica diferentes conocimientos sobre enseñanza estratégica.

Con relación a la promoción de la motivación, el tutor modera los efectos nocivos derivados del fracaso y la frustración, creando un ambiente instruccional motivante, para lo cual: promueve percepción de autoeficacia; retroalimenta la ejecución del alumno con evidencia concreta, además de indicar cómo el esfuerzo y la utilización de la estrategia mejorará la ejecución; emplea expresiones que impliquen un reconocimiento al esfuerzo del alumno, y no solo hacer alusión a lo que le falta por lograr; evita dirigirse al alumno con mensajes negativos; enseña al alumno a atribuir los fracasos al empleo de una estrategia deficiente y no a limitaciones personales del alumno. En este caso, el tutor se vale de su conocimiento sobre teorías de motivación que resaltan la percepción de autoeficacia, el valor de las metas y el papel de los procesos atribucionales en el aprendizaje.

En relación con los contenidos temáticos, el tutor crea situaciones de aprendizaje significativas. Ayuda al alumno a identificar cuáles serán las metas de la tarea; inicia una explicación sobre el tema, identificando la base de conocimiento del alumno; dosifica el material nuevo asegurándose que el alumno lo está comprendiendo; promueve que el alumno se involucre activamente en las actividades de aprendizaje; procura que el aprendiz sea autónomo en la realización de la tarea, empleando preferentemente una instrucción guiada en lugar de las instrucciones directas; ofrece explicaciones claras y detalladas; se asegura mediante un diálogo con el alumno que él entendió. Para esto el tutor se vale del conocimiento adquirido durante su enseñanza básica y del conocimiento que es adquirido de los libros de texto del alumno de secundaria.

Con relación a la involucración de los padres, el tutor acuerda con los padres los cambios que ellos encuentren pertinentes; los asesora y supervisa en la solución de problemas con su hijo; diseña y conduce diferentes propuestas de formación y capacitación que respondan a las necesidades educativas de los padres; ayuda a los padres a establecer una comunicación y relación de colaboración con la escuelas; fortalece sus competencias como padres y promueve la participación positiva de sí mismos como adultos y como padres.

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

Con relación a la relación de colaboración entre la escuela y el programa, el tutor establece un vínculo de comunicación con la escuela para estar al tanto de las dificultades y avances del alumno y promueve un cambio en la percepción del alumno con problemas de aprendizaje y en la valoración de sus logros; asesora a los maestros en diferentes aspectos, sobre todo en lo concerniente a los problemas de conducta. En este caso, el tutor acude a diferentes experiencias sobre el desarrollo de programas en los que colaboran diferentes profesionales

El perfil profesional de los tutores en AES describe competencias con un alto nivel de generalidad, por lo que además de responder a las necesidades del programa AES, el alumno de maestría puede, en un momento dado, desempeñarse como un psicólogo escolar en distintos escenarios educativos

La necesidad de contar con tutores que satisfagan este perfil, lleva a considerar que el reto principal para el logro de los objetivos del programa AES es la preparación de psicólogos con una visión profesional basada en la reflexión sobre la práctica y en el desarrollo de investigación que oriente sus decisiones durante la solución de problemas.

### *La formación profesional de los tutores en el programa AES*

En la Facultad de Psicología de la UNAM a partir de 1999 se replanteó la formación de los alumnos en el posgrado, cambiando de un interés centrado en la investigación y la docencia, a un interés centrado en la investigación y el desarrollo de competencias profesionales. El programa de residencia en Psicología Escolar (PREPSE), rescata los planteamientos fundamentales de dicho modelo en lo relativo a: 1) contar con un programa de formación de naturaleza flexible, que permita su constante ajuste frente a los avances disciplinares y las demandas del mercado laboral; 2) mantener un vínculo estrecho entre las responsabilidades de formación de la UNAM y las necesidades de la población; 3) reconocer el papel crucial que juega la formación en escenarios auténticos y el

trabajo supervisado en la adquisición de las competencias que definen al profesional especializado. (Macotela y Paredes, en prensa).

Además de participar en las actividades generales de formación del PREPSE los alumnos que participan en el programa AES adquieren y desarrollan su conocimiento alrededor de aspectos teóricos, metodológicos y prácticos relacionados con la evaluación, intervención e investigación en el trabajo profesional con alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. A la par, los alumnos participan en actividades de formación en el servicio, a lo largo de dos años cubren 1656 horas de práctica profesional en el programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria*.

