



**Formación del Profesorado**

**ANFAP**

Asociación Nacional para la  
Formación y Asesoramiento de  
los Profesionales



**Universidad  
Camilo José Cela**

# **LA ACCIÓN TUTORIAL EN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA**

SU ORIENTACIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS  
BÁSICAS: AUTONOMÍA PERSONAL, CONVIVENCIA, INICIATIVA Y  
ESPÍRITU EMPRENDEDOR.

**[www.anfap.com](http://www.anfap.com)**

**[info@anfap.com](mailto:info@anfap.com)**

**902 99 55 98**

**ANDALUCÍA - ARAGÓN - ASTURIAS - BALEARES - CANARIAS -  
CANTABRIA - C. MANCHA - C. LEÓN - CATALUÑA - EXTREMADURA -  
GALICIA - LA RIOJA - MADRID - CEUTA-MELILLA - MURCIA -  
NAVARRA PAÍS VASCO - C. VALENCIANA**

## **LA ACCIÓN TUTORIAL EN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA.**

SU ORIENTACIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS: AUTONOMÍA PERSONAL, CONVIVENCIA, INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR.

### **DESTINATARIOS**

- Profesores de Educación Infantil y Primaria de todas las especialidades.
- Profesores de Educación Secundaria de todas las especialidades.
- Profesores de la Especialidad de Psicología y Pedagogía.
- Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad.

### **DURACIÓN Y MODALIDAD**

- 100% A Distancia
- 110 horas. 11 Créditos

### **DIRECCIONES DE LOS CENTROS DE REFERENCIA**

ANFAP. Avenida Doctor Federico Rubio y Gali 1, 28040, MADRID Teléfono: 91-554-3973

### **OBJETIVOS DEL CURSO**

- Identificar las principales claves de principio y organización institucional en el desarrollo de la tutoría y enseñanza en los Institutos de Educación Secundaria.
- Identificar las principales claves de principio y organización institucional en el desarrollo de la tutoría y enseñanza en los centros de infantil y Primaria.
- Sintetizar los elementos de trabajo estudiados cara a su asimilación y al establecimiento de vínculos con los Objetivos Europeos 2010.
- Explicar la relevancia de la orientación de las propuestas de acción tutorial al desarrollo de competencias básicas identificando sus medios.
- Elaborar propuestas de trabajo que favorezcan el desarrollo de competencias básicas relacionadas con el empleo de las TIC.
- Elaborar propuestas de trabajo que favorezcan el desarrollo de competencias relacionadas con la iniciativa y el espíritu emprendedor.
- Elaborar propuestas de trabajo que favorezcan el desarrollo de competencias sociales y de autonomía personal.

## CONTENIDOS

### **MÓDULO I. EL EDUCADOR DEL SIGLO XXI**

- 1.1. Líneas de investigación.
- 1.2. Competencias docentes.

### **MÓDULO II. EL MARCO PARA EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL.**

- 2.1. La Ley Orgánica de Educación en el marco de nuestro sistema educativo. La implantación de la Ley.
- 2.2. Estructura del sistema.
- 2.3. Los nuevos currículos. Elementos y características esenciales. Las competencias básicas como referente para la integración de la enseñanza y la acción tutorial.

### **MÓDULO III. TUTORÍA Y ENSEÑANZA. RELACIONES Y FUNDAMENTACIÓN. PLANIFICACIÓN EN LAS DIFERENTES ETAPAS DE LA EDUCACIÓN**

- 3.1. Tutoría y enseñanza en la normativa.
- 3.2. Tutoría y enseñanza en la bibliografía.
- 3.3. Los documentos de planificación de la acción tutorial en el centro/Etapa.
- 3.4. Los órganos y agentes responsables de la elaboración y aprobación de los documentos.
- 3.5. Los objetivos y contenidos del Plan de acción tutorial para los alumnos.

### **MÓDULO IV. EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS AULAS.**

- 4.1. El perfil del tutor y del profesor.
- 4.2. Las relaciones de colaboración entre tutores y profesores: técnicas.
- 4.3. Pautas para la materialización de los objetivos europeos en propuestas de aula.
  - 4.3.1. Conceptos básicos y principios de intervención.
  - 4.3.2. Programas para estimular el desarrollo de estrategias de aprendizaje y pensamiento.
  - 4.3.3. Programas para conocerse, aceptarse y favorecer las relaciones con los otros.
  - 4.3.4. Programas para desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor.

### **MÓDULO V.**

#### **MATERIAL COMPLEMENTARIO.**

- 5.1. Técnicas para Aprender a Aprender. Características, tipos y funciones
- 5.2. Propuestas de actividades para aprender a aprender.

**METODOLOGÍA.**

- Estrategias expositivas (en introducción y síntesis). Técnicas.
  - Exposiciones orales del profesor.
  - Mapas de contenido.
  
- Estrategias indagatorias. Técnicas
  - Análisis (subrayado lineal y de realce).
  - Síntesis (resúmenes, esquemas).
  - Cuestiones planteadas al profesor
  - Diálogos
  - Debates.
  - Foros, encuentros.

## ➤ CRITERIOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.

Los criterios de evaluación que concretan los objetivos son los siguientes:

1. Identificar los órganos del centro relacionados con la planificación de la acción tutorial y sus principales funciones.
2. Reconocer los documentos de planificación de la acción tutorial en las diferentes etapas educativas distinguiendo sus elementos básicos.
3. Señalar la relación existente entre elementos de una propuesta de PAT y los Objetivos Europeos 2010 justificando su valor.
4. Determinar la relación existente entre competencias básicas y el desarrollo de competencias específicas que pueden ser desarrolladas en las propuestas de acción tutorial
5. Diseñar técnicas y modelos de actividad para aplicar en el aula que materialicen el desarrollo de competencias básicas en relación con el empleo de las TIC.
6. Diseñar técnicas y modelos de actividad para aplicar en el aula que materialicen el desarrollo de competencias básicas relacionadas con el impulso a la iniciativa y el espíritu emprendedor.
7. Diseñar técnicas y modelos de actividad para aplicar en el aula que materialicen el desarrollo de competencias sociales y de autonomía personal.
8. Explicar las relaciones existentes entre las técnicas y modelos de actividad perfilados y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

Las técnicas de evaluación propuestas son:

1. Ejercicios prácticos que muestren la aplicación de los contenidos tratados a situaciones didácticas concretas.
2. Estudio de casos que permitan constatar la capacidad de valoración del alumno respecto a la resolución de cuestiones prácticas.
3. Proyecto final en el que el alumno mostrará su capacidad para aplicar los conocimientos que ha recibido durante la realización del curso correspondiente a su situación docente concreta.

## TAREAS QUE SE EVALUARÁN EN EL CURSO:

A continuación se indican las únicas tareas que se deberán entregar a lo largo del curso y el módulo en el que se encuentran.

Tenga en cuenta que cada tarea hay que realizarla en un fichero de texto y hacérsela llegar al tutor pedagógico.

### TAREA 1 (Se debe entregar al menos una de las siguientes dos tareas)

#### TAREA 1.A. EJERCICIOS PRÁCTICOS.

Se deberá responder, con la extensión mínima de un folio (unas 250 palabras) y utilizando los materiales del curso, con el diseño por parte del alumno de “*una propuesta de contenidos concretos para componer la línea de acción tutorial*”, indicando actuaciones para facilitar el desarrollo de *estrategias de aprendizaje y pensamiento* en la etapa educativa de su elección, eligiendo en función de su especialización, siendo la finalidad de dicha propuesta reforzar el interés y el hábito lector.

*Orientaciones.* Consulte, en las propuestas que hemos presentado, la línea citada y concrete-desarrolle en unos cuatro-cinco contenidos más la propuesta que se presenta. Los contenidos pueden ser de concepto y/o procedimiento y actitud.

**(EXTENSIÓN MÍNIMA 1 FOLIO).**

#### TAREA 1.B. ESTUDIO DE CASOS

Se deberá responder, con la extensión mínima de un folio (unas 250 palabras) y utilizando los materiales del curso, en forma de “*estudio de caso*” teniendo en cuenta el siguiente supuesto: “Desarrolla usted su trabajo como tutor en un aula. En el curso de una sesión en la que está exponiendo las líneas de trabajo con los alumnos, la madre de uno de ellos señala que, a su juicio, su hijo es muy inmaduro para aprender a tomar decisiones y que no considera de interés que el centro desarrolle ese tipo de actuaciones”.

Ante una situación de este tipo señale:

- Argumentos que le permitirían mostrar a esa madre y al conjunto de padres y madres la consistencia de su propuesta.
- Ejemplos de contenido respecto a la toma de decisiones que harán posible apreciar la posibilidad de trabajar esta dimensión del desarrollo en el nivel educativo elegido (elija).

*Orientaciones.* Recoja una breve introducción en la que se enmarque la propuesta que realice y se haga evidente que nos encontramos ante un Plan de Acción Tutorial. Consulte el apartado de *previsión de contenidos para los alumnos*; le permitirá forjar sus propios argumentos de defensa de su propuesta (para resolver a).

Analice (para resolver b), en las propuestas que hemos presentado, la línea citada (toma de decisiones) y concrete-desarrolle en unos cuatro-cinco contenidos más (elaborados personalmente) la propuesta que se presenta. Los contenidos pueden ser de concepto y/o procedimiento y actitud.

**TAREA 2 (Se debe entregar al menos una de las siguientes dos tareas)****TAREA 2.A. ESTUDIO DE CASOS.**

Se deberá responder, con la extensión mínima de un folio, utilizando los materiales del curso, al siguiente supuesto en forma de “*estudio de caso*”: situarse en el papel de desarrollar su trabajo como tutor de su nivel educativo (según la especialización del alumno) para identificar las necesidades más destacables de los alumnos y hacer una propuesta de contenidos que mejore su situación eligiendo para su refuerzo algún programa de los que vienen en el material.

Desarrolla usted su trabajo como tutor en su Etapa.

- 1º. Identifique las necesidades que, a su juicio, resultan más destacables en los alumnos tomando como guía las líneas de acción tutorial.
- 2º. Proponga contenidos para contribuir a su desarrollo y destaque algún programa que podría ser de utilidad en esta Etapa.

*Orientaciones.* Consulte el conjunto de la propuesta de PAT en sus diferentes líneas, concentre el esfuerzo en aquella que puede resultar más necesaria en el contexto en el que se mueve: autoestima, convivencia....Busque, en el material, los tipos de programas que aparecen sintetizados y seleccione el que resulte más acorde a con las necesidades detectadas.

**(EXTENSIÓN MÍNIMA, 1 FOLIO)**

**TAREA 2.B. EVALUACIÓN. PROYECTO FINAL**

En esta tarea el alumno deberá responder con el formato propio de un trabajo, en unos 2 folios: a las cualidades básicas de un Tutor que es capaz de elegir y priorizar contenidos y objetivos para un determinado grupo de alumnos y de elegir técnicas de tutoría puntuales para alumnos de una Etapa determinada.

Es usted tutor de un aula del nivel educativa que elija. Ante esta situación:

1. Identifique las cualidades que debe mostrar y las funciones que debe desarrollar.
2. Determine una propuesta de cinco objetivos básicos que usted priorizaría para su grupo y fundamente tal propuesta.
3. Seleccione unos contenidos básicos para estimular la convivencia y las estrategias de aprendizaje y pensamiento.
4. Ejemplifique dos técnicas puntuales (pueden ser tomadas de los materiales complementarios que le ofrecemos) alrededor de contenidos concretos (del punto 3 de esta tarea) de la Etapa que usted ha seleccionado.

**(EXTENSIÓN APROXIMADA 2 FOLIOS, DEBE ENTREGARSE EN FORMATO: PORTADA, ÍNDICE, CONCLUSIONES Y OPINIÓN PERSONAL SOBRE EL CURSO).**

## INTRODUCCIÓN

La formación para el desarrollo de la acción tutorial constituye, en el ámbito de la enseñanza, una de las áreas de mayor proyección educativa de futuro. Sin embargo, paradójicamente, ha sido una de las más descuidadas en los sistemas y modelos de formación del profesorado, tanto en su vertiente inicial como en la continua.

La preocupación por este ámbito de desarrollo nos ha llevado a trazar un programa en el que partimos de la reflexión sobre la necesidad de desarrollar nuevas competencias docentes y tutoriales para afrontar los retos del siglo XXI. Ello supone, también, inscribir esos nuevos ámbitos de competencias en líneas de investigación e innovación que permitan constatar la riqueza y el valor de esas nuevas empresas.

Los materiales que presentamos contemplan, asimismo, la identificación puntual del nuevo perfil del tutor desde una perspectiva normativa y bibliográfica. La identificación de las líneas de acción tutorial y los documentos que han de sistematizar su planificación en las Etapas de Infantil, Primaria y Secundaria son abordadas a continuación.

La ordenación de la tutoría en las Etapas y en el centro ha de proporcionar la guía que oriente las propuestas de aula. La preparación para acometer este trabajo de concreción exige la toma de contacto, el análisis y la valoración de las principales propuestas de programa que existen para enseñar/aprender a pensar y trabajar, a relacionarse y a tomar decisiones e iniciativas.

Los materiales que presentamos en el anexo persiguen favorecer la toma de contacto con técnicas y modelos de actividad propuestos en los programas anteriores. Estas técnicas y actividades forjarán un conocimiento de los programas y de sus posibilidades más ajustados; su aplicación en los prácticos facilitará el desarrollo de una estrategia de enseñanza y tutoría personal.

## MÓDULO I. ACTIVIDAD PRESENCIAL.

### EL EDUCADOR DEL SIGLO XXI

#### **1.1. Algunas líneas de investigación en educación: la triangulación de métodos-técnicas.**

##### **1.1.1.- Fundamentación teórica.**

El progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1970). Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina *triangulación*. Su origen remoto está en el principio básico de la geometría según el cual distintos puntos de vista permiten una mayor precisión en la observación.

Actualmente, los dispositivos manuales de Global Positioning Systems (GPS) están basados también en el principio de triangulación (Oppermann, 2000). Estos sistemas identifican la posición actual midiendo los ángulos entre al menos tres puntos cuya situación es conocida por satélite.

En la literatura de métodos de investigación social, existe una larga tradición que preconiza el uso de *técnicas de triangulación o validación convergente* de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. El fundamento de estas técnicas subyace en la idea de que, cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías, tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas. De hecho, los científicos sociales consideran que la utilización de un único método o enfoque de investigación puede dar lugar a sesgos metodológicos, sesgos en los datos o en los investigadores (Oppermann, 2000).

Cuando se trata de basar una teoría general en una muestra no representativa de un universo poblacional, cabe hablar de un sesgo en los datos. El sesgo de los investigadores no es infrecuente. Se aprecia de forma clara cuando los resultados de un estudio varían sustancialmente en función del género, trayectoria o formación de los investigadores.

Los sesgos anteriormente comentados ponen de manifiesto que los resultados obtenidos mediante un único método de investigación "*están bajo sospecha*" a no ser que sean "*triangulados*" con otros métodos en una interpretación plausible (Paul, 1996).

Parece claro que una de las prioridades de la triangulación como estrategia de investigación es aumentar la validez de los resultados y mitigar los problemas de sesgo (Blaikie, 1991). Desde esta perspectiva puede considerarse que, una primera manifestación de la misma, son las escalas de medida como referencias más válidas y fiables que los indicadores simples. Un buen ejemplo de ello es la escala *Lickert*. De este modo, de la misma manera que se antepone las medidas de escala a los indicadores simples, son preferibles varios enfoques metodológicos a uno sólo.

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo "tri" de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida (Oppermann, 2000), sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Oppermann (2000) considera que son Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest (1966) los primeros en introducir el término triangulación en la investigación social. Estos autores señalan que los científicos sociales han tomado prestado este término para describir cómo la utilización de distintos enfoques en una investigación permite al observador centrarse en las respuestas o información buscada.

### **1.1.2.- La triangulación como estrategia de investigación.**

El principal objetivo de todo proceso de triangulación es *incrementar la validez* de los resultados de una investigación, mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un solo método de recogida de datos y el control del sesgo personal de los investigadores. De este modo puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas (Denzin, 1970).

De esta manera, las debilidades de un método de investigación son compensadas con las fortalezas de otro. Paul (1996) destaca en este sentido que una triangulación efectiva requiere un conocimiento previo de los puntos fuertes y débiles de cada uno de los métodos de investigación empleados.

Desde esta perspectiva, las ventajas de la triangulación como estrategia de investigación son apreciables. Podemos destacar algunas de ellas: mayor validez de los resultados; flexibilidad; productividad en el análisis y recolección de datos; etc.

A su vez, podemos hablar de ciertos riesgos o inconvenientes que pueden surgir de este tipo de investigación. Entre ellos nos encontramos con: acumulación de gran cantidad de datos sin análisis exhaustivo; dificultad de organización de los materiales en un marco coherente; o, la ausencia de directrices para determinar la convergencia de resultados

Morse y Chung (2003) consideran que, en la medida en que la triangulación conduce a una visión más global, puede dar lugar a un sesgo hacia la generalización excesiva. De hecho, los resultados obtenidos tratan de organizarse en una teoría útil que estará orientada a su explicación y difusión en publicaciones académicas. Esto puede disminuir la importancia de la aplicación práctica de los hallazgos de la investigación.

En cualquier caso, la triangulación, como estrategia de investigación en ciencias sociales, es algo más que un proceso de validación convergente. En su grado mínimo la triangulación puede llevar a desestimar interpretaciones rivales derivadas de la utilización aislada de un único método de investigación. En su máxima expresión conduce a una visión global e integradora del fenómeno organizativo estudiado.

Es cierto que incrementar los enfoques de investigación es sólo una solución parcial para lograr un análisis holístico (Morse y Chung, 2003). Sin embargo, la triangulación simultánea o secuencial de métodos cualitativos y cuantitativos permite ofrecer una visión más equilibrada.

Desde esta perspectiva, hay que considerar que la triangulación, es por encima de todo, un proceso de ampliación y verificación de los resultados. En su desarrollo se tratan de identificar y corregir las limitaciones metodológicas, los sesgos de los datos y de los investigadores. No es por lo tanto de un mero puente entre los métodos cuantitativos y cualitativos, sino un principio inspirador de la investigación orientado hacia el progreso científico (Oppermann, 2000).

## **1.2. Competencias docentes.**

### **1.2.1. Competencias: un término polisémico.**

Del latín *cum* y *petere*, "capacidad para concurrir, coincidir en la dirección". En sí significa "poder seguir el paso". Una competencia es la capacidad de seguir en el área determinada; supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado. A partir del siglo XV, *competer* comienza a adquirir el significado de "pertenecer a", "incumbir", "corresponder a". De esta manera se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado comienza a ser el de "apto o adecuado". Pero a la vez, a partir de esta misma época, aparece un nuevo significado de este término *competer*, que comienza a usarse en el sentido de "pugnar con", "rivalizar con", "contender con", dando lugar a sustantivos tales como "*competición, competencia, competidor, competitividad, competitivo*".

