

**La participación del tutor en el establecimiento de metas durante la
realización de tareas escolares en alumnos de secundaria**

Mtra. Graciela González Juárez
Dra. Benilde García Cabrero

Antecedentes

En el presente trabajo deseo plasmar la importancia de algunos aspectos que han de considerarse en la participación del tutor, dirigido a apoyar a adolescentes que presentan problemas de aprendizaje en la secundaria. Por un lado, aspectos externos a la relación y por otra, de aspectos motivacionales que impactan el apoyo brindado por las tutoras en el Programa Alumnos de Educación Secundaria (PAES)¹.

Los problemas de aprendizaje han existido desde siempre en educación, aunque en los noventas se enfatizó su atención con nuevas perspectivas. En este contexto, se dirigió la atención especialmente a evaluar la educación y atendiendo a los indicadores que, con motivo del ingreso de México, determina la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, que ha marcado un camino de evaluaciones de la educación básica en el país con estándares internacionales. En este contexto, se implementó el *Programme for International Student Assessment* (PISA) que se aplica cada tres años, a jóvenes de 15 años de edad que estén en cualquier grado escolar, a partir del primero de secundaria y evalúa las competencias necesarias para la vida actual en lectura, matemáticas y ciencias. Considera varios niveles, de los cuales el 2 representa el mínimo necesario para la vida en la sociedad actual, y los 5 y 6 que alumno está preparado para realizar actividades cognitivas complejas.

¹ Una propuesta de atención a alumnos con problemas de aprendizaje, es el programa "PAES de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual forma parte de la residencia en Psicología escolar del programa de Maestría en Psicología. El PAES funciona en colaboración con el programa "Taylor" desarrollado por Stevens y cols. (1992), en la Universidad de McGill en Canadá. Entre los fundamentos en que se sustenta su funcionamiento está la tutoría (Flores, 1999).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Analizados de esta manera, los resultados de PISA muestran que el sistema educativo mexicano tiene una proporción elevada de alumnos por debajo del Nivel 2 (alrededor del 50%), lo que implica que muchos jóvenes no están siendo preparados para una vida fructífera en la sociedad actual.

Resulta interesante que en los resultados 2006 los resultados para nuestro país, muestran que muy pocos estudiantes se ubican en los niveles más altos (menos de 1% en los niveles 5 y 6). Estos instrumentos de tipo comparativo y cuantitativo no marca la pauta a seguir para superar las dificultades reportadas.

La trayectoria escolar de los alumnos es un fenómeno complejo y concluirla en forma exitosa en la secundaria involucra la atención de las instituciones, de la familia, la economía, la cultura y otros de índole personal que impactan en el desempeño escolar de los alumnos y sus características como población adolescente, merece ser considerada como elemento de impacto en el vínculo que se establece en la tutoría.

El adolescente puede caracterizarse aludiendo a diversas dimensiones, a saber: sexual, social, moral y cognitiva con diversas teorías que lo explican. Sin embargo, a fin de circunscribir el apoyo de los tutores en el PAES, se hace énfasis en el aspecto social y cognitivo que han de reflejarse no solo en las calificaciones del menor, sino en la seguridad de que progresivamente enfrentará con mayor eficiencia el currículo de secundaria.

Los problemas de aprendizaje escolar, se engloban una gran diversidad de desórdenes bajo una misma etiqueta (Bender, 1993), se les define por el National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD), como "...un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados en dificultades severas en la adquisición de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, y razonar problemas matemáticos. Son intrínsecos al individuo, pueden deberse a una disfunción del sistema nervioso central y ocurrir a lo largo de la vida" (Adelman 1993, p. 9) y aunque general es la definición, rescata las diferencias individuales y las dificultades en un dominio específico.

Los adolescentes de secundaria pueden tener una gran diversidad de problemas en las diversas esferas de su vida y también problemas para enfrentar el currículo de la secundaria por factores relacionados con la motivación, las estrategias e incluso los hábitos de estudio e impedir que el adolescente enfrente demandas con dificultad las tareas relacionadas con procesar un texto, dar congruencia a una idea, resolver adecuadamente un algoritmo o bien de la falta de estrategias efectivas para resolver la demanda de la tarea y se ven reflejados en su desempeño académico y en la forma de enfrentar el currículo escolar.