En el programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria* el eje central de la formación de los tutores es la investigación. Esto obedece a tres razones: (1) Se considera que la actividad profesional es más eficazmente desarrollada cuando se considera el cúmulo de conocimientos que se generan a partir de la investigación en ámbitos educativos (Macotela, 1999). (2) Se considera que los tutores necesitan aprender a problematizar las situaciones que se les presentan, a buscar y ponderar alternativas de solución y a evaluar sus decisiones por lo que es necesaria una actitud reflexiva durante la práctica y la vinculación constante entre el quehacer profesional y el conocimiento psicológico. (3) Se considera que es necesario formar profesionales capaces de desarrollar investigación en sus escenarios de trabajo, que les lleve tanto a la generación de conocimientos como a la creación de productos tecnológicos que sirvan a otros profesionales.

Aprender a desempeñarse como tutor requiere de competencias que los alumnos de maestría desarrollan a lo largo de dos años. Además de los objetivos definidos para el PREPSE, en la formación profesional de los tutores en el programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria* se persigue el desarrollo de competencias profesionales indispensables para cubrir el perfil profesional del tutor anteriormente descrito.

*Las situaciones de formación de los Tutores:*

Si bien el programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria* posee un marco de referencia conceptual para atender a las necesidades de alumnos con problemas de aprendizaje (Stevens y Shenker 1992; Flores 1999), este marco referencia no es un planteamiento teórico hermético, permite la discusión desde diferentes perspectivas. La discusión de las variables y procesos vinculados con los problemas de aprendizaje es tan compleja que difícilmente de una sola aproximación teórica se puede derivar una intervención integral (Macotela 1996)

A partir de la experiencia obtenida en el programa de secundaria, los alumnos de maestría pueden normar su criterio respecto a diferentes teorías, metodologías con relación a problemas específicos. Ellos tienen oportunidad de analizar reflexionar y, en su caso, cuestionar implicaciones de los conocimientos enseñados en la maestría..

Por ejemplo, un alumno puede estar interesado en entender cuál es el papel de los procesos motivacionales en el aprendizaje, para ello, puede analizar diferentes modelos de motivación y adoptar aquel que se adecuó a los planteamientos del programa AES y a su perspectiva del problema. A partir del conocimiento de un modelo particular y de su conocimiento en el programa el alumno de maestría está en posibilidad de entender el problema que le atrajo, teorizar acerca de su definición y variables implicadas y diseñar alternativas para su atención en el programa.

Esta flexibilidad, si bien representa una ventaja para el alumno, implica dos exigencias para el programa de maestría: El tutor, responsable de la supervisión y formación de los alumnos en el escenario profesional, debe mantener una estrecha relación con las actividades y tareas asignadas a los alumnos en los otros seminarios del PREPSE, además, necesita poseer una cultura psicológica amplia respecto a la atención de los problemas de aprendizaje. En este sentido hablamos de una amplia experiencia profesional y una formación académica muy sólida.

Por otra parte, para promover el desarrollo de competencias profesionales es necesario establecer un vínculo entre situaciones representativas de un campo

de ejercicio profesional y las competencias necesarias para incidir acertadamente en dicho campo.

Como se mencionó con anterioridad, en este trabajo se considera que una competencia conjuga dos aspectos: el desarrollo y articulación de recursos cognoscitivos y afectivos (conocimientos, habilidades, valores y normas) y el empleo acertado de estos recursos en la solución de problemas propios de situaciones profesionales e individuos específicos.

La extensión con la que se comprenda un concepto en particular o un planteamiento teórico en general está en función de la capacidad para reconocer la diversidad de situaciones a las que se aplica y de la experiencia del individuo en ellas. La combinación de conocimientos y experiencias en diversas situaciones, permite al alumno de maestría el análisis y clasificación de diferentes posibilidades de aplicación de un planteamiento teórico y el dominio progresivo de un campo de conocimiento más amplio (Vg. problemas de aprendizaje) a partir del reconocimiento de semejanzas y diferencias entre distintas posturas teóricas.