Como ha puesto de manifiesto Tobón (2005: 43), el término de *competencias* cada vez aparece más en el discurso cotidiano con múltiples significaciones intercambiables y adaptables a las diferentes situaciones y contextos educativos y sociolaborales. Queda de esta forma confirmado el carácter "polisémico" del término y sus posibilidades de ajuste fácil a contextos y discursos con diferente origen y procedencia.

En educación la noción de competencia que se emplea habitualmente no proviene de un único paradigma sino que se ha ido conformando con aportes de aluvión provenientes de diferentes ámbitos teóricos (filosofía, psicología, lingüística, sociología, economía y formación laboral). Aquí radica tanto la debilidad como la fortaleza del concepto y posibilidades de aplicación exacta del mismo, en la medida en que contiene tanto los referentes teóricos en que han visto su necesidad y posibilidades de aplicación diferentes ámbitos científicos pero a la vez le faltan horizontes precisos de construcción teórica habiéndose convertido en un concepto de préstamo interdisciplinar. Como ha señalado Tobón (2005:45): "*Paradójicamente, allí donde radica la mayor falencia de las competencias – la multiplicidad de perspectivas y la transposición del concepto de una disciplina a otra- es en donde está su mayor fortaleza: el bajo nivel de límites disciplinares, lo que coloca al concepto por encima de enfoques tales como las inteligencias múltiples, el desempeño comprensivo, la modificabilidad cognitiva, etc.*".

De esta forma, el enfoque del trabajo didáctico por competencias va a suponer a partir de ahora, una nueva y revolucionaria forma de afrontar la enseñanza en sus diferentes grados. Frente a la tradicional forma de pensar los contenidos de la educación en términos de listados de materias, cualquier nuevo concepto que introduzca un cambio en este esquema parece un “salto en el vacío” muy difícil de visualizar.

En el fondo, las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional. Frente a una orientación basada en el conocimiento (concebido en abstracto, como un conjunto amplio e indeterminado de saberes disciplinares), las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional (concebido como el conjunto de acciones o funciones a desarrollar por un buen profesional en el ejercicio de su actuación profesional) (Zabalza, 2005: 354).

### 1.2.2. Los componentes de la competencia.

Exponemos a continuación los componentes específicos mínimos que una competencia debe reunir. Tales componentes nos ayudan a desglosar y comprender la complejidad de la mera formulación sintáctica y lineal de cualquier competencia, entendiendo que dentro de la misma, que siempre responde a una dimensión del desarrollo humano, hay una estructura reticular donde se aglutinan: elementos, saberes esenciales, evidencias requeridas, criterios de desempeño, rango de aplicación y una cierta prospectiva no ordenada (“*caos e incertidumbre*”) (Tobón, 2005: 80-82).

## Componentes Estructurales de una Competencia

**Tabla 3. Componentes estructurales de una competencia**

<b>Dimensión del desarrollo humano:</b> <b>Se indican los ámbitos generales de la formación humana en los cuales se inscriben las competencias</b>	
<i>Identificación de la competencia:</i> Nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad.	<i>Elementos de competencia:</i> Desempeños específicos que componen la competencia identificada.
<i>Criterios de desempeño:</i> Son los resultado que una persona debe demostrar en situaciones reales del trabajo, del ejercicio profesional o de la vida social, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo.	<i>Saberes esenciales:</i> Son los saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer.

<p><i>Rango de aplicación:</i> Son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño, lo cual tiene como condición que tales clases impliquen variantes en la competencia.</p>	<p><i>Evidencias requeridas:</i> Son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona, acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.</p>
<p><i>Problemas:</i> Son los problemas que la persona debe resolver de forma adecuada mediante la competencia.</p>	<p><i>Caos e incertidumbres:</i> Es la descripción de las situaciones de incertidumbre asociadas generalmente al desempeño de la competencia, las cuales deben ser afrontadas mediante estrategias.</p>

Fuente: Tobón Tobón, S. (2005). *La Formación en competencias*. Bogotá: ECOE, p. 51.

### 1.2.3. Clases de competencias.

Una vez tratados en el epígrafe anterior los diversos enfoques desde los que pueden analizarse las competencias, creemos llegado el momento de establecer una clasificación ajustada de las competencias, necesaria para poder moverse y abarcar la idiosincrasia de las tareas propias de la educación infantil, primaria y secundaria bien es verdad que con diferente grado de profundidad en uno y otro nivel. De acuerdo con ello creemos que es de aplicación una de las clasificaciones más extendidas que consiste en dividir las competencias en *básicas*, *genéricas* y *específicas*.

- *Competencias básicas:* son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias deben ser históricas, en la medida en que el sujeto debe haberlas adquirido en los niveles básico y medio de su formación, son el sustrato sobre el que se forman los demás tipos de competencias, deben posibilitar el análisis, la comprensión y resolución de los problemas cotidianos y deben ser finalmente, el crisol a través del cual procesar la información de cualquier tipo que le llegue al individuo.

Ejemplos de tales competencias serían: *la competencia comunicativa* (interpretar textos y producir textos con sentido coherencia y cohesión), *la competencia matemática* (resolver problemas matemáticos sencillos e interpretar la información que contenga lenguaje matemático), *la competencia de autogestión del proyecto ético de vida, manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la competencia de liderazgo y la de capacidad de asunción y adaptación al cambio* (Una descripción más detallada y exhaustiva de las mismas puede verse en Tobón, S: 2005: 67-70).

- *Competencias genéricas:* son aquellas competencias que se encuentran en la intersección de ámbitos científicos próximos, siendo por tanto comunes a varias materias. No cabe por tanto duda de su importancia para la educación donde el conocimiento y determinados métodos de investigación tiene carácter interdisciplinar.

Entre las competencias genéricas que se pueden resaltar como más comunes cabría mencionar: la de *emprender* (ideación y puesta en marcha de nuevos proyectos), *gestión de recursos* (en contextos diferenciados), *trabajo en equipo* (capacidad de ajustar el capital humano existente a las necesidades y objetivos de una organización), *gestión de información* (capacidad de adaptar la información necesaria a los diferentes miembros de una organización para el logro de los objetivos planteados), *comprensión sistémica* (visión de conjunto del proceso educativo y de la contribución de cada sujeto a los fines y objetivos del mismo), *resolución de problemas* (capacidad de controlar las dificultades que plantea la realidad cotidiana en entornos de trabajo de forma práctica e imaginativa), *planificación del trabajo* (capacidad de administrar el proceso de trabajo ajustando los dominios y necesidades personales a los requerimientos del puesto de trabajo) (Una descripción más detallada y exhaustiva de las mismas puede verse en Tobón, S: 2005: 71-72).

- *Competencias específicas*: son las competencias propias de una materia, un nivel educativo, una ocupación o una profesión determinada y singular. Se caracterizan por tener un alto grado de especialización y comprender procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y la educación superior.

#### 1.2.4. Nuestra definición de competencia.

Tras lo enunciado anteriormente y trascendiendo las definiciones habituales mencionadas sobre las competencias, este concepto puede ser asumido como un saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre y al cambio; se trataría pues de ser capaz de controlar la incertidumbre en un mundo cambiante y en continua evolución en lo social, lo político, lo educativo y lo laboral dentro de una sociedad globalizada y en cambio permanente. De esta forma, estaríamos de acuerdo con la siguiente definición de carácter *holístico* donde se señala que “*las competencias no se pueden abordar como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones donde se combinan conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones*” (Tobon, 2005: 47).

Esta definición a juicio de Boyatzis (1982: 56) ubicaría la competencia al mismo nivel que las que el denominaba “*características subyacentes*” (conocimientos, inteligencia aptitudes y resto de variables tradicionalmente utilizadas dentro del enfoque del rasgo en la gestión de recursos humanos en las organizaciones).

En efecto, combinar el enfoque de tareas con el enfoque de atributos personales permite una visión más amplia de la competencia. Considera la complejidad en la mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño. Este enfoque pone en común tanto las tareas desempeñadas como los atributos del individuo que le permiten una actividad con éxito. También considera el contexto en el cual se lleva a cabo el trabajo y permite integrar la ética y los valores como parte del concepto de competencia (Boyatzis, 1982: 29 y Levy-Leboyer, 1997: 43).

En este sentido, este concepto de competencia con aplicación al ámbito educativo y de formación de los docentes, implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar con éxito en diferentes

contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan con las habilidades y con la percepción ética de los resultados del trabajo en el ambiente, con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de los otros, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones, etc.

La competencia, así considerada, valora la capacidad del profesional para poner en juego su saber adquirido mediante la experiencia. De esta forma, se entiende como una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizadas según las características del contexto y actividad que tenga que llevar a cabo el profesional. La competencia puede ser establecida, identificada, medida y, por tanto, evaluada. Todo ello resume su extraordinario potencial como herramienta para organizar acciones formativas de reconocimiento de aprendizajes y de gestión del capital humano (Le Boterf, 2001: 56).

### 1.2.5. ¿Cuándo una persona es competente?

La definición enunciada de competencia lleva directamente al de *persona, docente o trabajador competente*, que de acuerdo con la configuración actual del mundo laboral y académico presupone los siguientes valores (Le Boterf, 2001: 49 y Pereda y Berrocal, 2001: 76):

- *Experto*. Es decir, una persona que lleva a cabo su actividad con altos niveles de eficacia y eficiencia. Por ejemplo, un docente que en sus actividades de tutoría lleva a cabo excelentes protocolos de tutoría, independientemente de las características de los estudiantes que tutoriza.
- *Multivalente*. La persona como consecuencia de su formación continua amplía sus actividades a otras dentro de su misma profesión, distintas de las que habitualmente lleva a cabo. Por ejemplo, cuando el docente que mencionamos anteriormente, experto en tutoría imparte y difunde cursos de *mentoría* a sus alumnos con la finalidad de detectar y corregir antes determinados defectos de aprendizaje.
- *Polivalente*. La persona amplía sus actividades a otras de profesiones distintas a la suya original. Por ejemplo, cuando nuestro docente-tutor anterior, como consecuencia de su actividad de tutoría y la detección de determinadas carencias de aprendizaje decide corregir clínicamente las mismas y reorientar el itinerario profesional del alumno tratado.

Ahora bien, cualquier trabajador o profesional que demuestre su competencia cuando sus actividades, sus comportamientos, muestran su grado de experiencia, de *multivalencia* y de *polivalencia*, parece que tiene sentido denominar *competencia* al conjunto de comportamientos que permiten que sea clasificado como experto, multivalente y polivalente; esto es, al conjunto de comportamientos que permiten considerar *competente* a ese profesional.

En el momento presente, si aplicamos esta definición de competencia al profesor, en sus diferentes niveles, encontramos que tanto en el caso europeo, como a nivel internacional en general, por la asunción del concepto de competencia como mejor adecuación de la medición de los procesos de aprendizaje, el nuevo rol del docente *competente* debería caracterizarse de forma sintética, por los siguientes rasgos (López Noguero, 2005: 15): las lecciones magistrales, sin desaparecer, pierden

relevancia dejando paso a actividades de tipo práctico, tales como la autorización de prácticas de los alumnos, la dirección de grupos de aprendizaje, la coordinación de debates en el aula, etc. Junto a ello el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información (TICS) también influyen en las actividades del profesor al ser cada vez más habitual el uso de aulas virtuales, del correo electrónico, de la búsqueda de información por Internet, etc.

En definitiva, podríamos definir el perfil profesional del *docente competente*, como un perfil que será complejo en el siglo XXI, debiendo reunir las siguientes competencias (Rodríguez Espinar, 2003: 231):

- *Dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo.*
- *Innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua.*
- *Dominar las herramientas relacionadas con el curriculum (diseño, planificación y gestión del mismo).*
- *Saber favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad.*
- *Saber trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos.*
- *Poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere.*
- *Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente.*
- *Ser capaz de trabajar y generar conocimientos en diferentes entornos de aprendizaje y ser sensibles a las demandas, necesidades y expectativas, tanto de sus alumnos como de la sociedad.*

#### **1.2.6. Evaluar para formar.**

De todo lo anterior se desprende que, en el caso de las competencias, vamos a proponer un concepto de evaluación formativa, que sea capaz de detectar y reconocer lo que las personas aprenden. Se tratará ahora de poner el énfasis más que en la valoración de los conocimientos específicos y factuales (referidos a hechos concretos) en la adquisición del “*saber-hacer contextualizado*” en un determinado entorno, en intentar extraer las interacciones de aprendizaje construidas como consecuencia de la relación entre estudiantes, institución y docentes.

De forma tradicional, en el modelo de apreciación y cuantificación de conocimientos la evaluación ha reducido su finalidad a la constatación de los resultados obtenidos. En la mayoría de los casos se ha limitado a una mera calificación del producto de la enseñanza, una clasificación ordenada de los participantes.

Sin embargo, creemos que la evaluación es uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje y realizada de acuerdo con unos determinados parámetros tiene un carácter formativo. Algunas investigaciones recientes al respecto han confirmado este carácter, siempre que se asiente en los siguientes criterios (Sánchez, 2000: 221 y ss y Tobon, 2005: 235-255):

La evaluación con carácter formativo consiste, en un *proceso de retroalimentación* mediante el cual los diferentes agentes inmersos en el proceso formativo (estudiantes, docentes, instituciones educativas y

sociedad) obtienen la información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de adquisición, construcción y desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta tanto los resultados finales como el proceso a través del cual se ha logrado de acuerdo con parámetros previamente conocidos y a ser posible acordados entre los protagonistas del proceso formativo. Como consecuencia de dicho acuerdo se toman decisiones sobre formación, estrategias de aprendizaje, recursos, políticas institucionales y políticas sociales.

La evaluación se concibe así, como una necesidad y una estrategia de mejora de los procesos que debe acompañar permanentemente a la acción, valorando críticamente las secuencias de aprendizaje y los resultados. Es también la evaluación una actividad de aprendizaje y autoformación que contribuye a enriquecer los conocimientos y experiencias de quienes la practican, favoreciendo así su madurez profesional.

La evaluación se ubica también dentro de la categoría general de la *formación basada en competencias*, ya que es la base para que el estudiante esté permanentemente informado sobre su proceso de aprendizaje con el fin de comprenderlo y autorregularlo.

Por ello, la primera tarea del docente es enseñar a los estudiantes a autoevaluarse. La puesta en práctica de procesos de *autoevaluación* contribuye a desarrollar en las personas una actitud más responsable ante su propio aprendizaje. Un proceso completo de autoevaluación debe incluir la participación en la determinación de los objetivos, contenidos, organización, e incluso en la propia evaluación.

Junto a ello la evaluación permite a los docentes tener información sobre el proceso y los resultados en el aprendizaje de las competencias, con el fin de brindarles a los estudiantes asesoramiento y apoyo adecuado en función de sus propias necesidades de formación. La evaluación ofrece información al docente para tenerla en cuenta en sus decisiones y actuación como persona, lo que le ayuda a detectar sus carencias y le predispone a cubrirlas mediante actividades de formación profesional: “*La evaluación de los participantes es necesaria para mejorar sus procesos de aprendizaje. Del mismo modo es necesaria la evaluación continua de los docentes para mejorar constantemente su acción didáctica, y la evaluación continua de los directivos y administradores*” (Sánchez, 2000: 226).

Desde el punto de vista del *carácter*, la evaluación reúne las siguientes propiedades (García Fraile, 2005: 220 y Tobón, 2005: 236):

- 1) es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad);
- 2) tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje;
- 3) ofrece resultados de retroalimentación de manera tanto cuantitativa como cualitativamente;
- 4) tiene como horizonte al cual servir el *proyecto ético de vida* (necesidades personales, fines, etc.);
- 5) reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las *zonas de desarrollo próximo* de cada estudiante y
- 6) se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación.

Este *carácter orientador y diagnóstico* de la evaluación tiene como finalidad averiguar las causas por las que se han producido determinados resultados, “*ya que sólo a partir del descubrimiento de las causas podremos arbitrar las posibles soluciones que permitan un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje, que en definitiva pretende el desarrollo integral de las personas implicadas en procesos de formación continua*” (Sánchez, 2000: 222).

En lo relativo al carácter *excluyente y diferenciador* de la evaluación, este se pone de manifiesto, sobre todo, con respecto al modelo de evaluación tradicional de marcado carácter cuantitativo y positivista, caracterizada por:

- 1) ser un instrumento de control y selección externo;
- 2) asumirse como fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados;
- 3) se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta el proyecto docente y de centro;
- 4) valora conocimientos específicos, pero desecha los instrumentos y las estrategias de aprendizaje;
- 5) la construye y temporaliza su aplicación el docente pero está oculta para el que aprende y no se le permite autoevaluarse. Se pone así de manifiesto su carácter empirista y de predominio de lo cuantitativo, su rigidez y mecanicismo, a la vez que su alejamiento del carácter multidimensional de la formación humana (García Fraile, 2004a: 303 y ss y 2004b:317 y ss.).

La evaluación se vincula con la *mejora de la calidad de la educación* ya que se trata de un instrumento que *retroalimenta* sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas. Desde este punto de vista es clara su correlación con la denominada *sociedad del conocimiento*, en la que lo fundamental, más que acumular conocimientos, es aprender a buscarlos, procesar, sistematizar y evaluar la información para aplicarla de manera contextualizada.

Por lo que respecta a las *clases de evaluación* existen dos procedimientos para clasificar la evaluación:

- 1) momento en el cual se lleva a cabo (*inicial, procesual y final*)
- 2) discriminando quien la lleva a cabo (*autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*).

En definitiva, la evaluación de competencias deberá ser *continuada* para ser una evaluación *formativa*, lo que permitirá establecer en cada momento el grado de adquisición de las mismas por parte de cada sujeto. De esta forma se pueden identificar aquellas competencias que aun deban ser desarrolladas para lograr el nivel de destreza exigido. Así pues, esta evaluación continua deberá constar de las siguientes fases que aunque aquí se plantean por separado en la realidad se dan imbricados y de forma interactiva (Sánchez, 2000: 227-228 y Santos Guerra, 1990: 49):

- a) *Inicial*: a diferencia de la evaluación como proceso final de constatación de resultados, la evaluación continua debe partir de una evaluación inicial que se inicia incluso antes de la intervención en el aula. Debe pues arrancar de una detección de las ideas y necesidades previas de los sujetos participantes en el proceso de aprendizaje, para adecuar el mismo a su nivel de partida y tenerlo en cuenta en la construcción de aprendizajes significativos. En este arranque la evaluación deberá también realizar algún tipo de análisis del contexto, de los elementos y

relaciones institucionales, socioeconómicos, culturales, y de las relaciones interpersonales de los docentes y demás personal implicado.

b) *Formativa*: durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una fuente permanente de información sobre la adecuación del proceso educativo a las necesidades de cada sujeto, brindándole además información de los mecanismos, instrumentos y procesos colaterales a los que poder recurrir para cubrir las carencias y disfunciones.

c) *Global*: es la capacidad de una evaluación de este tipo para valorar al final de un proceso el grado de consecución de los objetivos propuestos y del propio proceso. Deberá proporcionar propuestas de mejora y/o continuidad.

d) *Diferida o demorada*: debe permitir analizar la incidencia real del nivel de competencia adquirido en el proceso de aprendizaje y su traslación a la práctica profesional. Se debe realizar tras un periodo de tiempo prudencial, que variará según los casos. Esta evaluación debería realizarse sobre determinados aspectos y casos que se consideren pertinentes

## MÓDULO I. EVALUACIÓN

### I. A. CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN.

1) El fundamento del método de *técnicas de triangulación o validación convergente* de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, consiste: *“en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas”*.