La investigación en torno a la autorregulación la considera una competencia básica en el desarrollo de una persona a lo largo de su vida (Bandura, 1997, Schunk y Zimmermann, 1997), y por tanto, es una de las actividades que sustentan y orientan la tutoría para apoyar alumnos con problemas de aprendizaje en el PAES.

Más aún, el concepto “problemas de aprendizaje” es multidimensional pues diversas esferas intervienen en el desempeño escolar exitoso. En un plano cognitivo la investigación se centra en la adquisición de contenidos y habilidades en asignaturas específicas (lecto-escritura, solución de problemas matemáticos, aprendizaje de las ciencias naturales, etc.); aunque se reconoce el impacto de factores psicosociales, como la motivación en el desarrollo de la autorregulación.

El éxito en el aprendizaje escolar en la adolescencia es un elemento muy importante pues es una etapa en la que se consolida la identidad. En este sentido, los alumnos requieren establecer un vínculo (Pichón, 1985) que les haga sentir seguridad para enfrentar sus dificultades académicas y a través de apoyo experto que ofrece el tutor, apoyar a los adolescentes a transitar con menos fracaso su vida académica.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Con una aproximación cognitiva del aprendizaje, se consideran relevantes las siguientes premisas:

1. El proceso de aprendizaje involucra la modificación de la información que recibe un sujeto, de manera que: a) pueda conectarse con sus esquemas cognitivos ya existentes en la memoria, o b) en la modificación de dichos esquemas de tal forma que sea posible acomodar la nueva información (Piaget, 1985).
2. El aprendiz puede estar involucrado de manera activa en los procesos antes mencionados a diferentes niveles: Entre más profunda y activamente se involucre el aprendiz en el procesamiento de la nueva información, mayor será el aprendizaje, más duradera la retención, y más alta la probabilidad de que esa información se utilice en contextos diferentes a aquellos en los que fue aprendida (Ausubel, 1978).
3. Existen funciones ejecutivas (metacognitivas) tanto para el aprendizaje como para la motivación que el aprendiz controla (autorregula) de manera más o menos eficiente. Entre mayor sea el control (autorregulación), mejor será el aprendizaje (Flavell, Zimmerman, 1998).

Desde esta perspectiva, la autorregulación es un proceso de toma de conciencia del propio pensamiento mientras se ejecutan tareas específicas, para luego utilizarla en controlar lo que se hace. En el PAES, apoyar al alumno en la elaboración de sus tareas académicas es el medio para impactar en aspectos fundamentales para su desarrollo, como la autoestima. El adolescente que enfrenta con éxito el currículo, desarrolla autopercepción de eficacia que va consolidando.

En este sentido, la tutoría busca que el alumno desarrolle la capacidad de moderar el propio aprendizaje, planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y

en consecuencia transferir el conocimiento a situaciones nuevas (Azevedo y Cromley, 2003).

En esta actividad el tutor y el alumno establecen un vínculo afectivo y pedagógico (Torres, 2008) en el que la autorregulación es el fin último del apoyo brindado. Schunk (*op. Cit.*, 2001) enfatiza que existe un vínculo inherente con el establecimiento de metas que orienta los esfuerzos, los pensamientos, sentimientos y acciones hacia el logro de las metas propias (Zimmerman, 2000; Bandura, 1997; Schunk, 2001).

El establecimiento de una meta en la tutoría es un proceso gradual, en éste, el aprendiz debe establecer un compromiso inicial para modificar sus prácticas, hábitos y su desempeño (Locke y Latham, 1990). Las metas motivan a los adolescentes a desarrollar el esfuerzo necesario para enfrentarse a las demandas de la tarea y ser persistentes a través del tiempo y dirigen la atención de los individuos hacia las características relevantes de la tarea, las conductas a desarrollar, los resultados potenciales y la forma como se procesa la información.

En la adolescencia, la construcción de la identidad implica de manera importante el establecimiento de metas que les permitan enfocarse en una tarea específica, seleccionen y apliquen las estrategias apropiadas y monitoreen su progreso hacia la consecución de dichas metas lo que favorece el desarrollo de la autorregulación. (Schunk *op. cit.*, 2001)

Autorregulación, Motivación y Metas de Aprendizaje

La importancia de participar en el establecimiento y consecución de las metas influye en la precisión en la conducta de automonitoreo y el pensamiento estratégico ingenioso de los alumnos, que les permiten controlar la motivación hacia la tarea y sus experiencias de aprendizaje Zimmerman & Schunk (1998).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Asimismo, el establecimiento de metas implica una cadena compleja de sucesos conductuales como muestran los estudios realizados por Boekaerts, Pintrich y Zeidner, (2000) diversos autores como Winne (2001); Winne & Hadwin, (1998); Zimmerman & Schunk (2001) aseveran que los aprendices monitorean, regulan y controlan su conducta para lograr las metas que establecen cuando se autorregulan, son activos en su propio proceso de aprendizaje, establecen un circuito de retroalimentación, describen el proceso motivacional de elección de estrategias o respuestas particulares y visualizan el aprendizaje académico como algo que es capaz de hacer por sí mismo.