*Las situaciones* son los eventos que dan significado a la relación entre conocimientos y acción. Vergnaud (1995) indica que se pueden distinguir: (a) clases de situaciones para las cuales el individuo dispone de los conocimientos necesarios, en cuyo caso las acciones son automáticas, (b) clases de situaciones para las cuales no se dispone de los conocimientos necesarios lo que promueve el surgimiento de la necesidad de acceder a nuevos aprendizajes. En el programa AES los estudiantes de maestría se enfrentan a ambos tipos de situaciones, pues si bien el programa posee una estructura de funcionamiento que lleva a prácticas rutinarias, el hecho de trabajar con alumnos de secundaria con necesidades educativas heterogéneas en tareas académicas diversas, demanda de los estudiantes de maestría una constante adaptación de los conocimientos que posee y la adopción de nuevos aprendizajes.

El entendimiento de una situación dependerá de la vinculación que los alumnos establezcan entre los conocimientos teóricos y las experiencias prácticas. Por ejemplo, el alumno de maestría identificará una problemática generada por la

falta de estrategias de aprendizaje en la medida que posea conocimientos acerca de la relación entre estrategias de aprendizaje y dificultades académicas.

El contexto de formación profesional en el programa AES pueden ser descrito en términos de sus situaciones de aplicación y de competencias. Por ejemplo, una situación sería promover en los alumnos de secundaria el desarrollo de la comprensión lectora durante las actividades del programa. En esta situación, el alumno de maestría necesita poseer conocimientos acerca de: los problemas de aprendizaje y las dificultades en la comprensión lectora, de las competencias que deberá desarrollar el alumno para comprender un texto y los conocimientos y habilidades que debe poseer el tutor para promover este aprendizaje. Igualmente, debe saber poner en práctica este conocimiento. Así mismo, debe tener una actitud positiva hacia las posibilidades de aprendizaje de los alumnos de secundaria y hacia sus demandas de apoyo.

Antes de describir las situaciones de formación de los alumnos de maestría, es importante subrayar que en la definición de una situación de formación profesional no se puede excluir la definición subjetiva del propio tutor. Ésta juega un papel importante en el desarrollo de las competencias.

Para la formación de los tutores se contempla varias situaciones de formación: durante la aplicación del programa; en las sesiones de discusión que tiene lugar después de trabajar con los y las adolescentes; en el trabajo con padres; durante los seminarios de formación teórica; en el desarrollo de investigación; durante la participación en eventos académicos.

#### *La formación durante la aplicación del programa.*

El futuro tutor reflexiona alrededor de su práctica profesional vinculando conceptos, principios y teorías con los problemas profesionales que enfrenta. En la práctica, el conocimiento conceptual adquiere significado para el tutor pues se vuelve una herramienta para la solución de problemas. (El significado que se puede dar a un conocimiento a partir de la experiencia en una clase tradicional es muy limitado).

La aplicación del programa es una tarea compleja, si se considera que cada tutor trabaja con tres alumnos, que pueden estar cursando grados diferentes o que asisten a diferentes escuelas y que tienen distintas necesidades.

De manera genérica, se puede tipificar la formación durante la aplicación del programa en los rubros de evaluación e intervención.

*Evaluación:* La situación de evaluación que se plantea, generalmente rompe con los esquemas conocidos tradicionalmente. El tutor no cuenta con escalas o pruebas. Para identificar las necesidades de los alumnos y adecuar los apoyos, los tutores aprenden a hacer una evaluación permanente de los conocimientos y estrategias de los alumnos al realizar las tareas. Este “diagnóstico en línea” es una de las competencias más complejas para desarrollar. Implica conocimientos sobre la evaluación como un proceso dinámico, a partir del cual se toman decisiones que llevan a una adecuación constante de la enseñanza, y que se centra tanto en las fortalezas como en aquellos aspectos en los que se muestran debilidades.

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, etc.

*Intervención:* Igualmente, es complejo aprender a adaptar los apoyos pues se tiene que considerar lo que el alumno conoce y sabe hacer y lo que el alumno necesita aprender.

El tutor aprende a adecuar apoyos (estrategias y conocimientos) y a gradualmente retirarlos en la medida que el estudiante se muestra más autónomo. La adecuación de apoyos depende de que el tutor posea conocimientos (por lo menos los que aparecen en los textos) acerca de las materias que se enseñan en secundaria y de que el tutor conozca un rango amplio de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas con relación a la lectura, la escritura y las matemáticas, que ayuden al alumno a realizar sus actividades escolares.