- Verdadero
- Falso

2) El principal objetivo de todo proceso de triangulación es...

1. Incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas.
2. Disminuir el error de estimación en la selección de las muestras.
3. Poner de manifiesto la calidad de las premisas teóricas del proceso de evaluación
4. Analizar las posibles deficiencias extrínsecas/externas de toda investigación.

3) Las competencias pueden agruparse en tres clases principales: *básicas, genéricas y específicas*:

- Verdadero
- Falso

4) El carácter orientador y diagnóstico de la evaluación tiene como finalidad averiguar las causas por las que se han producido determinados resultados, *“ya que solo a partir del descubrimiento de las causas podremos arbitrar las posibles soluciones que permitan un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje...”*

- Verdadero
- Falso

5) Las distintas fases de la evaluación de competencias, entendida como evaluación continua, son:

1. Macroevaluación y microevaluación
2. Formativa y sumativa
3. Inicial, formativa, global y diferida
4. Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación

## MÓDULO I. EVALUACIÓN

### RESPUESTAS

#### I. A. CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN.

1) El fundamento del método de *técnicas de triangulación o validación convergente* de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, consiste: *“en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas”*.

- Verdadero
- Falso

2) El principal objetivo de todo proceso de triangulación es...

1. Incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas.
2. Disminuir el error de estimación en la selección de las muestras.
3. Poner de manifiesto la calidad de las premisas teóricas del proceso de evaluación
4. Analizar las posibles deficiencias extrínsecas/externas de toda investigación.

3) Las competencias pueden agruparse en tres clases principales: *básicas, genéricas y específicas*:

- Verdadero
- Falso

4) El carácter orientador y diagnóstico de la evaluación tiene como finalidad averiguar las causas por las que se han producido determinados resultados, *“ya que solo a partir del descubrimiento de las causas podremos arbitrar las posibles soluciones que permitan un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje...”*

- Verdadero
- Falso

5) Las distintas fases de la evaluación de competencias, entendida como evaluación continua, son:

1. Macroevaluación y microevaluación
2. Formativa y sumativa
3. Inicial, formativa, global y diferida
4. Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación

## MÓDULO II.

### 2. EL MARCO PARA EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL.

#### **2.1. La Ley Orgánica de Educación en el marco de nuestro sistema educativo. La implantación de la Ley.**

El sistema se concibe como “*unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos*” (MORIN: 1980). Desde esta perspectiva, los sistemas se determinan en función de su *estructura* o forma, y de su *función* o dinamicidad. ALVAREZ MENDEZ (2000) entiende por sistema “*la suma total de las partes interactuantes que funcionan conjunta e individualmente –no independientemente- dentro de un todo más general para lograr ciertos resultados deseables y según unas reglas determinadas que abarcan a la totalidad*”.

Cualquier realidad educativa, desde la escuela a la familia, desde el acto didáctico a cualquier otro método educativo, puede entenderse como una realidad conformada por diversos elementos interrelacionados. La educación es un sistema pues posee conformación estructural y dinámica interna y un carácter abierto, en cuanto que establece interacciones con el exterior (Cultura, ideología, Sociedad...) y es un sistema de comunicación por toda la dinámica informativo-comunicativa que desarrolla en su interior y en sus relaciones con el exterior.

El sistema educativo español es una realidad compleja regulada por diferentes normas que constatan su carácter sistémico: Constitución, Estatutos de Autonomía y RRDD de transferencias, Leyes Orgánicas de ordenación y funcionamiento de centros.

El desarrollo del Derecho a la educación por medio de una configuración del *Sistema* que vaya identificando los aspectos básicos de su ordenación y funcionamiento, va siendo perfilado por las Leyes Orgánicas, primero y, también, por los Reales Decretos y Decretos que, a continuación, las concretarán. Desde la aprobación de la Constitución han sido aprobadas diferentes Leyes Orgánicas, algunas de ellas ya derogadas. En estos momentos se encuentran en vigor:

- **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).**
- **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)** en vigor desde el 24 de mayo de 2006, “*llega con el objetivo de simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla*” (Preámbulo, p. 6).

El ***Real Decreto 806/2006, de 30 de junio***, establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

- Antes del 31 de diciembre del año 2006, el Gobierno fijará las enseñanzas mínimas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y FP.

El RD 806/06 establece el calendario de implantación:

- Infantil: en 2008-2009, Primer y Segundo ciclo.
- Primaria: en 2007-2008, 1º y 2º; en 2008-2009, 3º y 4º; en 2009-2010, 5º y 6º
- ESO: 1º y 3º en 2007-2008 y 2º y 4º en 2008-2009
- Bachillerato: 1º en 2008-2009 y 2º y PAU (prueba Acceso) en 2009-2010
- FP: Según calendario 2007-2008, pero se aplican realmente en 2008-2009

La LOE será desarrollada por nuevos currículos de Educación Infantil y Bachillerato.

Primaria, ESO,

Los nuevos currículos, sus características, sus repercusiones serán de trascendental relevancia en las próximas convocatorias; información sistematizada y actualizada son indicadores de calidad.

- En Infantil, el RD 1630/06.
- En Primaria, el RD 1513/06.
- En ESO, el RD 1631/06.
- En Bachillerato, el RD 1467/07.
- En FP, el RD 1538/06.

Los **tres principios fundamentales** sobre los que se asientan la nueva Ley son:

1. El primero consiste en la **exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos** de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.
2. El segundo principio consiste en la **necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren** para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.
3. El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un **compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años**. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos mínimas para este inicio del siglo XXI. La Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. El sistema educativo

español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea.

## **2.2. Estructura del sistema.**

La estructura del sistema educativo se establece en la LOE, TÍTULO PRELIMINAR, Capítulo II sobre *La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida*. En los Artículos 3 y 4 se determina la estructura general del sistema educativo. Ésta se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

- a) Educación infantil.
  - b) Educación primaria.
  - c) Educación secundaria obligatoria.
  - d) Bachillerato.
  - e) Formación profesional.
  - f) Enseñanzas de idiomas.
  - g) Enseñanzas artísticas.
  - h) Enseñanzas deportivas.
  - i) Educación de personas adultas.
  - j) Enseñanza universitaria.
- La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica. La educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria (bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio). La enseñanza básica es obligatoria y gratuita para todas las personas y comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. Los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso. Además se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes.

La Educación Secundaria debe responder a la intensa transformación y modernización que ha experimentado la sociedad española. Son grandes cambios sociales los que afectan a nuestro actual planteamiento educativo, y los que parecen exigir nuevos planteamientos, nuevas soluciones.

## **2.3. Las competencias básicas en los nuevos currículos. Sus vínculos con la acción tutorial.**

La LOE, en el Artículo 6, identifica el concepto de **currículo** como *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley*.

Estos elementos se perfilan con mayor claridad en las disposiciones específicas de currículo con el fin

de determinar las grandes *funciones* de estos elementos del currículo:

- *Hacer explícitas las intenciones educativas del sistema.*
- *Servir de guía orientadora para la práctica pedagógica* de manera que puedan ser logradas las intenciones que marcan el horizonte de la acción.

Más concretamente, diremos que estos elementos pretenden dar respuesta a *cuatro preguntas esenciales*:

- **¿Qué enseñar?** La contestación a este interrogante se encontrará en la definición de los objetivos y los contenidos.
- **¿Cómo enseñar?** La pregunta se refiere a la necesidad de planificar las estrategias de trabajo de manera que nos permitan conseguir los objetivos marcados.
- **¿Cuándo enseñar?** Hace alusión a la necesidad de dar una secuencia al tratamiento de objetivos y contenidos.
- **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?** Determina el procedimiento a través del cual se realiza el seguimiento de la marcha del proceso para ajustarlo siempre en la dirección de los objetivos marcados.

Cada uno de estos interrogantes se vincula, como veremos más adelante, con la planificación y desarrollo de la acción tutorial. Las relaciones entre tutoría y enseñanza hacen que todos los elementos del currículo se impliquen con el qué y cómo llevar a cabo la tutoría. De especial interés resultan, en este momento, como núcleo para articular propuestas de las diferentes materias y, en definitiva de la tutoría, *las competencias básicas*. Ya presentamos en el módulo anterior su fundamentación bibliográfica. Especificaremos ahora las que **han sido ya identificadas en los nuevos currículos como referente para el trabajo**. Son las siguientes:

1. Comunicación lingüística.
2. Matemática.
3. Conocimiento y en la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Social y ciudadana.
6. Cultural y artística.
7. Aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

*Será el tutor el que desde su materia/s y desde el propio ejercicio de la tutoría integre y canalice el trabajo de los restantes profesores respecto a ellas. Comprobaremos, en los restantes módulos, la conexión entre estos referentes del desarrollo y las líneas de acción tutorial.*

## MÓDULO II. EVALUACIÓN.

### II. A. CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN.

**1. La LOE, entre sus principios básicos destaca el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO para los próximos años.**

- Verdadero
- Falso

**2. El *Real Decreto 806/2006, de 30 de junio*, establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.**

- Verdadero
- Falso

**3. En el año académico 2007-2008 se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes a los cursos 2.º y 4.º de la educación secundaria obligatoria reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

- Verdadero
- Falso

**1. Subraye las respuestas correctas:**

1. Las competencias básicas son un elemento del currículo.
2. La LOE establece el concepto del currículo.
3. Los objetivos no se consideran un elemento curricular.
4. Los métodos pedagógicos son un elemento del currículo.

## SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

### II. A.

1. La LOE, entre sus principios básicos destaca el **compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO para los próximos años.**

- Verdadero
- Falso

2. El ***Real Decreto 806/2006, de 30 de junio***, establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

- Verdadero
- Falso

3. ***En el año académico 2007-2008 se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes a los cursos 2.º y 4.º de la educación secundaria obligatoria*** reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Verdadero
- Falso

### 4. Subraye las respuestas correctas:

1. Las competencias básicas son un elemento del currículo.
2. La LOE establece el concepto del currículo.
3. Los objetivos no se consideran un elemento curricular.
4. Los métodos pedagógicos son un elemento del currículo.

## MÓDULO III.

### 3. TUTORÍA Y ENSEÑANZA. RELACIONES Y FUNDAMENTACIÓN. PLANIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN.

#### 3.1. Tutoría y enseñanza en la normativa.

La Ley 2/06, de tres de mayo, Orgánica de Educación (LOE), en su *preámbulo*, *hace referencia al protagonismo* que debe adquirir el profesorado. En el título III presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. *La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una **formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría** y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados.* Por otra parte, el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente.

La Ley, en el artículo 1, dispone los *principios de calidad* del sistema educativo. Entre ellos:

- La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

En el artículo 2 establece que el sistema educativo español se orientará a la consecución fines como:

- El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

Este mismo artículo destaca que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

El artículo que se ocupa de la formación permanente del profesorado determina lo siguiente:

- La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
- *Los programas de formación permanente*, dirigidos al profesorado en activo, *deberán*

*contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.*

*En el desarrollo de las Leyes Orgánicas, los Reglamentos de Centro identifican aspectos esenciales relacionados con la concreción de las funciones del tutor, los órganos y agentes con los que se relaciona y los documentos de Centro y/o Etapa relacionados con la planificación de la acción tutorial.*

### **3.2. Tutoría y enseñanza en la bibliografía.**

Las publicaciones que han ido apareciendo desde 1990 con el propósito de orientar y fundamentar el desarrollo de la tutoría: Martínez Díaz (1995), Torres González (1996), García, Moreno y Torrego (1996), Vélaz De Medrano Ureta (1998), Álvarez y Bisquerra (2000), VVAA (Coord. M<sup>a</sup> Jesús Comellas, 2002), VVAA (Coord. Bisquerra: 2002), De Codés, Quintanal y Téllez, 2002), Marrodán (2003) coinciden en afirmar, con la normativa, el principio de unidad entre docencia y tutoría. No obstante, destacan algunas exigencias para su concreción. Tales exigencias serán:

- Continuidad en la oferta tutorial en las distintas etapas y niveles: Infantil, Primaria, Secundaria, etc.
- Implicación coordinada de las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación: profesores, familia y los mismos alumnos, principales destinatarios
- Responsabilización de la administración educativa prestando estructuras y medios de soporte a la labor de profesores y tutores por medio recursos organizativos y didácticos de tipo personal, metodológico y material.

Álvarez González (2005), en su análisis del presente y futuro de los modelos de orientación en España, señala, entre sus conclusiones la escasa dinamización y potenciación de la tutoría debidas, sobre todo a la falta de actitud, información, formación del profesorado y de una infraestructura adecuada. A esto se añade la poca definición del modelo tutorial. El autor expone los requisitos para dinamizar y potenciar la acción tutorial, entre ellos:

- Dignificación de la tarea tutorial, reconocimiento por parte de la administración educativa y de su institución escolar.
- Criterios adecuados para la selección de tutores: interés, motivación, características personales, tiempo en el centro, compromiso de acompañar al alumnado en su tarea tutorial.
- Formación de los tutores.

- Áreas temáticas de orientación y acción tutorial y su transversalidad. Son: orientación para el desarrollo de la carrera, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación para la prevención y el desarrollo, atención a la diversidad (áreas interrelacionadas, con dimensión de transversalidad).
- Acción tutorial como tarea cooperativa.
- Necesidad de crear materiales específicos.
- Programación de la tutoría de forma vertical y horizontal.
- Orientación y tutoría integrada en el currículo.
- Necesidad de una mayor implicación institucional y de la comunidad.
- Coordinación de los diferentes servicios que actúan en la comunidad.

La respuesta a estas demandas queda determinada en la configuración de una vía que articule la acción tutorial en los tres **ámbitos** que estructuran la organización escolar :

- En el del **aula y del grupo de alumnos**, con la función tutorial y orientadora que corresponde a todos los profesores y, en especial, al profesor tutor.
- En el del **centro educativo** como institución integrada por el equipo docente y por los recursos materiales y personales con los que debe contar.
- El del **sistema escolar**, como tal, concretado en la demarcación de distrito o sector, que cuenta con un equipo de orientación de sector, desde el cual, en coordinación con otros programas y servicios, el sistema debería de dar respuesta adecuada y completa a las necesidades que en tal sector aparecen.

**La organización** de la acción tutorial en el centro y en el aula habrá de configurarse a través de la actuación de una serie de órganos: el claustro, el jefe de estudios, la comisión de coordinación pedagógica, el equipo de profesores, el tutor y los servicios de orientación que prestan soporte al trabajo de éste.

### **3.3. Los documentos de planificación de la acción tutorial en el centro/Etapa.**

La LOE, al determinar el contenido del Proyecto Educativo, identifica el *Plan de Acción Tutorial* como uno de los instrumentos de concreción de este principio.

1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación que establezca el Consejo Escolar, o en su caso, apruebe a propuesta del titular del centro. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.
2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural

del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y **la acción tutorial** así como el plan de convivencia y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta *Ley* y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

El Reglamento Orgánico de Centros **presenta el Plan de Acción Tutorial como el instrumento clave de referencia para determinar el marco que guíe la acción de los tutores en una Etapa. Forma parte del Proyecto curricular.**

El Plan de Acción Tutorial deberá incluir:

- Líneas de actuación que aseguren la coherencia en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado del grupo, especialmente en lo relacionado con: los contenidos y objetivos, los procesos de evaluación, los aspectos metodológicos organizativos de materiales curriculares, la incorporación de los temas transversales, etc.
- Líneas de actuación que guiarán el programa de actividades que se habrá de realizar en el horario semanal de tutoría, entre las que cabe destacar: la reflexión y el debate sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, sobre la dinámica del propio grupo, etc.
- Líneas de actuación para atender individualmente a los alumnos, sobre todo aquellos que más lo precisen.
- Líneas de actuación que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones sobre aquellos aspectos que resulten relevantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como para orientarles y promover su cooperación educativa con el profesorado.

La relación del tutor con profesores, familia, alumnos y órganos de coordinación y gestión debe desarrollarse en el marco del Plan de Acción Tutorial y, también en el de la Orientación educativa/académica y profesional. En él se especifican los criterios para la organización y funcionamiento de la tutoría. La propuesta del PAT es elaborada por el Departamento de Orientación, considerando las aportaciones de los tutores y profesores; esta propuesta se incluye entre los elementos que conforman el Proyecto Curricular (según el ROC), que será aprobado por el Claustro y se integrará en el Proyecto Educativo, según la LOE.

**Desde una perspectiva técnica, EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL** ha de contener los siguientes elementos de planificación:

- Objetivos que persigue y referentes para la evaluación del Plan. Principios, técnicas e instrumentos.
- Previsión de los recursos didácticos:
  - Metodológicos (modelo de intervención, principios, estrategias y técnicas), ambientales, materiales y personales. *Metodológicamente las actuaciones de la tutoría aplican las mismas*

*estrategias* (expositivas y de indagación) y *técnicas* (análisis de textos, mapas de contenido, diálogos, coloquios, debates, etc.) que las actuaciones de desarrollo de las áreas curriculares.

La previsión de los **recursos materiales** nos obliga a considerar la enorme variedad existente en estos momentos (orientados tanto a tutores como concretados para los alumnos). Convendrá disponer de una bibliografía que incida en aspectos generales y de planificación de actuaciones (Martínez Díaz, 1995), García, R.J., Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1996). El *tratamiento conceptual y aplicado* de las estrategias de aprendizaje puede ser orientado por medio de publicaciones como las de Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2000), Álvarez, L. y Soler, E. (1999), Fernández Torres, P. y Martínez Díaz, M. (1996), (Rodríguez Espinar y cols.) (1993) y Torrego Aguado, García (1997).

- Actuaciones de diverso tipo. Relacionadas con el equipo de profesores del grupo, con los alumnos y con las familias. Pasamos a analizarlas:

- Actuaciones respecto al alumnado.
  - Autoconcepto, autoestima
  - Relación con los demás
  - Toma de decisiones, estrategias para desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor.
  - Estrategias de pensamiento y aprendizaje,
- Actuaciones para atender individualmente a los alumnos, sobre todo aquellos que más lo precisen.
- Actuaciones para mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones sobre aquellos aspectos que resulten relevantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como para orientarles y promover su cooperación educativa con el profesorado.
- Actuaciones para asegurar la *coherencia educativa* en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del *profesorado* del grupo, especialmente en lo relacionado con: los contenidos y objetivos, los procesos de evaluación, los aspectos metodológicos organizativos, de materiales curriculares, la incorporación de los temas transversales, la forma de integración de las líneas de acción tutorial. Ello exige determinar criterios psicopedagógicos que deben estar presentes en las diferentes área.