El establecimiento y consecución de las metas al igual que la autorregulación se lleva a cabo en tres fases de carácter recursivo: planificación, ejecución y autoevaluación (Ver tabla 1). Una primera fase de planeación que involucra la selección de estrategias y recursos apropiados para abordar la tarea, los alumnos presentan dificultades para decidir o especificar la meta que se pretende alcanzar y seleccionan las estrategias de planeación para alcanzarlas (Zimmerman & Martínez-Pons, 1992, en Zimmerman & Schunk, 1998).

La segunda fase, de ejecución, se lleva a cabo cuando se realiza la tarea o se resuelve un problema académico específico. A diferencia de los expertos, quienes además de enfocarse en la ejecución o elaboración de un plan estratégico con imaginación y monitorean su desempeño durante todo el proceso; los alumnos novatos no se enfocan, ni establecen un plan, sus estrategias no son efectivas y su monitoreo es limitado, sus esfuerzos se dirigen más a los resultados que al proceso seguido para alcanzar las metas.

Por último, la fase de evaluación involucra la autorreflexión de los procesos que ocurren al final de la experiencia y en ésta se realiza la valoración de las estrategias empleadas, los aspectos y recursos utilizados para el logro de las metas (Zimmerman & Schunk, 1989).

TABLA 1. Fases en el proceso de autorregulación (Zimmerman, 1998)

| <i>Requisitos previos</i> | <i>Ejecución/control volitivo</i> | <i>Autorreflexión</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de metas • Orientación de las metas • Planeación estratégica • Autoeficacia • Motivación intrínseca | <ul style="list-style-type: none"> Enfocar atención Autoinstrucción/imaginería Automonitoreo | <ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación Atribuciones Autorreacciones Adaptación |

Los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, pueden considerarse novatos en su desempeño académico general, porque sus recursos para enfrentar la tarea no son eficientes y requieren de apoyo experto para desarrollar las competencias motivacionales relacionadas con el logro de metas. El establecimiento de metas próximas, específicas y desafiantes (Bandura, 1997), permite al estudiante lograr pequeños éxitos que pueden favorecer la sensación de control sobre las actividades que se propone. La consecución de las metas conduce al estudiante a apropiarse de las habilidades requeridas para los aprendizajes que representan un mayor desafío.

Zimmerman (1998) y Zimmerman y Schunk, (1998), realizaron estudios comparativos entre expertos y novatos en las tres fases del proceso autorregulatorio. Reportaron que los novatos establecen metas inespecíficas y distantes orientadas a la ejecución, porque la tarea no les representa un interés intrínseco. Los expertos en cambio, establecen metas específicas, jerarquizadas y orientadas al aprendizaje con un interés intrínseco en la tarea.

Una *meta* se define como *lo que un individuo se esfuerza por alcanzar, en términos de la discrepancia entre la situación actual (dónde estoy, lo que tengo) y la ideal (dónde quiero estar, lo que quiero lograr)* Locke y Latham, (2002).

Asimismo Locke y Latham, realizaron estudios que dan luz sobre el hecho de que los estudiantes necesitan establecer *metas próximas, específicas y directas*. Por ejemplo, en relación con la proximidad de las metas, el estudiante podría plantear:

“leeré dos capítulos de química esta noche” en lugar de *“leeré diez capítulos de química”*. Asimismo los autores señalan que es necesario plantear metas específicas gradualmente, un ejemplo de ello es: *“después de estudiar el capítulo diez podré contestar las preguntas de autoevaluación”*, en lugar de *“después de estudiar el capítulo diez de matemáticas entenderé el material”* (op. cit., 2002).

Más aún, el establecimiento de metas con estas características requiere de tiempo y apoyo externo por parte de un tutor para que los alumnos que presentan problemas de aprendizaje vayan progresivamente enfocando el tipo de meta a establecer y las estrategias para su consecución.