El tutor, igualmente, necesita aprender a promover el aprendizaje de las estrategias mediante el modelamiento, supervisión, retroalimentación durante la

actividad escolar, etc. y a trabajar sobre los errores del alumno sin que éste se frustre y desmotive.

En virtud de que los procesos cognoscitivos están estrechamente vinculados con los motivacionales, el tutor necesita aprender a retroalimentar positivamente al alumno, identificando sus logros por pequeños que sean; a orientar al alumno en el establecimiento de metas que promuevan una percepción de auto-eficacia positiva y la consecuente involucración autónoma en la tarea; y a enseñar al alumno a ser consciente de su capacidad para influir positivamente en sus éxitos y fracasos.

Otro aspecto importante de la intervención es aprender a promover el aprendizaje individual en situaciones grupales. Para ello es necesario que el tutor sepa entender la dinámica de un grupo para promover el aprendizaje a partir de la interacción social entre él y los alumnos de secundaria.

#### *La formación en las sesiones de discusión de casos.*

En esta situación los tutores aprenden tanto de su propia experiencia como de las experiencias de sus compañeros. En las sesiones de discusión de casos, que se realizan después del trabajo con los alumnos de secundaria, los tutores aprenden a describir y explicar los avances y problemáticas que enfrentan los alumnos a su cargo. Así mismo, aprenden a acordar en forma colegiada alternativas de trabajo que favorezcan el desempeño social y académico de los alumnos a su cargo.

Al principio, las sesiones son conducidas por la coordinadora de los tutores y responsable del programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria*, en la medida que los tutores se vuelven expertos y adquieren seguridad en su trabajo, la coordinadora cede la responsabilidad de estas sesiones a los tutores y asume un papel de consultor.

#### *La formación en las situaciones de trabajo con padres*

Otro aspecto de central importancia en la formación de los tutores es aprender a crear programas de formación y apoyo para padres. Al respecto los

tutores aprenden de dos situaciones: la planificación, conducción y evaluación de talleres para padres y las sesiones de entrevistas y asesoría individuales.

En este rubro, durante la formación de los tutores se insiste en: la adopción de una actitud y estrategias colaborativas en el trabajo con padres; la adquisición de conocimientos psicológicos sobre aquellos temas que se tratarán con los padres; y la comprensión de cómo se manifiestan los procesos de aprendizaje en los adultos.

Este aprendizaje es apoyado en los seminarios teóricos en los que se revisan diferentes procesos que afectan el desarrollo de los programas de supervisión y apoyo par padres, así mismo, seminarios en los que se revisan cómo se han aproximado diferentes corrientes teóricas en Psicología a la formación a padres

#### *La formación en los seminarios teóricos*

En estos seminarios se revisan, analizan y discuten diferentes posturas conceptuales y metodológicas con relación a los problemas de aprendizaje y el desarrollo de programas basados en la tutoría. Los demás seminarios de la maestría (PREPSE), sirven como complemento al trabajo en los seminarios. Los seminarios se desarrollan durante los cuatro semestres que dura la maestría, *grosso modo* su contenido es el siguiente:

En el primer semestre se analiza y discute la obra de Stevens y Shenker (1992) en la que se fundamenta el programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria*. Esta revisión se complementa con lecturas de un nivel de complejidad sencillo acerca de: la definición de los problemas de aprendizaje; la evaluación centrada en el proceso; los conceptos de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, y autorregulación vinculados con los programas basados en enseñanza estratégica; la motivación hacia el aprendizaje; y el aprendizaje cooperativo.

En el segundo semestre se analizan y discuten diferentes programas centrados en la enseñanza estratégica en lectura, escritura y matemáticas, y la autorregulación de tareas en casa. Igualmente, se analizan y discuten, en forma

breve pero sustancial, diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de programas de formación y apoyo para padres.

En el tercer semestre se hace un estudio a profundidad sobre las propuestas de aproximaciones cognoscitivas con relación a los programas basados en tutorías. Se analizan y discuten distintas posturas teóricas con relación al papel de las metas en el aprendizaje. Finalmente se revisan diferentes programas, que al igual que el programa AES, apoyan mediante tutorías a alumnos con problemas de aprendizaje.