En relación con este último aspecto Elena Martín (2005) expone que es imprescindible acotar las tareas desde los servicios de orientación: “Hemos sufrido un período de acumulación en el que se han ido sumando necesidades a las ya existentes, lo que ha producido una situación próxima al colapso y en la que, como suele suceder, lo urgente ha desplazado a lo importante. Los planes de acción tutorial se van consolidando, lo que no significa que su contenido sea siempre el adecuado. Pero el ámbito que sigue sin abordarse en profundidad es el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, precisamente aquel que supone ayudar a que los centros vayan

transformando su forma de enseñar de acuerdo a las características del alumnado y a las necesidades sociales que han cambiado radicalmente (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005). Para mí, éste es el auténtico reto; que el asesoramiento psicopedagógico salga de los programas en último término "marginales" del sistema y actúe sobre el "núcleo duro" de los procesos de enseñanza y aprendizaje. [...]"

### **3.4. Los órganos y agentes responsables de la elaboración y aprobación de los documentos.**

La LOE, en el **artículo 91, de funciones del profesorado, determina que** son, entre otras, las siguientes:

- a) La enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- i) La participación en la actividad general del centro.
- j) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- k) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

**2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.**

Las funciones vinculadas especialmente con el ejercicio de la función tutorial son las que hemos destacado y sintetizamos a continuación:

- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- h) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

Entre las competencias del Claustro de profesores son destacables las siguientes:

- a) Formular al equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual.
- b) Aprobar y evaluar el currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual.
- c) Fijar criterios y coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.

El *Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y colegios de educación primaria* identifica al tutor como ÓRGANO DE COORDINACIÓN DOCENTE. Establece, también, en todos los centros, independientemente del número de unidades, habrá un maestro tutor por cada grupo de alumnos. Respecto a la organización de la acción tutorial, especifica que:

- \* La tutoría formará parte de la función docente.
- \* Habrá un tutor por cada grupo de alumnos. El tutor será designado por el director, a propuesta del jefe de estudios.
- \* El jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.
- \* El Plan de acción tutorial será aprobado por el Claustro.

Las funciones del tutor quedan definidas en los Reglamentos de centros de Infantil y Primaria y traducen la vinculación entre el tutor, equipo docente, familia y alumnos. Son las siguientes:

- a) Participar en el desarrollo del Plan de Acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios. Para ello podrán contar con la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica.

- b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
- c) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.
- d) Facilitar la integración de los alumnos y fomentar su participación en las actividades del centro.
- e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la Jefatura de Estudios.
- g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- i) Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres de los alumnos.
- j) Atender y cuidar a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

El *Reglamento Orgánico de los Institutos de Secundaria* , señala que la tutoría es un ÓRGANO DE COORDINACIÓN DOCENTE.

El Reglamento especifica, además, que:

- \* La tutoría y formará parte de la función docente.
- \* En los Institutos de Secundaria habrá un tutor por cada grupo de alumnos. El tutor será designado por el director, a propuesta del jefe de estudios.
- \* El Plan de acción tutorial será aprobado por el Claustro.

Las funciones del tutor, quedan definidas en el Reglamento Orgánico de Centros, y traducen la vinculación entre el tutor, equipo docente, familia y alumnos. Son las siguientes:

- \* Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del centro.
- \* Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
- \* Organizar y presidir las reuniones de la junta/equipo de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.
- \* Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades.
- \* Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- \* Colaborar con el departamento de orientación, en los términos que establezca la jefatura de estudios.

- \* Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.
- \* Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.
- \* Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les conciernan en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.
- \* Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

En el caso de los ciclos formativos de formación Profesional, el tutor de cada grupo asumirá también, respecto al módulo de formación en centros de trabajo, las siguientes funciones:

- \* La elaboración del programa formativo del módulo, en colaboración con el profesor de formación y orientación laboral y con el responsable designado a estos efectos por el centro de trabajo.
- \* La evaluación de dicho módulo, que deberá tener en consideración la evaluación de los restantes módulos del ciclo formativo y, sobre todo, el informe elaborado por el responsable designado por el centro de trabajo sobre las actividades realizadas por los alumnos en dicho centro.
- \* La relación periódica con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la cualificación que se pretende.
- \* La atención periódica, en el centro educativo, a los alumnos durante el período de realización de la formación en el centro de trabajo, con objeto de atender a los problemas de aprendizaje que se presenten y valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa de formación.

### **3.5. Los objetivos y contenidos del plan de acción tutorial para los alumnos.**

Los objetivos que los planes de acción tutorial son:

- Determinar una línea de actuación que ayude a profesores y tutores en el trabajo con el alumno dirigido a enseñarle a pensar y trabajar, a ser persona, a convivir, a tomar iniciativas y decisiones concretas.
- Canalizar la labor de orientación y asesoramiento al alumno sobre sus posibilidades educativas en el centro y en el entorno sociofamiliar
- Coordinar una labor en los equipos de profesores tendente a cooperar en acciones que faciliten la superación de las dificultades características del medio,
- Proporcionar unas pautas de trabajo que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
- Facilitar un diseño que permita recoger propuestas del profesorado a través de un modelo de evaluación continua, de manera que se entienda el plan como un documento verdaderamente adaptado a la realidad que orienta la práctica con el único propósito de mejorarla.
- Enriquecer los canales de cooperación e información entre los profesores y los alumnos.
- Favorecer la relación y el trabajo educativo convergente entre el centro y la familia

#### **Previsión de contenidos para los alumnos.**

La necesidad de impulsar una respuesta de organización del PAT (a través de los referentes que determinan las fuentes bibliográficas y normativas) en líneas de acción tutorial y en referentes de contenido nos lleva a diseñar un instrumento de base que puede y debe ser concretado y contextualizado en los centros.

Este documento ha de prestar especial atención a las actuaciones que expresan los núcleos de contenidos que hay que trabajar con los alumnos. Estos se articulan alrededor de las cuatro líneas formativas señaladas por la UNESCO (aprender a ser, relacionarse, a pensar y trabajar, a tomar decisiones y proyectar iniciativas). Todas ellas pueden trabajarse en las distintas etapas educativas siempre que se ajusten al nivel de desarrollo de los alumnos: a su nivel de conocimientos, a su dominio de procedimientos, a las actitudes que es posible movilizar.

El trabajo de cualquiera de las cuatro líneas posee un gran valor: desarrolla capacidades/inteligencias de distinto signo en los alumnos, les prepara para desenvolverse en el aula, en el curso en que se encuentran en el centro; les prepara, también, para desenvolverse en el medio familiar y social. Así pues resultan significativas por su valor formativo y práctico/funcional.

**PAT. Educación Infantil.**

- Actuaciones para favorecer el ser persona, su propio conocimiento y aceptación
  - Rasgos físicos.
    - mi pelo,
    - mis ojos,
    - mi altura,
  - Intereses, aficiones:
    - juegos,
    - juguetes,
    - canciones
    - comidas
    - tareas.
  - Aceptación y respeto por las diferencias.
  
- Actuaciones para favorecer la integración y participación de los alumnos en la vida del centro y del medio.
  - El aula,
  - Los profesores.
  - Los compañeros.
  - Los materiales
    - Los juegos, los trabajos, los cuentos.
    - Qué hacemos.
    - Cuándo.
    - Cómo.
    - Con quién
  - Los espacios, las instalaciones y los materiales del centro.
  - Otras personas que trabajan en el centro.
  
- Actuaciones para facilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje y pensamiento:
  - Cómo es mi clase.
  - Cómo cuido las cosas; el material, el mobiliario.
  - El trabajo con todos.
  - El respeto a los otros: sus materiales, el silencio,
  - Formulación de preguntas. Saber escuchar.
  - Decir lo que siento sin palabras.
  - Explicar lo que siento con palabras y con el cuerpo
  - Reconocimiento de colores, tamaños, formas.
  - Clasificaciones respecto a criterios lógicos.
  - La atención ante las cosas que ocurren: qué se ve, qué se oye, qué se mueve.
  - El recuerdo ordenado de las cosas que hacemos.
  - Las historias que contamos y que nos cuentan: quiénes son, qué hacen, con quién están, dónde van, qué les ocurre.

- Iniciativa y toma de decisiones
  - Lo que más me gusta de mi clase y de mi casa.
  - Lo que menos me gusta de mi clase y de mi casa.
  - Cambio algunas cosas.
  - Cómo me disfrazo.
  - A qué juego.
  - Dónde iría.
  - Mis juguetes preferidos.
  - El juguete indispensable.
  - Mis alimentos/comidas preferidos.
  - Mi alimentos/comidas indispensables.
  - Organizo una fiesta.

## **PAT. EDUCACIÓN PRIMARIA.**

- Actuaciones para favorecer el ser persona, su propio conocimiento y aceptación
  - Rasgos físicos
    - El cuerpo
    - Los sentidos.
    - El cuidado del cuerpo.
  - Intereses, aficiones y valores propios.
    - Juegos y juguetes.
    - Música
    - Actividades predeportivas y deportivas.
    - Cine y televisión.
    - Relaciones entre intereses. Razones, argumentos de las tendencias.
    - El rendimiento escolar personal.
  - Aceptación y respeto por las diferencias.
  
- Actuaciones para favorecer la integración y participación de los alumnos en la vida del centro y del medio.
  - Conocimiento del aula.
    - Distribución de los espacios.
    - Ubicación de los materiales
      - Los profesores.
      - Los compañeros.
        - Las normas de convivencia en clase. Cooperación.
        - El respeto y valoración de las diferencias.
  - El centro:
    - Los espacios
    - Las instalaciones
    - Los materiales.
  - Las actividades extraescolares y complementarias. Participación en las mismas

- El funcionamiento del centro:
  - Órganos de gobierno.
  - Órganos de coordinación didáctica.
  - Otras personas trabajan en el colegio.
- La oferta educativa en el centro.
  - Los compañeros de Infantil.
  - Los tres ciclos de Primaria.
  - El tránsito de la Primaria a Secundaria.
    - “materias”,
    - Profesorado.
    - Características fundamentales de la Etapa. (para los alumnos del último ciclo de la E. Primaria).
    - Los centros educativos más próximos y su oferta específica. (Institutos de Educación Secundaria) (para los alumnos del último ciclo de la E. Primaria).
- Características del contexto:
  - Sus ventajas e inconvenientes.
  - La oferta cultural y deportiva.
  - Asociaciones y entidades que promueven la cultura.
- Actuaciones para facilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje y pensamiento:
  - Dónde trabajar y estudiar.
    - Condiciones físicas: luz, ventilación, mobiliario, ruidos.
    - El ambiente.
  - Formulación de preguntas. Saber escuchar.
  - Hábitos lectores.
    - Tipos de lectura.
    - Tipos de libro.
    - Dónde encontrar libros.
  - Los medios de comunicación e información.
    - Tipos.
    - Prensa
    - Radio
    - Televisión.
    - Cine. Cine en casa.
    - Teléfonos móviles
    - Internet.
  - Criterios para su selección.
  - Criterios para su utilización.
  - El subrayado y sus técnicas.
  - Elaboración e interpretación de cuadros y esquemas.
  - Elaboración de resúmenes.
  - La exposición oral.

- El trabajo en equipo.
    - Cooperación y reparto de tareas.
    - Implicación y participación.
  - La elaboración de planes de trabajo. Seguimiento.
  - Las agendas de trabajo
- Iniciativa y toma de decisiones
- ¿Es fácil o difícil tomar decisiones? Tipos de decisiones.
  - Exploración de intereses personales y toma de decisiones.
    - Qué suelo elegir.
    - Qué suelo descartar.
    - Clase, casa.
    - Colegio, entorno
  - Acciones para mejorar
    - Clase, casa.
    - Colegio, entorno
    - Tu papel.
  - Planifico una fiesta.
  - Planifico un viaje.

## ❖ PAT . ESO

### ➤ **Autonocimiento**

Los contenidos conceptuales se tratarán en tutoría, las restantes materias cooperarán en el desarrollo de algunos procedimientos y sobre todo actitudes (intereses, valores, capacidades contextualizadas en cada dominio de conocimiento y vinculadas a la consecución de objetivos y contenidos curriculares.

- *Elementos de conocimiento analítico:*
  - Imagen física. Rasgos, factores que la condicionan, importancia que le concede el sujeto, importancia que le concede el entorno .
  - Imagen social (intereses, aficiones, relaciones).
  - Imagen psíquica (capacidades, estilo de conocimiento y aprendizaje)
  - Imagen moral (motivos)
  - Actitudes y valores (estéticos, vocacionales, etc.).
- *Elementos de conocimiento sintético:*
  - Rendimiento académico (por asignaturas, general). Realidad y posibilidades.
  - Personalidad. Sus tipos (realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional)

### ➤ **Relación con los demás e integración.**

Los contenidos conceptuales se tratarán en tutoría, Geografía e Historia y Ética. Las restantes materias

cooperarán en el desarrollo de algunos procedimientos y sobre todo actitudes (intereses, valores, capacidades) contextualizadas en cada dominio de conocimiento y vinculadas a la consecución de objetivos y contenidos curriculares. Algunos contenidos se harán accesibles con la ayuda de los miembros del Departamento de Orientación.

- El aula, los profesores y los compañeros. Normas.
- Nuevas incorporaciones. Quiénes somos, quiénes son.
- Principales signos de identidad: origen (país, continente), lengua, aspectos básicos de cultura, arte, música, tradiciones.
- Expresión de la acogida. Respeto y aprecio por las diferencias.
- Los espacios, las instalaciones y los materiales del centro.
- El funcionamiento del centro. Reglamento de Régimen interior: órganos de gobierno, de coordinación didáctica.
- El centro y los compañeros. Señas de identidad. Valoración y respeto por las diferencias.(NEE) incluir de forma muy destacada si en los datos de contexto han señalado la presencia alumnos con necesidades educativas especiales, compensatoria o sobredotados
- Los documentos que programan intenciones didácticas: PC y PGA.
- Las actividades extraescolares y complementarias.
- Las características del contexto:
  - economía,
  - cultura,
  - la oferta cultural y deportiva.
  - recursos,
  - valores.
- Ventajas e inconvenientes.
- Principales semejanzas y diferencias con los lugares de origen de todos los compañeros de la clase.
- Asociaciones y entidades que promueven la cultura
- Asociaciones y entidades que promueven el desarrollo de campañas y actuaciones solidarias respecto a condiciones de marginación, defensa de derechos de la mujer, respeto hacia el medio ambiente, crítica frente al consumismo, etc.
- Las relaciones con los otros: sentido; mis motivos y los de los demás. Conceptos y procedimientos
  - Las actividades de dinámica de grupos; su valor para facilitar la cohesión grupal.
  - Resolución de conflictos y la mejora de la convivencia.
  - El análisis de los resultados de la evaluaciones: búsqueda de motivos, análisis de tipos de metas y de atribuciones en relación con los resultados esperados y los resultados obtenidos.
  - La asertividad.
  - Dilemas morales y técnicas de clarificación de valores

### ➤ Estrategias de aprendizaje y pensamiento

El desarrollo de las técnicas para que se conviertan en estrategias requiere programas integrados. En tutoría y Lengua y Literatura se insistirá especialmente en la reflexión, planificación y motivación frente a las técnicas desde una perspectiva conceptual y actitudinal. En las materias se insistirá en la vertiente

procedimental y actitudinal.

- *Área de las habilidades cognitivas, socioafectivas y psicomotrices*

- Habilidades de comunicación:

- de recepción (escuchar y leer);
- de expresión oral
- De síntesis de información (esquemas, cuadros, índices, mapas)

- Habilidades de documentación:

- Localización de la información.
  - Los lugares,
  - Los materiales.
  - TIC
  - Las técnicas
- Selección de la información.
- Técnicas de análisis:
  - Estructural.
  - Realce.
  - Subrayado.
- Habilidades de desarrollo personal (integran habilidades cognitivas, comunicativas, socioafectivas y psicomotrices);
  - Coloquios.
  - Debates.
  - Entrevistas colectivas.

- *Área de habilidades conductuales.*

- Planificación del estudio:

- Objetivos
- Actuaciones específicas,
- Recursos,
- El ambiente y su cuidado.

- Estrategias:

- Control.
- Comprobación.
- Revisión.
- Evaluación.

- *Área de la dinámica personal del estudio (aspectos de motivación).*

- Imagen positiva de sí mismo:

- Cualidades
- Expectativas.

- Esfuerzos, etc.
- Valores del estudio
  - Beneficios y logros personales, familiares, sociales y profesionales que la actividad de trabajo planificada comporta

## ❖ **PAT. BACHILLERATO**

### ➤ **Autonocimiento**

Los contenidos conceptuales se tratarán en tutoría, las restantes materias cooperarán en el desarrollo de algunos procedimientos y sobre todo actitudes (intereses, valores, capacidades contextualizadas en cada dominio de conocimiento y vinculadas a la consecución de objetivos y contenidos curriculares.

#### - *Elementos de conocimiento analítico:*

- Imagen física.
  - Rasgos, factores que la condicionan,
  - Importancia que le concede el sujeto
  - Importancia que le concede el entorno.
  - Proyección al mundo académico profesional .
- Capacidades físicas y sensoriales.
  - Salud y sus repercusiones.
  - Cuidado de la salud.
- Imagen social (intereses, aficiones, relaciones).
  - Imagen psíquica (capacidades, estilo de conocimiento y aprendizaje)
  - Imagen moral (factores de motivación, valores).
  - Estilo cognitivo, Pautas de equilibrio.
  - Actitudes y valores (estéticos, vocacionales, etc.).

#### - *Elementos de conocimiento sintético:*

- Rendimiento académico (por asignaturas, general) .
  - Realidad y posibilidades.
  - Vinculación con posibles trayectorias .
- Personalidad. Sus tipos (realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional).
- Rendimiento académico y personalidad.
- Perspectivas académico-profesionales y personalidad; pautas de ajuste entre intereses, valores y capacidades.

### ➤ **Relación con los demás e integración.**

Estos contenidos serán tratados, conceptualmente, en programas complementarios y en materias como Filosofía, Historia del mundo contemporáneo, etc. Su desarrollo procedimental y actitudinal debe implicar a todas las materias.