El análisis de los fines que se persiguen con el logro de una meta es otro de los aspectos esenciales en el logro la autorregulación. La teoría de las metas señala que existen diferentes tipos de metas que se plantean los alumnos: 1) de aprendizaje, 2) de ejecución, y 3) de evitación a la tarea. La investigación en este ámbito muestra que existe una relación directa entre autorregulación y establecimiento de metas de aprendizaje (Locke y Latham op. cit. 2002; Dweck, 1986; Dweck y Elliot, 1983).

Los estudiantes que establecen metas de aprendizaje dirigen su atención y esfuerzos hacia dominar el material o la tarea, ya que valoran el aprendizaje por sí mismo. En las materias que representan un reto, invierten un esfuerzo adicional por dominarlas y tienden a utilizar estrategias efectivas de aprendizaje mientras estudian. En contraparte, los alumnos con metas de ejecución, tienden a enfocarse en los resultados inmediatos de su aprendizaje y están interesados fundamentalmente en aprobar la materia o el año. Las metas son de evitación cuando no son susceptibles de ser alcanzadas con los recursos cognoscitivos del alumno.

Los estudios en torno a los problemas de aprendizaje se han centrado mayormente en los niveles de preescolar y primaria, siendo pocos los esfuerzos

que se han dirigido a la secundaria. Éste constituye el último nivel de la educación básica y representa mayor complejidad para los alumnos debido a la modificación y aumento en las demandas académicas, la autonomía e independencia requeridas para enfrentar las tareas que se requieren en el aprendizaje de diferentes asignaturas, así como la diversidad en los estilos de enseñanza de los profesores. Estas exigencias escolares se traducen desde la perspectiva cognoscitiva, en la necesidad de que los alumnos de secundaria se autorregulen, meta difícil de alcanzar cuando se trata de alumnos con problemas de aprendizaje.

La tutoría persigue la generalización de las estrategias aprendidas durante la sesión instruccional a otros contextos, incluyendo el del aula (Flores, 1999). Los programas en los que se apoya a alumnos en el desarrollo de estrategias mediante la tutoría, han resultado muy exitosos para abordar los problemas de aprendizaje y contribuir al desarrollo de la autorregulación.

Sin embargo, las características de las estrategias utilizadas por los diferentes tutores y su vinculación con el establecimiento de metas y su impacto en el aprendizaje, no han sido estudiadas a cabalidad. Diversos autores (i.e. Azevedo y Cromley, *op. cit.*), han señalado diferencias en las actuaciones de tutores expertos y novatos cuando apoyan el trabajo escolar de un estudiante. Las diferencias se vinculan tanto con la secuencia de pasos a seguir como con el tipo de apoyos cognitivos y motivacionales que brindan a los alumnos.

En el contexto de esta discusión, se consideró importante responder fundamentalmente tres preguntas: ¿Qué tipos de metas establecen los alumnos con problemas de aprendizaje? ¿Existen diferencias en los apoyos motivacionales que brinda el tutor en función de la meta que establecen los alumnos? ¿Los tipos de metas que establecen los alumnos favorecen su autorregulación?

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación fue desarrollar una propuesta metodológica para caracterizar la actuación del tutor en relación con el

establecimiento y logro de metas en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje.

MÉTODO

Participantes: Dos tutoras y sus respectivos alumnos adolescentes con al menos cinco materias reprobadas, que asistían al PAES puntual y regularmente. Cada tutora atendía a tres alumnos.

Escenario: Un aula del centro comunitario “Julián McGregor de la UNAM.

Procedimiento. Se utilizó la metodología observacional no participante, para registrar dos sesiones en video. Al finalizar las mismas se aplicó una entrevista al tutor con la intención de conocer su perspectiva en cuanto a las características de su intervención, el tipo de metas que debía promover y la secuencia instruccional a desarrollar para lograrlas. Se realizó una transcripción de los videos filmaciones y se categorizaron los apoyos brindados por el tutor. Cinco jueces expertos validaron las categorías definidas por los investigadores y se obtuvo la confiabilidad de las observaciones realizadas por dos observadores independientes. Para el análisis de los datos del presente estudio sólo se consideraron aquellas que alcanzaron una confiabilidad de 80% ó más, las categorías propuestas se relacionaron con las actividades que realiza el tutor para apoyar al alumno en el establecimiento de metas en dos niveles: macro y meso, tomadas y adaptadas de la propuesta de García (2002).