En el cuarto semestre los alumnos trabajan en el tema que hayan elegido para desarrollar su proyecto de titulación. En los seminarios los alumnos exponen a la crítica de sus pares sus planteamientos conceptuales y metodológicos, que surgen tanto de su práctica profesional como de una revisión concienzuda de la literatura que se vincula directamente con el tema de su interés.

#### *La formación durante el desarrollo de proyectos personales de investigación.*

Los alumnos de maestría, además de desarrollar competencias para la evaluación y la intervención, desarrollan competencias teórico-metodológicas necesarias para el desarrollo de investigación en escenarios educativos.

Para el desarrollo de sus investigaciones los alumnos cuentan con la formación adquirida en los seminarios teórico-metodológicos que forman parte del plan curricular del PREPSE, y con la supervisión de un experto en el problema que les interesa.

Principalmente se ha enfatizado el desarrollo de investigaciones alrededor de la problemática de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. Las investigaciones desarrolladas han atendido a la comprensión de diferentes procesos que afectan su aprendizaje y al desarrollo de diferentes herramientas tecnológicas. Algunos de los productos generados hasta el momento son:

- Un programa para la supervisión y apoyo a padres (Sosa 2002)
- Un programa para la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en alumnos de secundaria con dificultades en el aprendizaje (Ayala, 2002)

- Un manual para el desarrollo de estrategias genéricas de comprensión lectora (Lebrija, 2002).
- Un manual para la enseñanza de estrategias para la elaboración de resúmenes (Vázquez, 2002).
- Un manual para la promoción de un ambiente favorable para el aprendizaje y desarrollo de la disciplina (Jiménez, 2002)
- Un programa para la promoción de estrategias de autorregulación en la elaboración de cuestionarios (Hernández, Ayala , Guzmán, García y Flores, en prensa)
- Un instrumento para evaluar la relación entre estilo atribucional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria (González, Parra, Reyes, García y Flores, en prensa)

No está de más señalar que estos trabajos representan una contribución, para la formación de futuras generaciones en la maestría, para el programa que se realiza en Canadá y para otros profesionales de la educación.

#### *La formación mediante la participación en eventos académicos.*

Un aspecto que complementa la formación de los tutores, es que sean competentes en la discusión de los fundamentos conceptuales, características, bondades y limitaciones del programa con otros profesionales vinculados a la educación.

Gracias a esto, la posibilidad de que el modelo del programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria* sea conocido por otros profesionales que trabajan en este campo ha aumentado.

A la fecha el programa ha sido presentado por los alumnos de maestría en foros académicos internos a la facultad de Psicología y en otros eventos tanto nacionales como internacionales.

#### **La evaluación de la formación de los tutores**

Contar con una evaluación que permita que el estudiante autoevalúe, analice y reflexione sobre su actividad práctica es un requerimiento importante al

trabajar con un curriculum, como el del PREPSE que enfatiza la formación profesional en la práctica. En programas de esta naturaleza es difícil asegurar que un estudiante entendió o aprendió algo a menos que demuestre el empleo flexible de este conocimiento en diferentes contextos y ante diversos problemas profesionales. La evaluación debe servir entonces como una herramienta que puede ser empleada por el responsable de su formación para obtener información acerca de las competencias que han desarrollado los alumnos de maestría y para tomar las decisiones apropiadas acerca de cómo puede aplicar su conocimiento, evaluarlo y enriquecerlo. Pero también, la evaluación debe servir a los alumnos para calibrar su conocimiento y adaptar y desarrollar nuevas metas de aprendizaje

Actualmente la evaluación de los alumnos de maestría como tutores se realiza durante el trabajo con sus alumnos, durante las sesiones de discusión de casos y durante los seminarios. Los alumnos llevan un diario de campo en el que toman nota de sus experiencias y reflexiones acerca de su práctica profesional y sobre los conocimientos que han adquirido y los que consideran que son necesarios de adquirir. Igualmente el coordinador del programa y responsable de su formación lleva un registro de los avances de los tutores y de las áreas en que necesitan una mayor supervisión y apoyo. Otros resultados son reportados por Macotela y Paredes (en prensa)

Los tutores del programa reportan en sus bitácoras y registros diarios el desarrollo de competencias profesionales y de investigación para:

- La evaluación del empleo de estrategias durante el proceso de aprendizaje
- La adaptación de los apoyos a las necesidades de los alumnos.
- La determinación de fortalezas y necesidades particulares de cada alumno.
- La enseñanza de estrategias para la comprensión de textos, la elaboración de textos y la solución de ejercicios en matemáticas.
- La promoción de estrategias de solución de problemas y de la autorregulación en la realización de tareas escolares
- La promoción de la autoestima y el desarrollo de una percepción de auto-eficacia
- La promoción de situaciones de aprendizaje significativo en diferentes

materias de la secundaria.