- El aula, los profesores y los compañeros. Normas. Valoración. Responsabilización. Contraste con otras

instituciones

- Nuevas incorporaciones. Quiénes somos, quiénes son
- Principales signos de identidad: origen (país, continente), lengua, economía, creencias, aspectos básicos de cultura, arte, música, tradiciones.
- Expresión de la acogida. Respeto y aprecio por las diferencias.
- Los espacios, las instalaciones y los materiales del centro.
- El funcionamiento del centro. Reglamento de Régimen interior: órganos de gobierno, de coordinación didáctica.
- El centro y los compañeros. Señas de identidad. Valoración y respeto por las diferencias. (NEE) incluir de forma muy destacada si en los datos de contexto han señalado la presencia alumnos con necesidades educativas especiales, compensatoria o sobredotados.
- Los documentos que programa intenciones didácticas: PC y PGA.
- Las actividades extraescolares y complementarias. Sugerencias. Implicación.
- Centros de estudios superiores. Normas de funcionamiento y relación.
- Las características del contexto: Otros contextos próximos.
  - economía,
  - cultura,
  - la oferta cultural y deportiva.
  - recursos,
  - valores.
- Ventajas e inconvenientes.
- Principales semejanzas y diferencias con los lugares de origen de todos los compañeros de la clase.
- Asociaciones y entidades que promueven la cultura.
- Asociaciones y entidades que promueven el desarrollo de campañas y actuaciones solidarias respecto a condiciones de marginación, defensa de derechos de la mujer, respeto hacia el medio ambiente, crítica frente al consumismo, etc.
  - Análisis por sectores.
  - Valoración de la actividad.
  - Vías de implicación.
- El análisis de los resultados de las evaluaciones: búsqueda de motivos, análisis de tipos de metas y de atribuciones en relación con los resultados esperados y los resultados obtenidos.
- Las relaciones con los otros: sentido; mis motivos y los de los demás. Conceptos y procedimientos integra valores y actitudes
  - Las actividades de dinámica de grupos; su valor para facilitar la cohesión grupal.
  - Resolución de conflictos y la mejora de la convivencia.
  - El análisis de los resultados de las evaluaciones: búsqueda de motivos, análisis de tipos de metas y de atribuciones en relación con los resultados esperados y los resultados obtenidos.
- Habilidades sociales:
  - Asertividad,
  - Empatía,
  - Resistencia a la presión del grupo,
  - Comunicación,...
- Habilidades emocionales:

- Autoestima,
- Control de la ansiedad.
- Dilemas morales y técnicas de clarificación de valores.

➤ **Estrategias de aprendizaje y pensamiento.**

El desarrollo de las técnicas para que se conviertan en estrategias requiere programas integrados. En segundo curso se insistirá más desde las asignaturas en dominios procedimentales y actitudinales. Sugerimos la *organización, con el apoyo e intervención directa del DO, de un programa complementario* para analizar y reflexionar sobre la estrategia de trabajo que profundice en el acceso a estudios superiores y para integrarse en esos estudios superiores. Se profundizará, de forma convergente, también en las materias.

● *Área de las habilidades cognitivas, socioafectivas y psicomotrices*

- Habilidades de comunicación:
  - de recepción (escuchar y leer);
  - de expresión oral .
- De síntesis de información (esquemas, cuadros, índices, mapas de distintos tipos).
  - Identificación de las ventajas e inconvenientes de cada técnica en función de planes de trabajo personales adaptados a distintos tipos de propósitos.
- Habilidades de documentación
  - Localización de la información.
    - Los lugares,
    - Los materiales.
    - TIC.
  - Ventajas. Según sectores de estudio.
  - Inconvenientes. Según sectores de estudio.
  - Las técnicas
    - Selección de la información.
    - Técnicas de análisis:
      - Estructural.
      - Realce.
      - Subrayado.
- Habilidades de desarrollo personal y social (asertividad, empatía resistencia a la presión del grupo, comunicación) habilidades emocionales (autoestima, control de la ansiedad) (integran habilidades cognitivas, comunicativas, socioafectivas y psicomotrices); Proceso de enseñanza aprendizaje.
  - Coloquios.
  - Entrevistas personales.
  - Debates.
  - Entrevistas colectivas.

● *Área de habilidades conductuales.*

- Planificación del estudio (planes a corto, medio y largo plazo):
  - Objetivos
  - Actuaciones específicas,
- Recursos:
  - El ambiente y su cuidado.
  - Descanso y trabajo
  - Alimentación,
- Control de ansiedad:
  - Valor
  - Ámbitos
  - Técnicas
- Estrategias:
  - Control.
  - Comprobación.
  - Revisión.
  - Evaluación.
- *Área de la dinámica personal del estudio (aspectos de motivación).*
- Imagen positiva de sí mismo:
  - Cualidades
  - Expectativas.
  - Esfuerzos, etc.
  - Valores del estudio:
    - Beneficios y logros personales, familiares, sociales y profesionales que la actividad de trabajo planificada comporta.
  - La proyección en estudios superiores.

## MÓDULO III. EVALUACIÓN.

### III. A. CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN.

#### 1. La LOE, en lo relativo a formación permanente del profesorado, y respecto a la acción tutorial establece que

*Los programas de formación permanente, dirigidos al profesorado en activo, deberán contemplar, además de la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.*

- Verdadero
- Falso

#### 2. Las exigencias que autores como Martínez Díaz (1995), Torres González (1996), Vélaz de Medrano (1998), Álvarez y Bisquerra (2000), Marrodán (2003) señalan como requisitos necesarios para el correcto desarrollo de la acción tutorial son:

Continuidad en la oferta tutorial en las distintas etapas y niveles, implicación coordinada de las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación y responsabilización de la administración educativa prestando estructuras y medios de soporte a la labor de profesores y tutores.

- Verdadero
- Falso

#### 3. El Plan de acción tutorial lo aprueba

- El Director
- El Consejo Escolar.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica.
- El Claustro.

#### 4. El Plan de acción tutorial lo aplican

- El Equipo directivo
- El Consejo
- La Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Profesores y tutores

#### 5. Las principales líneas de actuación de un PAT, respecto al alumnado, son:

- Relación con los demás. Aprender a convivir
- Toma de decisiones, estrategias para desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor. Aprender a emprender.
- Estrategias de pensamiento y aprendizaje. Aprender a aprender.
- Autoconocimiento y autoestima. Aprender a ser persona.

### III. A. EVALUACIÓN. CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN.

#### RESPUESTAS

#### 1. La LOE, en lo relativo a formación permanente del profesorado, y respecto a la acción tutorial establece que

*Los programas de formación permanente, dirigidos al profesorado en activo, deberán contemplar, además de la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.*

- Verdadero
- Falso

#### 2. Las exigencias que autores como Martínez Díaz (1995), Torres González (1996), Vélaz de Medrano (1998), Álvarez y Bisquerra (2000), Marrodán (2003) señalan como requisitos necesarios para el correcto desarrollo de la acción tutorial son

Continuidad en la oferta tutorial en las distintas etapas y niveles, implicación coordinada de las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación y responsabilización de la administración educativa prestando estructuras y medios de soporte a la labor de profesores y tutores.

- Verdadero
- Falso

#### 3. El Plan de acción tutorial lo aprueba

- El Director
- El Consejo Escolar.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica.
- El Claustro.

#### 4. El Plan de acción tutorial lo aplican

- El Equipo directivo
- El Consejo
- La Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Profesores y tutores.

#### 5. Las principales líneas de actuación de un PAT, respecto al alumnado, son:

- Relación con los demás. Aprender a convivir
- Toma de decisiones, estrategias para desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor. Aprender a emprender.
- Estrategias de pensamiento y aprendizaje. Aprender a aprender.

Autoconocimiento y autoestima. Aprender a ser persona.

**TAREA 1 (Se debe entregar mínimo una de las dos tareas)****TAREA 1.A. EJERCICIOS PRÁCTICOS.**

Se deberá responder, con la extensión mínima de un folio (unas 250 palabras), utilizando los materiales del curso, con el diseño por parte del alumno de “ *una propuesta de contenidos concretos para componer la línea de acción tutorial*”, indicando actuaciones para facilitar el desarrollo de *estrategias de aprendizaje y pensamiento* en la etapa educativa de su elección, eligiendo en función de su especialización, siendo la finalidad de dicha propuesta reforzar el interés y el hábito lector.

*Orientaciones.* Consulte, en las propuestas que hemos presentado, la línea citada y concrete-desarrolle en unos cuatro-cinco contenidos más la propuesta que se presenta. Los contenidos pueden ser de concepto y/o procedimiento y actitud.

( **EXTENSIÓN MÍNIMA 1 FOLIO**).

**TAREA 1.B. ESTUDIO DE CASOS**

Se deberá responder en, con la extensión mínima de un folio (unas 250 palabras), utilizando los materiales del curso, al siguiente supuesto en forma de “*estudio de caso*” teniendo en cuenta el siguiente supuesto: “Desarrolla usted su trabajo como tutor en un aula. En el curso de una sesión en la que está exponiendo las líneas de trabajo con los alumnos, la madre de uno de ellos señala que, a su juicio, su hijo es muy inmaduro para aprender a tomar decisiones y que no considera de interés que el centro desarrolle ese tipo de actuaciones”.

Ante una situación de este tipo señale:

- d) Argumentos que le permitirían mostrar a esa madre y al conjunto de padres y madres la consistencia de su propuesta.
- e) Ejemplos de contenido respecto a la toma de decisiones que harán posible apreciar la posibilidad de trabajar esta dimensión del desarrollo en el nivel educativo elegido (elija).

*Orientaciones.* Recoja una breve introducción en la que se enmarque la propuesta que realice y se haga evidente que nos encontramos ante un Plan de Acción Tutorial. Consulte el apartado de *previsión de contenidos para los alumnos*; le permitirá forjar sus propios argumentos de defensa de su propuesta (para resolver a).

Analice (para resolver b), en las propuestas que hemos presentado, la línea citada (toma de decisiones) y concrete-desarrolle en unos cuatro-cinco contenidos más (elaborados personalmente) la propuesta que se presenta. Los contenidos pueden ser de concepto y/o procedimiento y actitud.

## MÓDULO IV

### 4. EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS AULAS.

#### 4.1. El perfil del tutor y del profesor.

De acuerdo con la normativa (LOE y Reglamento Orgánico de Centros), las referencias bibliográficas actuales van abordado la vinculación entre las funciones docente y tutorial. Todos los profesores son potencialmente tutores, por ello, aunque en un momento dado no ejerzan tal responsabilidad, la formación necesaria debe darse en cualquier profesor. Martínez Díaz, refiriéndose a las cualidades del tutor, expone lo siguiente:

*"No vamos a caer en la tentación de confeccionar una lista de virtudes del perfecto tutor porque ello no conduce más que a la frustración. En todo caso, puesto que al tutor lo que se le pide no es que haga el bien, sino que lo haga bien, sus virtudes más necesarias son las intelectuales (que Aristóteles nos perdone la invocación), es decir, las que se resumen en saber cuáles son las funciones que hay que desempeñar y en conocer técnicas y recursos para llevarlas a la práctica.*

*Si aceptamos que la función tutorial es algo que pertenece a la naturaleza de la profesión docente y partimos del hecho de que todo profesor, salvo excepciones contadísimas, tiene unas competencias y unas características que le capacitan para ser tutor, lo demás es aprendizaje y reflexión sobre la práctica" (1995: 54).*

En esta misma línea, que implica el reconocimiento de la relación docencia-tutoría, Torres González (1996: 172), entiende la labor del tutor como

*"Una actuación inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo clase con el fin de facilitar la integración personal en los procesos de aprendizaje".*

Martínez, Quintanal y Téllez (2002: 231) explican la acción tutorial "como una tarea cooperativa, compartida por todo el equipo docente y con sentido dinamizador de la acción educativa que sobre el alumnado se ejerce. *El perfil del tutor (250-251) se mostrará como:*

- Comunicativo.
- Comprensivo.
- Estable.
- Tolerante.
- Positivo.
- Realista.
- Ecuánime.
- Justo.
- Sociable.
- Abierto

- Libre.
- Trabajador.

La función tutorial se define como una LABOR COOPERATIVA en la que intervienen los docentes, con diferentes grados de implicación. BAJO ESTAS PREMISAS, FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN TUTORIAL SE IDENTIFICA CON FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN DOCENTE.

Específicamente, sin embargo, la formación para la función tutorial debe insistir en aquellas capacidades que se corresponden con el perfil del tutor, es decir, con las capacidades y cualidades más relevantes que debieran reunir los tutores. Las destacamos a continuación.

<b>PERFIL DEL TUTOR: CAPACIDADES Y CUALIDADES MÁS RELEVANTES.</b>	
*	Capacidad para establecer relaciones e interacciones personales con los alumnos y las familias de éstos.
*	Capacidad de saber negociar y mediar en los conflictos que se plantean en la vida escolar.
*	Conocer en profundidad el planteamiento curricular del nivel educativo de sus alumnos, para ser capaz de integrar los diferentes elementos del currículo y personalizarlos en cada uno de sus alumnos.

La formación conducente a ese perfil debe ser incluida en la formación inicial de todo profesor y ser formalmente impartida en los centros universitarios responsables de la misma. Sin embargo, y aún presuponiéndola, debe destacarse la necesidad de incorporar elementos de acción tutorial en los programas institucionales de formación del profesorado en ejercicio. La misma afirmación puede extenderse a todo tipo de cursos, grupos de trabajo y seminarios teórico-prácticos.

Acerca de la formación del tutor, Martínez Díaz expone lo siguiente:

*El aprovechamiento de las distintas vías de formación que el tutor tiene a su alcance dependerá en gran manera de la aceptación de este principio: nuestra profesión es la de profesor, educador, docente, no la de biólogo o matemático o la de historiador. En consecuencia, la preparación, la reflexión y el estudio sobre la tarea de enseñar y sobre lo que esta tarea implica debieran tener como mínimo tanta importancia como la preparación, la reflexión y el estudio que hemos dedicado y seguimos dedicando a todo aquello que enseñamos" (1995, pp. 52-53).*

Comellas (2002: 35) explica que

*"La tutoría, examinada desde una perspectiva sociológica, insiste en el papel del profesorado orientador, se basa en un enfoque reflexivo sobre su propia acción y las necesidades del alumnado y se orienta hacia la construcción de los valores sociales de la realidad. Por tanto, el*

*profesorado debe tener una formación global, cognitiva y humana, ya que se le exige una capacidad de crítica para asegurar una participación autónoma de todo el alumnado en la sociedad en la que vive que le permita ampliar su visión del mundo para colaborar en la formación de una sociedad más justa”.*

### **Las relaciones de colaboración entre tutores y profesores: técnicas.**

La dinamicidad de las relaciones entre profesores y tutores debe ser desarrollada aplicando una fórmula de trabajo en colaboración. Esta vía requiere el concurso de la *alternancia entre estrategias expositivas e indagatorias* que se materializarán por medio de una serie de *técnicas*. Son las siguientes:

#### • *Comentarios de texto.*

Se dirigen a que tutores y profesores capten, con precisión y profundidad, aquello que las obras comunican y que esa captación contribuya a la evolución de sus conocimientos tanto desde la perspectiva relacionada con los conceptos, como la relacionada con el dominio de procedimientos y el desarrollo de actitudes.

La técnica, además de seguir unos pasos ordenados, debe ser aplicada de manera oportuna. Los componentes del grupo han de estar motivado y para ello es imprescindible que posean unos conocimientos básicos relacionados con aquello que va a ser comentado. De lo contrario, no tendrán nada que decir y, en consecuencia, se produciría desinterés, aburrimiento o bloqueo.

En cuanto a su aplicación, se sugiere el seguimiento de las siguientes fases:

- a) Uno de los miembros del grupo presenta al texto. En dicha exposición destaca su importancia y plantea interrogantes.
- b) Lectura del texto por parte de los componentes del grupo, de forma individual.
- c) Lectura simultánea de fragmentos o elementos de la obra para facilitar su análisis sistemático. A lo largo de la misma irán exponiendo datos, referencias bibliográficas, apreciaciones, interpretaciones, etc.
- d) Síntesis final (oral y/o escrita) que integre los elementos analizados y exprese las conclusiones y la valoración personal.

#### • *La exposición oral*

Se trata de la técnica más usual en la puesta en práctica de las estrategias expositivas. Uno de los miembros del grupo, fundamentalmente el tutor, presentará la información de manera que hará cobrar vida a los elementos de estudio y permite orientar los planes de trabajo del grupo. Para que gane en contenido y expresividad se deben tener en cuenta las siguientes fases: recogida de datos, elaboración del discurso, desarrollo y evaluación.

- *El debate y el coloquio*

Se trata de técnicas de enorme riqueza y proyección educativa porque gracias a ellas se impulsa a los componentes del grupo a planificar tareas, a buscar información, a formar su propia opinión, a exponerla de forma ordenada, a respetar tanto el turno de palabra, como el contenido de la exposición de los otros, a contrastar puntos de vista, a sintetizar ideas y a modificar o reafirmar sus posiciones en función del desarrollo del debate o del coloquio.

Aunque poseen, como se puede apreciar en las características señaladas, rasgos comunes, también presentan diferencias significativas. Destacamos las siguientes:

- \* Utilizamos el debate cuando pueden presentarse posiciones contrarias alrededor de un tema debiendo defenderse una postura o su contraria. Las aportaciones de cada grupo se dirigen a rebatir la exposiciones del otro. Implica competición intelectual.
- \* Los alumnos buscan información que les permita presentar pruebas y argumentos en favor de la posición que defienden y datos para refutar la posición del otro grupo.
- \* El coloquio permite tratar un tema y las personas que intervienen en él exponen sus puntos de vista, sus opiniones, la información de la que disponen, etc. Las distintas informaciones presentadas van ayudando a una mejor comprensión del problema. A diferencia del debate, el coloquio implica cooperación intelectual.

- *El phillips 6/6*

Se trata de una técnica de dinámica de grupos que permite desarrollar tanto habilidades intelectuales (capacidad de reacción, profundización en problemas de manera muy directa, etc.), como habilidades sociales (cooperación diálogo, etc.). Las fases que puede seguir la aplicación de la técnica son:

- Un miembro del grupo presenta un caso/un problema de forma oral/escrita (en ocasiones las dos) al grupo.
- Cada miembro del grupo reflexiona, valora, consulta, etc. independientemente y por espacio de seis minutos unos puntos delimitados por la persona que expuso el caso.
- Transcurrido el tiempo, cada profesor expone las conclusiones que van siendo recogidas en la pizarra.
- Se analizan los aspectos que entre todos han extraído. Se elabora una síntesis en la que expresen las conclusiones.

### **4.3. Pautas para la materialización de los objetivos europeos en propuestas de aula.**

El Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000 identificó los futuros objetivos de los sistemas educativos y de formación, que permitirán a todos los ciudadanos europeos participar en la nueva sociedad del conocimiento. En el Consejo Europeo de Barcelona (2002), el Consejo de Educación, de manera conjunta con la Comisión, propuso un programa de trabajo con un calendario detallado de aplicación de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación y de acciones clave que deben realizarse.

Presentamos una síntesis de los denominados en los documentos europeos: “Objetivos estratégicos y cuestiones clave”. Esta síntesis está elaborada con el *criterio de referencia “adecuación a las características de nuestro programa”*.

➤ ***Objetivo estratégico***

Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores.

➤ ***Cuestión clave.***

Crear las condiciones que permitan prestar el apoyo adecuado a los profesores y formadores para que puedan responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, en particular a través de la formación inicial y la formación continua, dentro de la perspectiva de la educación permanente.

➤ ***Objetivo estratégico***

Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento.

➤ ***Cuestión clave.***

Definir nuevas capacidades básicas y determinar el mejor modo de integrarlas, junto con las capacidades básicas tradicionales, en los programas de estudios, adquirirlas y mantenerlas a lo largo de toda la vida.

➤ ***Objetivo estratégico***

Hacer el aprendizaje más atractivo

➤ ***Cuestión clave.***

Fomentar una cultura del aprendizaje para todos y mejorar la concienciación de los interesados acerca de los beneficios sociales y económicos del aprendizaje

➤ ***Objetivo estratégico***

Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social

➤ **Cuestión clave.**

Velar por que entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática, con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa.