Macro: Se refiere a la estructura de las actividades relacionadas con el trabajo en torno a las metas. En este nivel de análisis se consideró la estructura de la sesión instruccional en tres momentos: planeación (P), ejecución (E) y evaluación (A) así como los tiempo empleados en cada uno de ellos. En la fase de planeación se identificaron tres niveles, en la de ejecución 7 y en la de evaluación dos (Ver tabla 1).

Meso: comprende la determinación de las estrategias utilizadas por el tutor de acuerdo con las categorías encontradas.

Tabla 1. Categorías de actuación de las tutoras en los niveles Macro y Meso de análisis.

| FASES (MACRO) | ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL TUTOR (MESO) |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ✓ Planeación de las metas. | P1 Apoyar al alumno para organizar y establecer sus metas (cortas, específicas y próximas). P2 Promover que el alumno valore la importancia y utilidad de establecer metas. P3 Guiar al alumno para jerarquizar las metas |
| ✓ 2) Ejecución de las metas: | E1 Organizar los materiales necesarios E2 Compartir la responsabilidad de la tarea. E3 Modelar la solución de un problema. E4 Enfocar la atención del alumno en la tarea. E5 Retroalimentar positivamente la ejecución del alumno cuándo ejecuta una tarea/estrategia con éxito. E6 Promover la reflexión sobre el contenido de la tarea. E7 Identificar conocimientos previos en relación al tema. |
| ✓ 3) Evaluación de las metas | A1 Promover la evaluación de los logros de la sesión por escrito A2 Evaluar la satisfacción de del trabajo realizado |

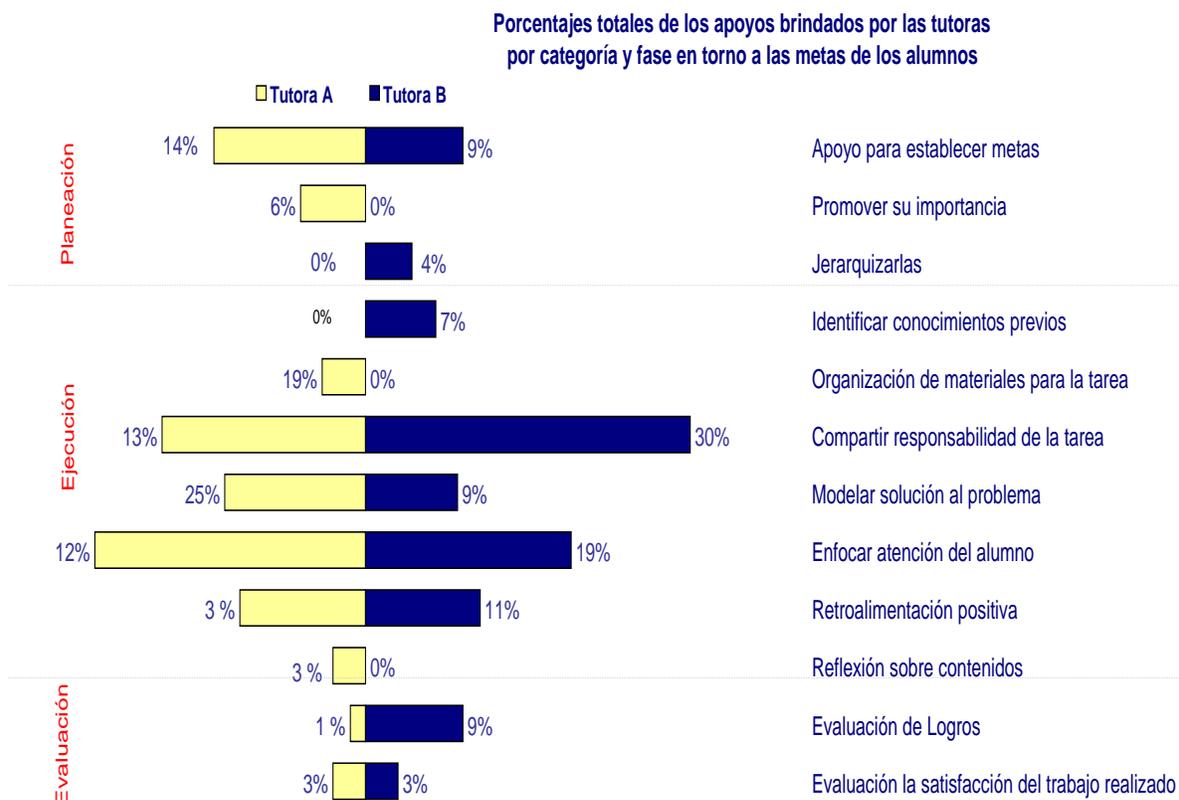
Resultados.