- La solución de conflictos sociales y problemas de disciplina durante la aplicación del programa
- La promoción de la vinculación entre el programa AES y el hogar.
- La vinculación con los maestros de la escuela.

La experiencia en la formación profesional de alumnos de maestría en el programa Alcanzando el Éxito en Secundaria durante los primeros tres años ha sido satisfactoria. Sin embargo, es necesario consolidar una evaluación integral del programa, tanto en lo que se refiere a la atención a alumnos de secundaria como en lo referente a la formación de cuadros profesionales.

## **Bibliografía**

Adelman, H. S. & Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. Westport, CN: PRAEGER

Ayala, R. (2002). *Enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en alumnos de secundaria con dificultades en el aprendizaje*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología UNAM.

Hock, M.F.; Schumaker, J. B. & Deshler, D.D. (2001). The case of strategic tutoring. *Educational Leadership*. 50 – 52.

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

García, C. B. & Flores M. R. C. (1998) El desarrollo de programas de vinculación escuela -hogar. *Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*, enero-diciembre, 36 -50

Giné, C.; Herraéz, J.; & Salguero, J.M. (1996). Los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria. En E. Martín y T. Mauri (Eds.) *La atención a la diversidad en la educación secundaria* (91 – 108). Barcelona: Horsori

González, G; Parra, M; Reyes, P; García, B; & Flores, R. (en prensa). *Estilo Atribucional y Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria*. *Integración:*

*Educación y Desarrollo Psicológico*. Revista del Instituto de Psicología y educación de la Universidad Veracruzana.

Hernández, A.; Ayala, E., Guzmán, Y.; García, B. & Flores, R. (en prensa) *Promoción de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria. Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*. Revista del Instituto de Psicología y educación de la Universidad Veracruzana.

INEGI (2001). *Estadísticas sociodemográficas. Principales indicadores educativos, 1990/1991-2000/2001*. Gobierno de México. En red. Disponible en [http://www.inegi.gob.mx/estadistica/espanol/sociodem/educacion/edu\\_02.html](http://www.inegi.gob.mx/estadistica/espanol/sociodem/educacion/edu_02.html)

Jiménez, R. (2002). *Un manual para la promoción de un ambiente favorable para el aprendizaje y desarrollo de la disciplina*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología UNAM.

Lebrija, A (2002). *Programa de comprensión lectora y manual para su aplicación*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología UNAM

Macotela, F. S. (1999) *el papel de la investigación en las propuestas tendientes al logro de la integración educativa*. Primer encuentro nacional “El dilema de la integración de las personas con discapacidad” organizado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Macotela, F. S. (1996). *Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje*. México: Facultad de Psicología, UNAM

Macotela, F. S. & Paredes, D. H. (en prensa). *Formación de psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo*. Revista del CNEIP

Marchesi, A. (2000). *Un sistema de indicadores de desigualdad educativa*. *Revista Iberamericana de Educación*, 29, mayo–agosto. En red. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie23.htm>

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. En red. Disponible en:

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_3\\_3.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_3_3.html)

SEP (2001). *Programa de desarrollo educativo de la subsecretaría de servicios educativos para el D. F. 2001 – 2006*. Gobierno del Distrito Federal

Sosa, M (2002). *Manual para el desarrollo de actividades de formación y apoyo para padres en el programa alcanzando el éxito en secundaria: Un programa de asesorías telefónicas*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM

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

Swanson, H. L. (1999): *Intervention Research for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes*. New York: The Guilford Press.

Vázquez, N. (2002). *Propuesta para la enseñanza de estrategias para la elaboración de resúmenes a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología UNAM

Vergnaud G. (1995) Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? En Bentolila A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire* (pp 5-20). Paris: Nathan.