➤ **Objetivo estratégico**

Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

➤ **Cuestión clave.**

Velar por que entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática, con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa

➤ **Objetivo estratégico.**

Desarrollar el espíritu empresarial.

➤ **Cuestión clave.**

Fomentar el sentido de la iniciativa y la creatividad en todo el sistema de educación y formación a fin de desarrollar el espíritu empresarial

**También resulta destacable que la comunicación de la Comisión de 20 de noviembre de 2002 – sobre puntos de referencia europeos en educación y formación se proponen, entre otros los siguientes:**

- *Para 2010, deberá reducirse como mínimo a la mitad el número de ciudadanos de 15 años de todos los Estados miembros con rendimientos insatisfactorios en las aptitudes de lectura, matemáticas y ciencias.*
- 1. *Hacer disminuir por lo menos un 20 % con respecto al año 2000 el porcentaje de ciudadanos de 15 años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura (fuente: PISA, OCDE).*

Estos puntos de referencia constituyen claves para estimular programas educativos desde tutoría y enseñanza. Se apreciará que de ellos, junto con los objetivos y cuestiones claves anteriores, se desprende la necesidad de impulsar.

- Programas para estimular el desarrollo de estrategias de aprendizaje y pensamiento (capacidades lógico/matemáticas, inteligencia verbal naturalista..)
- Programas para conocerse, aceptarse y favorecer las relaciones con los otros.
- Programas para desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor.

**También destacaremos que, en los últimos años, algunas editoriales han difundido programas que abordan, en términos de propuestas de actividad global y, a veces de unidades didácticas, los contenidos de acción tutorial. Algunos de ellos son:**

- BLANCHARD JIMÉNEZ, M. y MUSAS RUBIO, M<sup>a</sup> Dolores.: *Plan de Acción tutorial en Educación Secundaria. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid: Narcea, S.A: de ediciones.
- JORGE JIMÉNEZ, A. y JIMÉNEZ, Carlos E.(2000): *Cuadernos de Acción Tutorial. 3º ESO*. Madrid: Alfer. 2ª Edición.
- JORGE JIMÉNEZ, A. (2000): *Cuadernos de acción tutorial. 4º ESO*. Madrid: Editorial Alfer.
- JORGE JIMÉNEZ, A. (1999): *Cuadernos de acción tutorial. Guía del tutor. 4º ESO*. Madrid: Editorial Alfer.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. Y FERNÁNDEZ, P. (1998): *Cuadernos de Acción tutorial*. Madrid: SM.
- LARROSA MARTÍNEZ, F. y OSEGUERA LOMEÑA, L.(1999): *Tutoría 4º ESO. Cuaderno de Actividades*. Alicante: Editorial Disgrafos.
- VVAA(2002): *Guía y recursos. Tutoría 3º ESO*. Madrid: ICCE / Santillana.
- VVAA(2003): *Guía y recursos. Tutoría 4º ESO*. Madrid: ICCE / Santillana.
- VVAA(1999): *La tutoría en la Educación Secundaria. Cuaderno del alumno. 4º ESO Segundo Ciclo*. Madrid: ICCE (Departamento de Orientación)
- VVAA(1999): *La tutoría en la Educación Secundaria. Guía del tutor 4º ESO Segundo Ciclo*. Madrid: ICCE (Departamento de Orientación).

#### **4.3.1. Conceptos básicos y principios de intervención.**

El tratamiento de los programas para aprender a aprender (aprender a conocer, a conocerse, a relacionarse, a pensar, tomar decisiones e iniciativas) constituye uno de los polos de máxima atención de la Psicología y la Pedagogía en la actualidad y ello es debido a razones del siguiente tipo:

- La competitividad de la sociedad actual que se traslada al sistema educativo, exigiendo de él productos altamente rentables.
- La "fragilidad" de algunos conocimientos que se adquieren en el sistema educativo como consecuencia de los progresos científicos y técnicos.
- La gran oferta editorial que no siempre ofrece el tratamiento oportuno porque, en ocasiones, acaban presentando los mismos fallos que detectaba el sistema que intentaban superar: mayor incidencia en los productos que en los procesos, oferta de técnicas muy específicas y descontextualizadas que, el alumno, después, no sabe aplicar.

En el desarrollo de este tipo de cuestiones nos podemos encontrar, de entrada, con problemas de índole terminológica: estrategia, programa, técnica.... comenzaremos analizando, en primer lugar, los conceptos de técnica y estrategias de aprendizaje y pensamiento,

La acepción método (de aprendizaje y pensamiento) puede considerarse sinónimo de estrategia de aprendizaje y pensamiento, CAMINO QUE NOS LLEVA A UN FIN, referencia esta última mucho más utilizada en los momentos actuales. Entenderemos las estrategias de aprendizaje como "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información" (Danserau -1985-).

Las técnicas constituyen un conjunto de procedimientos para mejorar el aprendizaje y el pensamiento; «deben ser consideradas en el amplio marco de las estrategias de aprendizaje como procedimientos útiles para "aprender a aprender"» (Gómez, García y Alonso, 1991). La acepción técnica se entiende como medio o vía que organiza y dirige la acción.

*Una labor auténticamente formativa con las técnicas deber ir encaminada a la adquisición de estrategias.* Sólo este marco permitirá al alumno aprender a aprender de forma autónoma. En esta línea, POZO (1991, 1999) mantiene que la repetición ciega o mecánica de ciertos "recursos" o "hábitos" no supone en ningún caso una estrategia de aprendizaje y ésta es una crítica severa para muchos cursos y programas de entrenamiento en el estudio que consisten en adiestrar a los alumnos en ciertas habilidades (por ejemplo subrayar, tomar notas, hacer resúmenes, etc.) sin que el alumno sea capaz de realizar por sí mismo las dos tareas metacognitivas básicas: planificar la ejecución de esas actividades, decidiendo cuáles de ellas son más adecuadas en cada caso y, tras aplicarlas, evaluar su éxito o fracaso e indagar sus causas."

El vocablo PROGRAMA se refiere a la dimensión didáctica y sistematizada del trabajo para ayudar al alumno a desarrollar su propia estrategia o método que le permita aprender a aprender y, por extensión, mejorar sus habilidades y capacidades cognitivas y socioafectivas.

De las premisas expuestas y de interés global para la exposición de nuestro trabajo, afirmaremos, en la línea de Mayer (2000: 169) que "El aprendizaje constructivista puede llevarse a cabo cuando el alumno lleva a cabo *tres procesos cognitivos*: presta atención a la información relevante (seleccionar), organiza mentalmente la información en representaciones coherentes (organizar) e integra la información en los conocimientos previos (integrar). Así pues, desde esta perspectiva, aprender a pensar es un medio para aprender a aprender. La relevancia del "enseñar a aprender" se relaciona con la necesidad de apostar por una preparación con perspectivas de futuro para la autonomía personal, la capacidad de cambio y la habilidad para utilizar los recursos en el momento en que se necesiten. Gardner, en este sentido, (2001: 45) define la inteligencia como: "un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas que tienen valor para una cultura". Este mismo autor (2004:65) afirma que "las representaciones mentales no están dadas al nacer ni se "congelan" por así decirlo, en el momento de su adopción. Según este punto de vista, se pueden reformar, recrear, reconstruir, transformar, combinar, alterar y desautorizar. En pocas palabras, están en nuestra mente y también en nuestras manos".

**Existe una gran diversidad de modelos de programas que iremos presentando y analizando en los siguientes apartados.**

Estudiado el significado y el papel de las técnicas y las estrategias de trabajo para mejorar el pensamiento y la capacidad de trabajo autónomo, vamos a ocuparnos de los aspectos relacionados con la metodología y

estrategias de enseñanza. Comenzaremos abordando los **PRINCIPIOS GENERALES** tarea que desarrollaremos a partir del trabajo de Gómez, García y Alonso (1991). Son los siguientes:

- **Adaptación al nivel de desarrollo del alumno**, las técnicas para aprender a aprender, relacionarse y desarrollar la iniciativa deben ser seleccionadas en relación con las capacidades intelectuales, emocionales y motrices de los alumnos. Deben ser aplicadas a considerando su **nivel de conocimientos previos**, respecto a la técnica en si y respecto al área o ámbito curricular y deben fomentar nuevos niveles de desarrollo. Castillo y Polanco (04) subrayan que, en el aprendizaje académico, el alumno, sus cualidades aptitudinales y su contexto vital: personal, familiar y social determinan las bases psicopedagógicas de su aprendizaje.
- **Fomentar la construcción de aprendizajes significativos**, partiendo de los conocimientos, capacidades o intereses de los alumnos (significación psicológica) deberemos tratar el material de forma lógica, permitiéndoles establecer relaciones relevantes entre lo que saben y lo que les presentamos. Por otro lado, la aplicación de las técnicas a la comprensión de elementos vinculados al contexto sociocultural les dará, también, significación social.
- **Transferencia - Globalización- Interdisciplinariedad**, la enseñanza de las técnicas para aprender a pensar y trabajar, relacionarse y emprender debe hacerse en conexión con la instrucción escolar. El contenido y el método han de considerar las dificultades reales que experimentan los alumnos.
- **Actividad y motivación**, los aprendizajes requieren intensa actividad por parte del alumno, actividad que, entendida correctamente, implica no sólo manipulación u exploración sino, también actividad mental. Será preciso utilizar estímulos variados, tales como: permitir la selección libre entre técnicas (estímulo intelectual), evaluar su utilidad (intelectual), etc.
- **Individualización y Socialización**, el entrenamiento en los procedimientos de trabajo y pensamiento debe basarse en un adecuado conocimiento de las necesidades del alumno en cuestión; deberán ser proyectados de acuerdo con propósitos específicos (contextualizados) y trabajados de forma que puedan aplicarse funcionalmente en relación con la asimilación de aspectos vinculados a su vida cotidiana, a su medio y con situaciones de enseñanza-aprendizaje interactivas (profesor-alumno // alumno-profesor // alumno/s - alumno/s). Contemplamos así, aplicado el principio de socialización.
- **Funcionalidad para el aprendizaje, contribución al DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE APRENDER A PENSAR Y A APRENDER**, los conocimientos que se adquieren a través de sesiones de técnicas de trabajo pueden ser puestos en práctica en núcleos de contenido cada vez más complejos y en distintas áreas. Estas conexiones favorecerán la autonomía en los aprendizajes.

*En síntesis, el aprendizaje de las técnicas para conocerse, relacionarse, pensar y decidir aplica los mismos principios de intervención que el resto de los aprendizajes. Ello permite otorgar coherencia horizontal y vertical al tratamiento educativo: pueden ser aplicados a distintos niveles y etapas y por distintas Áreas.*

En las **ETAPAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**, la planificación de las estrategias de aprendizaje, pensamiento, relaciones con los otros y toma de decisiones se vincula al Proyecto Educativo (LOE). Se recogerá en las concreciones de currículo, específicamente en el *Plan de Acción tutorial* que dispone las líneas de enseñar a pensar y trabajar, relacionarse y tomar decisiones. También la programación de las áreas debe recoger contenidos de esta proyección, fundamentalmente de procedimiento y actitud, para desarrollar esta línea. Así pues, las estrategias se integran en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, como la propia acción tutorial y se subraya la vertiente procedimental. No obstante, en algunos casos hay técnicas tan vinculadas a algunas áreas (como el comentario, la descripción, etc.), que pueden ser tratadas conceptualmente siempre que se integren en un contexto significativo y se traten bajo una modalidad metodológica inductiva.

En las **ETAPAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**, la planificación de las estrategias de aprendizaje, pensamiento, relaciones con los otros y toma de decisiones se vincula al Proyecto Educativo (LOE). Se recogerá en las concreciones de currículo, específicamente en el *Plan de Acción tutorial y al plan de orientación educativa/académica y profesional* que disponen las líneas de enseñar a pensar y trabajar, relacionarse y tomar decisiones. También la programación de las materias debe recoger contenidos de esta proyección, fundamentalmente de procedimiento y actitud, para desarrollar esta línea.

**El profesor-tutor** (que además imparte la mayoría de las áreas) deberá presentar los procedimientos comunes y estimular la actividad del alumno mostrando su valor funcional. Los otros profesores contextualizarán los procedimientos en sus respectivas áreas (E. Física, Lengua extranjera, Música en Artística): la coordinación de criterios para que la aplicación obedezca a los mismos principios la lleva el tutor. El equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (en Castilla la Mancha, la Unidad de Orientación), puede asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica que coordina la acción de los equipos de profesores acerca de los elementos fundamentales de programas, materiales que facilitan su desarrollo, etc.

#### **4.3.2. Programas para estimular el desarrollo de estrategias de aprendizaje y pensamiento.**

**Los programas para aprender a pensar** pueden ser entendidos como "la planificación sistemática de actividades formativas que promueven el desarrollo de capacidades cognitivas y la adquisición de técnicas y procedimientos de trabajo intelectual. Por consiguiente, facilitan la flexibilización y generalización del conocimiento. A. Tapia (1987) estudia y caracteriza los programas de enseñar pensar en seis tipos

1. **Programas para entrenar operaciones cognitivas básicas** enfocados al entrenamiento de una serie de actividades cognitivas que se consideran básicas como observar, recordar, comparar, seriar, razonar de forma inductiva y deductiva ..., entre otras. Entre ellos los principales destacamos
  - *"Enriquecimiento instrumental" de Feuerstein*, incluye 14 subprogramas básicos que pueden agruparse en tres categorías en función del nivel de comprensión de vocabulario y lectura del individuo. Es aplicable, en principio, a alumnos de 10 años en adelante.
  - *"Proyecto inteligencia" de Harvard*, se compone de seis series de lecciones, las tres primeras se centran en el entrenamiento de procesos como observar, recordar, clasificar, o identificar; mientras que las tres últimas se centran en la enseñanza de determinados heurísticos o estrategias para la solución de problemas, la invención o la toma de decisiones, como inferir, generalizar, o anticipar consecuencias.

2. **Programas para la enseñanza de principios heurísticos**, desarrollados para mejorar las habilidades implicadas en la resolución de problemas. Se considera que pensar eficientemente es una cuestión de "saber cómo hacer algo", saber qué aspectos requiere más que conocer hechos específicos o reglas de tipo general. Se parte del supuesto de que los sujetos a los que va dirigido este programa tienen ya las habilidades propias de los programas característicos de entrenamiento de operaciones cognitivas; por ello, los programas van dirigidos a alumnos de enseñanzas medias y Bachillerato, así como a universitarios.

3. **Programas para facilitar el desarrollo de los esquemas conceptuales propios del pensamiento formal.**

Algunas de las principales habilidades, más complejas que las anteriores, que se pretende que el sujeto adquiera son identificación de variables; descripción de variables; comparar o relacionar; clasificar; formación de hipótesis; deducción; aislamiento y control de variables; lógica combinatoria; razonamiento proporcional, correlacional y probabilístico. Destacamos aquí el ADAPT de Nebraska y el DOORS de Illinois. Principalmente son programas universitarios.

4. **Programas para entrenar el manejo del lenguaje y su transformación como medio para enseñar a pensar.**

En conjunto, los programas que entrenan el manejo de la expresión escrita como medio para enseñar a pensar tienen de positivo poner el énfasis en la consecución de productos complejos como ensayos, narraciones, o argumentaciones, que guardan semejanza con las tareas que el sujeto tiene que realizar en su vida real, al requerir un proceso complejo de construcción. Destacamos como ejemplo *El lenguaje en el pensamiento y la acción* de Hayakawa y el *LOGO*, aplicable a través de ordenador y también especialmente útil para personas con dificultades físicas y mentales.

5. **Programas para entrenar la adquisición de información a partir de los textos.**

Tienen por objeto facilitar a los alumnos la comprensión y el aprendizaje de la información contenida en los textos. Todos ellos consideran que el fracaso escolar viene determinado por la carencia de una serie de estrategias determinadas para el aprendizaje en general y para el de la información contenida en los textos en particular. La enseñanza de dichas estrategias constituye el centro de tales programas.

6. **Programas para pensar sobre el pensamiento.**

Se centran en el pensamiento como una materia. Una mejor comprensión del pensamiento mejorará la capacidad para pensar. El material está estructurado para ayudar al alumno a descubrir los principios, en otros se presenta directamente. Los programas que se encuentran dentro de esta categoría suelen también enseñar heurísticos, pero tienden a recalcar la importancia no sólo de saber cómo aplicar los heurísticos particulares, sino también de comprender por qué funcionan. Señalamos el *programa de Filosofía para niños* de Matthew Lipman

*De los tipos de programas destacados cabe subrayar, cara a la sistematización del trabajo en Infantil y Primaria la importancia de los siguientes:*

- entrenar operaciones cognitivas básicas
- entrenar el manejo del lenguaje
- entrenar la adquisición de información a partir de los textos

- pensar sobre el pensamiento (adaptación a niños y pensamiento concreto)

*De los tipos de programas destacados cabe subrayar, cara a la sistematización del trabajo en Secundaria Obligatoria y Bachillerato la importancia de los siguientes:*

- entrenar operaciones cognitivas (exigirán la consolidación de la lógica concreta y el impulso a la lógica formal)
- entrenar el manejo del lenguaje
- entrenar la adquisición de información a partir de los textos

Vamos a presentar algunos de los programas que están alcanzando mayor difusión en España y que resultan accesibles para aplicarlos y/o adaptarlos a las aulas de Infantil, Primaria y secundaria por parte de tutores y, conjuntamente, el equipo de profesores.

### ***Bits de inteligencia***

El autor de los bits de inteligencia es Glenn Doman. El método se fundamenta en la curiosidad infantil y en la consideración de que "la capacidad para almacenar datos concretos es inversamente proporcional a la edad. Los fundamentos de la estimulación en los que se apoya el método son: estimulación sistemática y abundante y calidad de los estímulos. Los programas conformados más conocidos son: lectura, matemáticas y conocimientos enciclopédicos. Este último, el más difundido.

Un Bit de inteligencia (Estalayo y Vega, 2001: 43) es *cualquier dato simple que pueda almacenar el cerebro a través de una de las vías sensoriales*. En sentido estricto, son láminas que representan las realidades más variadas y que se van presentando con informaciones concisas acerca de lo que representan. Varios BITS con características comunes forman una *categoría*. Cuanto más estrecho sean los nexos entre ellos, mejor. Se seleccionan teniendo en cuenta el interés del niño, de los educadores, de las principales ramas del saber y de *datos relevantes del entorno* (fundamental, porque a veces, esa información se deja de enseñar de forma sistemática). Ejemplos de categorías generales son: Geografía, Historia, Arte, Zoología, Botánica, Música, Cine, Teatro, Anatomía, Literatura, Inventos, Deportes. Otras categorías más concretas son; automóviles, aeronaves, barcos, figuras geométricas, etc.

El programa de los BITS de inteligencia *es la primera fase del método de DOMAN. La segunda fase consiste en los programas de inteligencia que son pequeñas dosis de información de cada uno de ellos.* El método de los BITS de inteligencia se ha desarrollado en España en diversos tipos de programas. Entre los más difundidos se encuentran los de Edelvives (lenguaje, matemáticas y conocimientos enciclopédicos) y el del SM.