Se cuantificaron las frecuencias y la duración en tiempo de manera global en las tres fases del nivel macro

En la fase de planeación se ubica el 24% de apoyos del total de las sesiones, a la fase de ejecución se dirigieron el 64% de los apoyos totales y a de evaluación se ofrecieron el 12% de los apoyos totales de las sesiones. Además se contabilizaron las frecuencias de ocurrencia y el tiempo de duración para cada una de las categorías seleccionadas. En la fase de planeación, los apoyos se ubican principalmente en la categoría “apoyo para establecer las metas” en un 14% tutora A, y 9% la tutora B. Las categorías que no se presentaron fueron “promover la importancia” en la tutora B y “jerarquizarlas” en la Tutora A. (Ver gráfica 1).

Gráfica 1. Porcentaje de apoyos brindados por las tutoras por categoría y fase.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA



En la fase de ejecución, La tutora B obtuvo 7% en “identificar los conocimientos previos”, mientras que en la Tutora A, esta categoría no se presentó. Los apoyos se dirigieron especialmente a la categoría “compartir la responsabilidad de la tarea” mayormente presentes en la tutora B con el 30%, y con el 19 % la tutora A. La categoría “enfocar la atención del alumno en la tarea” fue más ofrecida por la tutora A con el 25% mientras que esta actividad obtuvo el 19% de los apoyos ofrecidos por la tutora B. La categoría “retroalimentación positiva” obtuvo el 11.6% en la tutora A y el 10.6% en la Tutora B y en la fase de evaluación la Tutora B dio el 9% de apoyo dirigido a evaluar los logros y al tutora A el 1.4%, ambas destinaron a evaluar la satisfacción del trabajo realizado el 3% de los apoyos totales brindados en las sesiones.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Otro elemento importante y que se relaciona de alguna manera con los porcentajes de apoyo, es el tiempo que duró cada una de las fases del nivel macro y se tomaron los tiempos por considerarse un indicador del esfuerzo de los alumnos para trabajar la meta. En la fase de planeación se utilizó un tiempo promedio de 36 minutos, a la de ejecución se destinó un tiempo promedio de 64 minutos y la evaluación duró 10 minutos en promedio. La comparación entre las tutoras muestra que la mayor duración en las sesiones para la fase de planeación fue para la tutora A (42: 11 min.), con uno de sus alumnos de reciente ingreso al programa (3 meses), y obtuvo además la menor duración con el mismo alumno en la fase de evaluación. (1:83 min.)

La frecuencia y los tiempos dedicados por las tutoras alrededor de las metas, tienen relación con la autoeficacia y la autorregulación, pues el alumno que mayor apoyo para enfocar su atención, esforzase y persistir en la tarea sin apoyo externo fue el de menor tiempo en el PAES, y utilizó para autoevaluarse el menor tiempo de los niños que apoyaban las tutoras, lo que puede explicarse a la falta de reflexión para evaluar sus progresos.

Al parecer, los alumnos con mayor asistencia y participación al programa hicieron más alusión a actividades relacionadas con metas de enfoque y ejecución a diferencia de los que no asistieron y/o participaron activamente, quienes se refirieron a metas de control y que también se refleja en el tipo de meta se asocia con la faEl total de los alumnos reportó que una *meta sirve para fijarse en lo que la tarea le demanda*; de este total, el 50%, afirmó que *una meta le permite planear para no distraerse* y el otro 50%, que les *permite enfocarse en la tarea* (Ver tabla 2).

Tabla No.2 muestra los tipos de metas y su descripción según la opinión de los alumnos.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

| Tipo de meta: | Descripción de meta en función de la utilidad | % |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| I. Metas de enfoque | <ul style="list-style-type: none"> Le permite fijarse en lo que va a hacer en una tarea | 100% |
| II. Metas de ejecución | <ul style="list-style-type: none"> Planear para no distraerse, enfocarse en la tarea y no distraerse. | 50% |
| III. Metas de control | <ul style="list-style-type: none"> Para hacer la tarea rápido Mejorar las calificaciones en las materias, controlar el tiempo de estudio y Organizar las tareas | 50% |

En la información reportada por los alumnos, se puede notar avances relacionados con hacerse consciente de la utilidad de las metas y de su participación como protagonistas de su aprendizaje, requisito previo para la autorregulación (Locke y Latham, 2002).