Es imprescindible destacar que los bits, como cualquier otro programa, deben ser aplicados tras un cuidadoso análisis de la filosofía de la educación y de los principios que lo sustentan. Sin esas premisas se puede llegar a una materialización incorrecta y/o estereotipada de los mismos; tal fórmula puede estar centrada, exclusivamente en un aprendizaje memorístico, enciclopédico. Sin embargo, basándonos en los intereses y necesidades de los niños, empleando algunos de los ya editados comercialmente y

construyendo otros que representen el contexto y las exigencias que su integración requiere, podemos llegar a impulsar el establecimiento de conexiones significativas que vayan forjando conceptos gradualmente más elaborados. El reconocimiento de las imágenes por parte de los niños se convierte, en multitud de ocasiones, en fuente de interés y afecto por lo que representan. Puede decirse que, potencialmente pueden contribuir, de manera muy sensible, a la atribución de significados personales y compartidos en el seno de un grupo aula.

### ***Proyecto de activación de la inteligencia***

El PAI (Proyecto de Activación de la Inteligencia) ha sido conformado por Baqués Trenchs y editado por SM (1995, actualizado y reeditado en 2003). Se trata de un programa de fundamentación constructivista que destaca los principios de aprendizaje significativo y transferencia de los aprendizajes. Subraya la relación entre aprender a aprender y metacognición y explica que, desde una concepción de aprendizaje procesual, los alumnos de Primaria pueden ir desarrollando algunas habilidades metacognitivas: plantear cuestiones, diseñar algunos programas, aplicarlos, establecer medidas de control, etc.

El programa comprende un libro por cada curso de primaria. Trabaja las aptitudes que están en la base de los aprendizajes escolares:

- percepción,
- atención,
- memoria,
- pensamiento,
- estructuración espacial,
- vivencia del tiempo,
- coordinación rítmica (psicomotricidad específica),
- lenguaje,
- expresión artística,
- expresión matemática,
- conocimiento de uno mismo.

Cada una de ellas se trabaja cíclicamente, cuatro veces a lo largo del curso. Se identifican por medio de un código visual.

### ***Construcción de la inteligencia en la educación primaria***

El Programa CIEP (construcción de la inteligencia en la educación primaria) de Riart y Soler (2004), muestra desde una fundamentación neurológica y una perspectiva muy práctica, con actividades para cada ciclo de Primaria, propuestas para trabajar:

- Los sentidos y la memoria (verbal, numérica, espacial, cinética, social).
- Las operaciones mentales simples (observar, imitar, comparar, ordenar, evocar).

- Las operaciones mentales algo más complejas (clasificar, establecer relaciones, definir, determinar analogías)
- Las grandes actividades intelectuales (resolver problemas, transferir, crear, decidir) y la metacognición.

### ***Cómo desarrollar la mente de su hijo***

Autores como De Bono (03): *Enseña a tu hijo a pensar* o Fisher (04): *Cómo desarrollar la mente de su hijo* muestran propuestas para la acción familiar que son de gran utilidad para el trabajo de tutores y profesores de Infantil y Primaria.

La propuesta de Fisher se apoya en la de Howard Gardner de la Universidad de Harvard, por su trabajo pionero sobre la teoría de la inteligencia múltiple, y en la del profesor Matthew Lipman de la Universidad Montclair, por el desarrollo de la teoría y la práctica del cuestionamiento filosófico con niños. Aborda, en sus diferentes capítulos, los siguientes contenidos:

- *Capítulo 1: El Potencial Cerebral* trata de cómo funciona el cerebro, y explica que los niños no tienen sólo uno sino muchos tipos diferentes de inteligencia. Este capítulo le muestra cómo puede ayudar a desarrollar su potencial cerebral poniendo estos aspectos de su mente en las mejores condiciones de uso.
- *Capítulo 2: Un Camino Con Palabras* explica la importancia del lenguaje en el desarrollo del pensamiento y en el aprendizaje.
- *Capítulo 3: El Sentido de los Números* muestra cómo desarrollar el pensamiento matemático: números, las formas y las medidas.
- *Capítulo 4: Descubrir* explora cómo puede ayudar a su hijo a descubrir más cosas acerca del mundo mediante el desarrollo de su inteligencia científica: explorar y conocer el entorno.
- *Capítulo 5: Ver Más* explora los métodos para desarrollar la inteligencia visual.
- *Capítulo 6: La Música en la Mente* muestra la repercusión de tareas que impliquen escuchar, identificar y reproducir los distintos sonidos del entorno, desplazarse en función de distintos ritmos utilizando diferentes instrumentos (andar, correr y saltar), expresar sentimientos, vivencias y emociones a través de la música.
- *Capítulo 7: El Potencial Corporal* contempla los enlaces entre el cerebro y el cuerpo.
- *Capítulo 8: El Autocontrol* es una de las claves para el éxito y la felicidad en la vida. Este capítulo contempla cómo ayudar en el desarrollo de la consciencia de sí misma y en el control de sus emociones.
- *Capítulo 9: Conocer a los Demás* trata de la inteligencia social y de cómo desarrollarla para que los niños alcancen un nivel satisfactorio de confianza social, se relacione bien con los demás y se beneficie de lo que los demás le pueden ofrecer.
- *Capítulo 10: Su Filosófico Hijo* describe cómo ayudarles a discutir sobre y resolver problemas.

➤ **Normas integradoras para un trabajo integrado en el currículo escolar (NOTICE).**

El **NOTICE** (de Hernández, P. y García, L.A. (1997) es el modelo que sirve de guía para enseñar las técnicas o estrategias de aprendizaje y de producción intelectual mientras el profesor desarrolla los contenidos de su disciplina.

Las ventajas de la enseñanza de los métodos de estudio se ven, generalmente, ensombrecidas por que las estrategias son aprendidas sin un suficiente tiempo de consolidación, o porque no coinciden con los objetivos o demandas de los profesores. Por estas razones, surge el NOTICE, como un programa sistemático para enseñar las técnicas dentro de clase y de manera prolongada.

Puede ser representado gráficamente a través de la intersección de tres momentos de la clase o de cualquier trabajo intelectual, y 9 procesos o habilidades fundamentales. El resultado, lo constituyen 27 celdillas, que recogen diferentes estrategias agrupadas en bloques, correspondientes a tres situaciones de trabajo.

*El primer bloque* de estrategias lo constituye el aprendizaje que tiene como referencia el texto para mejorar la comprensión y el enriquecimiento informativo. Por lo tanto, se intenta potenciar las estrategias referentes a la esencialización o selección, a la organización y a la elaboración y a la elaboración de la información recibida.

**ESENCIALIZACIÓN:**

- VISTAZO INICIAL GLOBAL: Títulos, Subtítulos, Frases iniciales.
- SELECCIÓN DE IDEAS: Técnica de subrayado.

**ESTRUCTURACIÓN:**

- SELECCIÓN DE IDEAS: Jerarquización  
Entrenamiento sobre texto desordenado.
- PRODUCTO ESTRUCTURADO: Cuadros sinópticos  
Mapas conceptuales.

**ELABORACIÓN:**

- PRODUCCIÓN: Interferencias.  
Paráfrasis.  
Asociación.  
General.

***El segundo bloque*, lo constituye las estrategias de memorización, de soporte emocional, motivación y de control para facilitar, apuntalar y consolidar el estudio.**

NOTICE: *ESTRATEGIAS DE SOPORTE COGNITIVO PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.*

## MEMORIA:

- ESTRATEGIAS DE MEMORIZACIÓN: Repetición.  
Asociación.

## MOTIVACIÓN:

- DISPONIBILIDAD EMOCIONAL: Reducción de la ansiedad.  
Estimulación para el aprendizaje.  
Conexión con los intereses y experiencias.  
Expectativas funcionales.  
Generar problemas suscitar retos y  
Autorrecompensas
- CIERRE MOTIVACIONAL: Evaluar el logro.

## CONTROL:

- PLANIFICACIÓN: Dimensionar la tarea.  
Temporalizar.  
Organizar los materiales.
- REVISIÓN: preparar en función de las demandas (examen,  
profesor, .ETC.)

***El tercer bloque, lo constituyen las estrategias para la producción propia, para que los alumnos tengan herramientas para resolver problemas, investigar o expresarse.***

NOTICE: *ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN. (PREPARAR-REALIZAR-CONCLUIR.)*

## SOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

- INICIAL (PREPARAR) Definir el problema.
- CENTRAL: utilizar analogías, gráficos, mapas conceptuales,  
Simulaciones, etc.

## INVESTIGACIÓN:

- CENTRAL (REALIZAR) Aplicar modalidad investigadora (observar,  
entrevistar,  
Consultar, experimentar).

## EXPRESIÓN:

- CENTRAL (REALIZAR) Asociar ideas.  
Seleccionar ideas.  
Estructurar las ideas.

- FINAL (CONCLUIR): Revisar lo expresado.

### 4.3.3. Programas para conocerse, aceptarse y favorecer las relaciones con los otros.

Estas dimensiones del desarrollo, de enorme interés para el trabajo del tutor están recibiendo en los últimos años un gran apoyo por parte de las editoriales con programas muy sugerentes, accesibles y susceptibles de ser contextualizados.

#### **Sentir y pensar**

Está editado por SM para niños de de 3 a 5 años (2001) y para el primer ciclo de la Educación Primaria (2003). La coordinadora ha sido Moreno y la directora Sanz). Desarrolla nueve módulos de inteligencia emocional:

- autoconocimiento,
- autonomía,
- autoestima,
- comunicación,
- habilidades sociales,
- escucha,
- solución de conflictos,
- pensamiento positivo,
- asertividad.

Las carpetas del profesor que presentan cada módulo tratado de manera específica contienen historias, viñetas y multitud de sugerencias para el desarrollo, tiene también material audio con cuentos y el material de los alumnos es fotocopiable.

El programa muestra UNA COLECCIÓN DE CUENTOS PARA EDUCAR LOS SENTIMIENTOS, de Begoña Ibarrola (2003, 2004 y 2005) con sugerencias para trabajar en las clases o en casa (pertenece a una colección denominada “*Para padres y maestros*”).

#### **Ser, convivir y pensar**

De María José Marrodán, editado por el ICCE, muestra un trabajo con propuestas de primero a sexto con orientaciones para las áreas/líneas de tutoría. Muestra las siguientes:

- Área de Enseñar/aprender a ser persona, que aborda autoconcepto, autonomía y autoestima.
- Área de Enseñar/aprender a convivir, que trabaja aspectos relacionados con el comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas y ser asertivo.
- Área de Enseñar a pensar que toma su fundamento metodológico de los programas PEI de Feuerstein, Proyecto de Inteligencia de Harvard, y Aprendo a Pensar Desarrollando mi Inteligencia (APDI) del Departamento de Investigación del ICCE, para trabajar el control de la impulsividad y reforzar, al mismo tiempo, habilidades cognitivas básicas. Esta área se

complementa con el tratamiento de las técnicas de estudio de forma sistemática, estructurada y secuenciada, que trata de ayudar a alumnos a adquirir aprendizajes significativos.

➤ **Educación con inteligencia emocional.**

Los colaboradores de Goleman: Elias, M.,J., Tobias, S. y Friedlander, B. han publicado en Plaza y Janés *Educación con inteligencia emocional y educación adolescentes con inteligencia emocional*. Ambas publicaciones, de gran interés para padres, profesores y programas de formación en escuelas de padres, muestran la aplicación de los principios de Goleman a las etapas educativas que en España corresponderían a Primaria y Secundaria. En ambos trabajos se trata de impulsar el desarrollo de la identidad, la responsabilidad y la empatía.

➤ **Programa de enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes (PEHIA)**

Es un programa de enseñanza directa y sistemática de habilidades interpersonales cuyos objetivos generales consisten en potenciar relaciones interpersonales adecuadas y prevenir problemas desadaptativos, así como eliminar y/o reducir posibles dificultades interpersonales durante la adolescencia.

El PEHIA operativiza estos objetivos generales en los siguientes objetivos específicos:

- a. Conocer qué son las habilidades interpersonales
- b. Tomar conciencia de la importancia de este tipo de conductas
- c. Diferenciar los estilos tímido, habilidoso y agresivo
- d. Adquirir / mejorar la capacidad para expresar molestia, desagrado y / o disgusto.
- e. Adquirir / mejorar la capacidad de dar una negativa o decir no
- f. Conocer qué y cuáles son los derechos personales
- g. Defender adecuada ya eficazmente los derechos personales.
- h. Adquirir / mejorar las habilidades para ligar: presentarse y quedar para salir; hacer y aceptar cumplidos; iniciar, mantener y terminar conversaciones
- i. Desarrollar las habilidades de negociación necesarias para llegar a acuerdos con los padres

Con la aplicación del PEHIA, se pretende que los participantes disfruten de unas relaciones positivas y placenteras con otras personas y, por consiguiente, alcancen un estado de bienestar psicológico y felicidad

Comprende siete habilidades interpersonales, distribuidas en siete sesiones, más una sesión introductoria. Estas habilidades *han sido seleccionadas empíricamente, es decir, fueron los propios adolescentes los que determinaron qué habilidades, qué personas – estímulo y qué áreas o contextos sociales presentaban mayor dificultad para ellos* (Méndez, Inglés e Hidalgo, 2002)

- Habilidades interpersonales: concepto, tipología y valor.
- Principales estilos de comportamiento tímido, sumiso, asertivo y agresivo

- La expresión de molestia, desagrado y / o disgusto.
- Decir no.
- Los derechos personales y su defensa adecuada y eficaz.
- Adquisición y mejora de las habilidades para:
  - relacionarse/ligar: presentarse y quedar para salir;
  - hacer y aceptar cumplidos;
  - iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- Habilidades de negociación para llegar a acuerdos con los padres.

El PEHIA está diseñado para ser utilizado con adolescentes de 12 a 18 años, “sin” problemas aparentes, “con” problemas internalizantes (aislamiento social, retraimiento social, timidez, baja autoestima) o externalizantes (agresividad, hostilidad, etc.) y en situaciones de riesgo social (alumnos de programas de garantía social, internos en centros de menores, etc.)

En cualquiera de los casos anteriores, la aplicación más idónea es en formato grupal. En este sentido, es importante tener en cuenta que, cuando el tamaño del grupo exceda de ocho o diez participantes, resulta conveniente la presencia de, al menos, dos monitores, con el fin de que las sesiones puedan transcurrir adecuadamente. Además, la información del grupo puede realizarse de dos formas:

- a. Realizar una evaluación previa de los estudiantes mediante el *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia* (CEDIA; Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000) con el fin agrupar a sujetos que presenten el mismo tipo o nivel de dificultad interpersonal.
- b. Considerar el aula como un todo y aplicar el programa a todos los alumnos que la integran. Esta opción es la más recomendable, puesto que evita estigmas y resistencia por parte de los alumnos.

El programa **es aplicable en las aulas ordinarias de los centros escolares, dentro de las clases de tutoría** o bien en el horario de asignaturas relacionadas, aunque también en asociaciones juveniles, centros de ocio y tiempo libre, centros de menores, etc. La duración de las sesiones es de una hora aproximadamente.

Este programa **puede ser aplicado por un amplio abanico de profesionales** (profesores, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, educadores, animadores de ocio y tiempo libre, etc.), siempre y cuando el contenido de las sesiones se revise y prepare antes de su puesta en marcha.

El PEHIA se centra en la **enseñanza de comportamientos sociales específicos** (por ejemplo dar una negativa o decir no, hacer y aceptar cumplido) mediante la aplicación de técnicas conductuales (instrucciones, modelado, ensayo de conducta o representación de papeles, reforzamiento positivo, retroalimentación o feedback y tareas para casa) que los monitores pueden adaptar fácilmente a la dinámica particular de cada grupo.

### ➤ Programa de Promoción del Desarrollo Personal y Social.

Se trata de una iniciativa impulsada desde la Universidad de Salamanca. La coordinación ha correspondido a Félix López (Catedrático de psicología evolutiva y de la educación). Han participado, entre otros, Carpintero, del Campo, Soriano, Lázaro. Ha sido diseñado, desde el principio, en estrecha colaboración con educadores y también ha sido discutido con grupos de padres.

El material, pensado, para trabajar con adolescentes, es fácilmente adaptable a otros tramos de edad. Aún inédito, sus características han sido destacadas en diversos artículos del Cuadernos de Pedagogía de Abril de 2006.

El programa presenta intervenciones de carácter cognitivo, afectivo, de personalidad y de habilidad:

- a) Factores o variables de personalidad: autoestima, autoeficacia, locus de control interno.
- b) Valores y juicio: concepto del mundo y ciudad del ser humano, juicio moral, valores (tolerancia, igualdad, fraternidad).
- c) Afectos: empatía y autorregulación emocional (expresión, control y uso social).
- d) Habilidades: sociales (comunicación, afrontamiento, resolución de conflictos) y profesionales (colaboración, entusiasmo, trabajo).

Se organiza en siete unidades didácticas. Cada unidad puede ser desarrollada en unas dos sesiones de alrededor de 45' (unas 14 sesiones).

Unidad 1. Ponemos nuestras normas.

Unidad 2. Concepto de ser humano.

Unidad. 3. Valores y desarrollo moral.

Unidad. 4. Autoestima.

Unidad .5. La empatía o el corazón social inteligente.

Unidad .6. El autocontrol ¿Quieres ser tu dueño y relacionarte bien con los demás?.

Unidad .7.Las habilidades para comunicarnos con los demás. Obras son amores.

#### **4.3.4. Programas para desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor.**

Todos los programas que hemos destacado hasta ahora contienen sugerencias de técnicas y actividades para desarrollar esta dimensión. El problema es que la preparación de base en este terreno ha permanecido, en multitud de ocasiones en un segundo plano, pues se entendía más vinculada a una preparación para la evolución profesional y laboral y no como una formación personal, social y académica. Así pues, si deseamos contribuir al progreso de esta dimensión, sugerimos las siguientes pautas de trabajo:

- 1º. Analizar las perspectivas del significado de los conceptos de iniciativa y espíritu emprendedor.
- 2º. Determinar tipos de situaciones educativas en infantil y en Primaria que puedan ser desarrolladas por el propio tutor y, desde su orientación, por los restantes profesores.

3°. Buscar, en los programas estudiados, ejemplos de técnicas y actividades que guíen las propuestas específicas seleccionadas.

➤ **Análisis de las perspectivas del significado de los conceptos de iniciativa y espíritu emprendedor.**

Nos referimos con ellos a un conjunto de competencias vinculadas a un estilo personal susceptible de ser enseñado y aprendido que comporta

- decisión,
- ánimo,
- empuje,
- coraje,
- disposición a hacer, obrar, trabajar, buscar alternativas.

Podemos vincular iniciativa, empresa a plan, proyecto.