Los resultados muestran que los alumnos con problemas de aprendizaje enfrentan dificultades en el establecimiento y consecución de sus metas y que la intervención de las tutoras contribuye de manera importante a un cambio en la percepción respecto de la naturaleza de la tarea y la forma de enfrentarla.

CONCLUSIONES

El apoyo experto (tutor-maestro) promueve el cambio paulatino para que los alumnos sean protagonistas activos en su proceso de aprendizaje, requisito previo de la autorregulación en el aprendizaje. En el apoyo a los alumnos con problemas de aprendizaje se requiere del desarrollo de un modelo estructurado de tutoría que permita evaluar el desarrollo de autorregulación en los aprendices a través de indicadores como: la relación entre metas propuestas y logradas en una sesión instruccional, metas alcanzadas por los alumnos de manera autónoma, número de metas de aprendizaje establecidas por los alumnos durante su asistencia al programa, estrategias de aprendizaje y tipo de meta, entre otros.

Bibliografía

Adelman, S. H: y Taylor, L. (1993). *Learning Problems and Learning Disabilities Moving Forward*. California. Brooks/Cole Publishing Company: Pacific Gove.

- Ausubel, D. P.(1978). *Psicología educativa*. México, Trillas.
- Azevedo, R. y Cromley, J. (2003). *What do Reading Tutor Do?: A Naturalistic Study of More- and less-Experienced Tutors in Reading*. University of Maryland. Ponencia presentada en el congreso de la AERA.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bender W. N. (1993). *Learning Disabilities Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. University of Georgia. EUA, Allyn & Bacon.
- Boekaerts M., Pintrich P. Zeidner M. (2000). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academia. pp.:167-168.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1047.
- Dweck, C. y Elliot, E. (1983). "Achievement Motivation"_En: P. H. Mussen y E. M. Hetherington (eds.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4 Socialization, Personality, and Social Development. New York: Wiley.
- Flores M. R. (2002). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*. 18, vol.2, pp. 247-256.
- Flores, M. R. (1999). La Enseñanza de una Estrategia de Solución de Problemas a Niños con Problemas de Aprendizaje. *Integración, Educación y Desarrollo Psicológico*. (11), pp. 1-17.
- García C. B. (2002). *El Análisis de la Práctica Educativa en el Bachillerato: Una Aproximación Metodológica desde la Perspectiva del Discurso Situado*. Tesis de doctorado inédita, México: Facultad de Psicología, UNAM
- Locke, E. y Latham, G. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: a 35-year Odyssey. *American Psychologist*. September.
- Masters, L. F. and others.(1993).*Teaching Secondary Students with Mild Learning and Behavior Problems. Methods, Materials, Strategies*. Second Edition. EUA, PRO-ED.
- Monereo, C.(comp.) (1993). *Un estudio sobre la formación de profesores estratégicos: consecuencias conceptuales, metodológicas e instruccionales*". En *las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona. Ed. Doménech. Pp. 149-168.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona. Crítica.
- Pichón, R. E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Rogan, J., and others, (1995). Facilitating Inclusion: The Role of Learning Strategies to Support Secondary Students with Special Needs. *Preventing School Failure*. 39, 3, pp35-39. EUA.

Schunk, H. D. (2001). *Self-Regulation through Goal Setting*. [en línea]. Tourette Syndrome "Plus". EUA.

Disponible en: www.tourettessyndrome.net/Schunk.htm

Secretaría de Educación Pública. *Informe 2004*. [en línea]. México.

Disponible en: www.sep.gob.mx

Stevens, R. y Shenker, L. (1992). *To Succeed in High School. A Multidimensional Treatment Program for Adolescents with Learning Disabilities*. Canada: The Learning Center of Québec.

Torres, S. H. (2008). "El vínculo pedagógico maestr-alumno". La tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. Disponible en: www.latarea.com.mx/articu/articu15/torres15.htm

Zimmerman, B.& Schunk, D. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. New York. Springer-Verlag

Zimmerman, B. & Schunk, D. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.