Su impulso está reconocido entre las líneas de acción tutorial de la UNESCO, en los objetivos europeos 2010 y en investigaciones promovidas por la OCDE (DeSeCo). La LOCE ya lo destacó entre los objetivos de las Etapas y desde la LOE podemos subrayar su sentido como competencia. El valor que posee el estímulo al desarrollo de la capacidad de iniciativa es intrínseco, propedéutico y funcional

Las características y cualidades que definen a una persona con iniciativa. Son las siguientes:

- autoexigencia,
- responsabilidad,
- confianza,
- voluntad,
- iniciativa,
- fortaleza,
- flexibilidad,
- apertura a los cambios,
- perseverancia,
- intuición y planificación
- comprensión y exigencia,
- justicia y benevolencia
- mentalidad creativa, innovadora

*Con referencia a los aspectos condicionantes de la capacidad de tomar decisiones diremos que muestran la incidencia de un conjunto de factores familiares, institucionales y sociales relacionados con su valoración e impulso; la estimación que se hace en estos contextos de estas competencias y el efecto que juega el aprendizaje por observación es esencial: los alumnos no esperarán siempre a que explícitamente se castigue o se premie la iniciativa, también captarán, por medio del modelado de conductas, la forma en que se reconocen o valoran tales iniciativas, en la clase, en el centro, en la*

familia, en el entorno sociocultural y económico.

Las pautas esenciales para guiar este trabajo son:

1. El desarrollo de la iniciativa y el espíritu emprendedor constituye un fin de la educación porque supone estimular el desarrollo de competencias de gran valor formativo y funcional.
2. Su concreción, dado que constituye un objetivo de la Etapa, debe ser corresponsabilidad de profesores, tutores y familia.
3. El trabajo que se desarrolle en las aulas y en el centro puede darse bajo la perspectiva de un enfoque interdisciplinar. Materias y tutoría comparten el qué se persigue y el por qué, pueden también compartir el cómo (algunas técnicas) y se diferenciarán en los objetos específicos que serán los correspondientes a cada materia o situación en la que se hallen.
4. El principio de corresponsabilidad es compatible con el de especialización;
  - Desde tutoría se emprenderán las actuaciones relacionadas con iniciativa y mejora respecto a sí mismo, a las relaciones con los otros y con el entorno, a la mejora de estrategias de aprendizaje y pensamiento.
  - Desde enseñanza, actuaciones relacionadas con iniciativa y mejora de presentación de trabajos, proyectos.....

### **Tipos de situaciones educativas que puedan estimular la iniciativa y el espíritu emprendedor.**

Desde la acción del tutor y, bajo su orientación de los restantes profesores propondremos situaciones:

- Académicas, en su relación con las materias, promover iniciativas/alternativas relacionadas con cuándo, cómo, dónde y qué tipos de contenidos, materiales, personas... pueden trabajar algunos contenidos.
- Académicas relacionadas con la etapa/centro: cómo mejorar las relaciones, las instalaciones, salidas al entorno, actividades de carácter cultural deportivo para enriquecer la dinámica general.
- Actuaciones relacionadas con la orientación y la tutoría, iniciativas para mejorar las unidades de trabajo de aula, las relaciones en el grupo de compañeros, las relaciones con el grupo de profesores, las estrategias de trabajo y pensamiento, las propuestas de ayuda a otros, la búsqueda de opciones académicas, la mejora de las relaciones con el entorno sociocultural...

Algunos ejemplos sobre los podrán trabajar tutores y profesores con los alumnos serían los siguientes:

#### Iniciativas comunes:

- De mejora en la realización de trabajos. presentación, orden de la exposición, claridad en la expresión, rigor en el método, riqueza de vocabulario, etcétera).

- De mejora en la disposición a obrar en clase. Preguntar y consultar las dudas que van surgiendo en los nuevos aprendizajes.

Iniciativas para emprender acciones en tutoría. Tipología de proyectos:

- Una agenda de trabajo contemplando actividades de estudio de diferente tipo: consulta, análisis, síntesis, etc. (semanal, mensual, trimestral).
- Mejora de las pautas y acciones de convivencia en la clase, en el aula.
- Listado de centros y empresas públicas y privadas donde obtener información académico-laboral.

Iniciativas para emprender acciones en las materias. Tipología de proyectos:

- Mejora de habilidades físicas (deporte, descanso, actividad general). Educación Física.
- Mejora de hábitos alimentarios. Educación Física, Biología y Geología..
- De economía en el consumo de calefacción, luz, agua, teléfono (en el centro, en el entorno familiar). Matemáticas, Tecnología, Biología y Geología.
- Perfeccionamiento de habilidades y destrezas comunicativas en la lengua materna y en lengua extranjera. Lenguas Castellana y extranjeras.
- Ampliación intereses musicales orientados a diferentes colectivos. Música.
- Cuidado y disfrute del patrimonio artístico. Educación Plástica y Visual, Geografía e Historia.
- Cuidado y disfrute del patrimonio natural. Biología y Geología.
- Organización de una semana de las artes plásticas.
- Estímulo a la lectura. Certámenes literarios. (Lengua castellana, extranjera).

**Identificación de materiales y programas que pueden servir de base para impulsar la iniciativa y espíritu emprendedor.**

- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L. (1994): Programa para enseñar a tomar decisiones. *Guía didáctica para el tutor*. Barcelona: Laertes.
- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L.(2003): *Cómo orientar hacia la construcción del Proyecto profesional*. Bilbao: Desclée.
- Programa NOTICE (HERNÁNDEZ Y GARCÍA -1997-). Nos proporcionará el referente algunos medios o técnicas concretas de gran valor para sopesar alternativas: Ruedas lógicas.
- DE BONO, E. (2004): *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Paidós. Barcelona
- Técnicas STOPP/SPA (del programa de desarrollo de la inteligencia emocional de los colaboradores de GOLEMAN)

En la propuesta de Elías, M., Tobias, S., Friedlander, B. (2001): *Educación con inteligencia emocional, la técnica del STOPP/SPA* (ver materiales complementarios) permite enfrentar la solución a problemas de toma de decisiones sobre relaciones y conflictos. iniciativas para resolver problemas familiares, sociales.

- Pienso en qué cosas puedo hacer.
- Preveo el resultado,

- Selecciono la mejor solución.
- Planeo cómo proceder, me anticipo a los escollos, practico y persevero.
- Advierto qué ha sucedido.

Otros programas como el De Bono (03): *Enseña a tu hijo a pensar* muestran, propuestas para la acción familiar que pueden ser de gran utilidad para el trabajo de profesores de Secundaria. En especial la técnica C y R de Bono (ver materiales complementarios), identifica una vía que estimula a evaluar las iniciativas y proyectos desde su creación. Exige analizar las consecuencias de una idea/proyecto a corto, medio, largo plazo para uno mismo y para otros.

Del programa NOTICE (normas orientadoras para un trabajo integrado en el currículo escolar de Hernández y García podremos emplear las Ruedas lógicas (ver materiales complementarios). Esta técnica exigirá ser desarrollada en cuatro fases: identificar, comparar, determinar relaciones causa-efecto, evaluar. Así los alumnos deberán:

- describir su iniciativa, su proyecto,
- determinar sus semejanzas y diferencias con otros proyectos,
- explicar las razones que le han impulsado a trazarlo y las consecuencias de su aplicación (ventajas, inconvenientes, si los hubiera),
- evaluar la necesidad de emprender acciones de este estilo.

En síntesis, consideramos que una propuesta que estimule el desarrollo de la iniciativa y el espíritu emprendedor posee un enorme interés, dado que consideramos esa dimensión del desarrollo desde una perspectiva evolutiva, ha de construirse de manera gradual. El trabajo debe ser impulsado por los tutores y profesores, de ahí la necesidad de intentar que participen en el proceso de definición de actuaciones por medio de la estrategia prevista; desde la tutoría se debe intentar implicar a las familias. Destacamos la necesidad de proponer materiales accesibles y significativos en este terreno y de intervenir en todos los componentes y actuaciones: en las diferentes materias y en tutoría.

#### IV. A. EVALUACIÓN. CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN.

1. **Martínez, Quintanal y Téllez (2002: 231) explican la acción tutorial “como una tarea cooperativa, compartida por todo el equipo docente y con sentido dinamizador de la acción educativa que sobre el alumnado se ejerce”.**

- Verdadero
- Falso

2. **Las relaciones de colaboración entre tutores y profesores pueden ser desarrolladas bajo una dinámica de relación natural sin plantearse la necesidad de arbitrar estrategias o técnicas para su desarrollo.**

- Verdadero
- Falso

3. **El tratamiento de los programas para aprender a aprender (aprender a conocer, a conocerse, a relacionarse, a pensar, tomar decisiones e iniciativas) constituye uno de los polos de máxima atención de la Psicología y la Pedagogía en la actualidad y ello es debido a razones del siguiente tipo (identificar dos):**

- 3.1. La competitividad de la sociedad actual que se traslada al sistema educativo, exigiendo de él productos altamente rentables.
- 3.2. El avance de la enseñanza de las lenguas.
- 3.3. La necesidad de consolidar relaciones entre órganos del centro,
- 3.4. La "fragilidad" de algunos conocimientos que se adquieren en el sistema educativo como consecuencia de los progresos científicos y técnicos.

4. ***El NOTICE* es un programa que persigue, fundamentalmente, contribuir al desarrollo de capacidades socioafectivas..**

- Verdadero
- Falso

5. **El *PEHIA* trabaja habilidades interpersonales.**

- Verdadero
- Falso

6. **El programa Programa de Promoción del Desarrollo Personal y Social.**

- 6.1. El programa presenta intervenciones de carácter cognitivo, afectivo, de personalidad y de habilidad:
- 6.2. Trabaja habilidades motrices.
- 6.3. Persigue, exclusivamente, el desarrollo de la autonomía y autoestima.
- 6.4. Constituye un material de referencia básico para el trabajo en educación psicomotriz.

**RESPUESTAS****IV. A. EVALUACIÓN. CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN.**

**1. Martínez, Quintanal y Téllez (2002: 231) explican la acción tutorial “como una tarea cooperativa, compartida por todo el equipo docente y con sentido dinamizador de la acción educativa que sobre el alumnado se ejerce”.**

- Verdadero
- Falso

**2. Las relaciones de colaboración entre tutores y profesores pueden ser desarrolladas bajo una dinámica de relación natural sin plantearse la necesidad de arbitrar estrategias o técnicas para su desarrollo.**

- Verdadero
- Falso

**3. El tratamiento de los programas para aprender a aprender (aprender a conocer, a conocerse, a relacionarse, a pensar, tomar decisiones e iniciativas) constituye uno de los polos de máxima atención de la Psicología y la Pedagogía en la actualidad y ello es debido a razones del siguiente tipo (identificar dos):**

- 3.1. La competitividad de la sociedad actual que se traslada al sistema educativo, exigiendo de él productos altamente rentables.
- 3.2. El avance de la enseñanza de las lenguas.
- 3.3. La necesidad de consolidar relaciones entre órganos del centro,
- 3.4. La "fragilidad" de algunos conocimientos que se adquieren en el sistema educativo como consecuencia de los progresos científicos y técnicos.

**4. *El NOTICE* es un programa que persigue, fundamentalmente, contribuir al desarrollo de capacidades socioafectivas.**

- Verdadero
- Falso

**5. *El PEHIA* trabaja habilidades interpersonales.**

- Verdadero
- Falso

**6. El programa Programa de Promoción del Desarrollo Personal y Social.**

6.1. El programa presenta intervenciones de carácter cognitivo, afectivo, de personalidad y de habilidad:

- 6.2. Trabaja habilidades motrices.
- 6.3. Persigue, exclusivamente, el desarrollo de la autonomía y autoestima.
- 6.4. Constituye un material de referencia básico para el trabajo en educación psicomotriz.

**TAREA 2 (Se debe entregar al menos una de las siguientes dos tareas)****TAREA 2.A.. ESTUDIO DE CASOS.**

Se deberá responder, con la extensión mínima de un folio, utilizando los materiales del curso, al siguiente supuesto en forma de “*estudio de caso*”: situarse en el papel de desarrollar su trabajo como tutor de su nivel educativo (según la especialización del alumno) para identificar las necesidades más destacables de los alumnos y hacer una propuesta de contenidos que mejore su situación eligiendo para su refuerzo algún programa de los que vienen en el material.

Desarrolla usted su trabajo como tutor en su Etapa.

- 1º. Identifique las necesidades que, a su juicio, resultan más destacables en los alumnos tomando como guía las líneas de acción tutorial.
- 2º. Proponga contenidos para contribuir a su desarrollo y destaque algún programa que podría ser de utilidad en esta Etapa.

*Orientaciones.* Consulte el conjunto de la propuesta de PAT en sus diferentes líneas, concentre el esfuerzo en aquella que puede resultar más necesaria en el contexto en el que se mueve: autoestima, convivencia....Busque, en el material, los tipos de programas que aparecen sintetizados y seleccione el que resulte más acorde a con las necesidades detectadas.

**(EXTENSIÓN MÍNIMA, 1 FOLIO)**

**TAREA 2.B. EVALUACIÓN. PROYECTO FINAL**

En esta tarea el alumno deberá responder con el formato propio de un trabajo, en unos 2 folios: a las cualidades básicas de un Tutor que es capaz de elegir y priorizar contenidos y objetivos para un determinado grupo de alumnos y de elegir técnicas de tutoría puntuales para alumnos de una Etapa determinada.

Es usted tutor de un aula del nivel educativa que elija. Ante esta situación:

5. Identifique las cualidades que debe mostrar y las funciones que debe desarrollar.
6. Determine una propuesta de cinco objetivos básicos que usted priorizaría para su grupo y fundamente tal propuesta.
7. Seleccione unos contenidos básicos para estimular la convivencia y las estrategias de aprendizaje y pensamiento.
8. Ejemplifique dos técnicas puntuales (pueden ser tomadas de los materiales complementarios que le ofrecemos) alrededor de contenidos concretos (del punto 3 de esta tarea) de la Etapa que usted ha seleccionado.

**(EXTENSIÓN APROXIMADA 2 FOLIOS, DEBE ENTREGARSE EN FORMATO: PORTADA, ÍNDICE, CONCLUSIONES Y OPINIÓN PERSONAL SOBRE EL CURSO).**

**MODULO V.****MATERIAL COMPLEMENTARIO****5.1. Técnicas para Aprender a Aprender. Característica, Tipos y Funciones****- Técnica C y R****TÉCNICA C y R, (DE BONO)**

**Adaptada a partir de** DE BONO, EDWARD (2004): *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Paidós. Barcelona

**Pasos:**

- Estudio de sus elementos.
  - Definición de la *situación (problema de toma de decisión)*.
  - Determinación de la *escala de tiempo*, los plazos (que son relativos dependiendo de la situación: inmediato – consecuencias tras la acción, corto –después de inmediato-, medio –cuando los hechos se hayan asentado-, largo plazo –lo que suceda mucho después-).
  - *Riesgos*.
    - ¿Va funcionar como yo espero?
    - ¿Qué puede ir mal?
    - ¿Qué peligros hay?...¿Qué es lo peor que podría pasar?
    - Si se puede imaginar lo peor y seguir afrontándolo, puedes seguir adelante con la acción
  - *Certidumbre* El intento de escrutar el futuro a través de un C y R se expresa en diferentes niveles de certeza e incertidumbre:
    - Estoy seguro de que...va a suceder de esta forma.
    - Es el resultado más probable.
    - Podría ser de esta manera o de esta otra.
    - Es posible, pero no puedo estar seguro.
    - No tengo la menor idea de lo que va a ocurrir.
 Al alumno hay que explicarle que a veces hay que actuar con niveles bajos de certidumbre. No siempre podemos esperar la plena certeza ( es posible que nunca llegue a lograrse). Lo importante es ser consciente de del nivel de certeza. Si hacemos suposiciones, hemos de saber que son sólo suposiciones.
- Aplicación y concreción, a contenidos de diferentes áreas. (ver identificación de resultado).
- Valor:

- Instructivo para el alumno: sistematiza contenidos en cualquier campo disciplinar)
- Formativo para el alumno: es un medio eficaz para ordenar el pensamiento y los conocimientos puntuales. Impulsa la apertura hacia el pensamiento lógico, el orden mental, la reversibilidad, a través de la exploración de los distintos tipos de resultados de diversas maneras de proceder..

Práctico-funcional: el propio autor, De Bono (1994), la presenta como la más importante de todas las herramientas de pensamiento para la vida real. Explica que si el pensamiento está orientado hacia cualquier clase de acción (iniciativas, planes, elecciones..) esta acción tendrá lugar en el futuro. Por ello, es fundamental aprender a pensar sobre las consecuencias de las acciones. Por otro lado, el propio autor explica que el sentido de esta herramienta también posee un vínculo con el impulso al cambio en nuevas actitudes.

## - Técnica STOPP SPA

## TÉCNICA STOPP SPA

**ELIAS, M.,J., TOBIAS, S. Y FRIEDLANDER, B. (2000) *Educación con inteligencia emocional y educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés**

Estudiaremos una de las técnicas empleadas en este programa: STOPP SPA; identifica los pasos que niños y adolescentes pueden dar desde las ideas a una forma de actuar responsable y reflexiva. Constituye un modelo a utilizar por profesores, padres e hijos a la hora de resolver problemas. El nombre es un acrónimo de los pasos que deben seguirse al enfrentarse a dichos problemas y *se inspira en los principios de la inteligencia emocional*

### Principios de la inteligencia emocional

1. Sea consciente de sus propios sentimientos y de los de los demás.
2. Muestre empatía y comprenda los puntos de vista de los demás.
3. Haga frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta y regúlelos.
4. Plántese objetivos positivos y trace planes para alcanzarlos.
5. Utilice las dotes sociales positivas a la hora de relacionarse.

STOPP SPA es un acrónimo de la resolución de problemas, la toma de decisiones y la planificación de actos. Es importante considerarlo *un proceso*, no una fórmula. Su significado es:

1. Los **S**entimientos me estimulan a actuar con la debida reflexión.
2. **T**engo un problema.
3. Mis **O**bjetivos me proporcionan una guía.
4. **P**ienso en qué cosas puedo hacer.
5. **P**reveo el resultado.
6. **S**elecciono la mejor solución.
7. **P**laneo cómo proceder, me anticipo a los escollos, practico y persevero.
8. **A**dvierto qué ha sucedido, y ahora ¿qué?

### Guía para la resolución de problemas familiares/escolares

Fecha: .....

**S** Nuestros **s**entimientos son:

**T** **T**enemos el siguiente problema en el aula/la familia:

**O** Nuestro **o**bjetivo como grupo aula/familia es:

**P** **P**ensemos en diferentes cosas que podemos hacer:

.....  
 .....

.....  
.....

**P Preveamos** los resultados:

.....  
.....  
.....

**S Seleccionemos** la mejor solución para nuestro grupo/ familia:

.....  
.....

**P Planeemos** cómo proceder, anticipémonos a los escollos, practiquemos y perseveremos:

.....

**A Advirtamos** qué ha sucedido y qué es preciso que hagamos ahora:

.....

**- Técnica RUEDAS LÓGICAS****LAS RUEDAS LÓGICAS**

*Adaptado a partir de* HERNÁNDEZ Y GARCÍA: *Enseñar a pensar*. Tafor, 1997

**Pasos:**

- Selección de una técnica: las ruedas lógicas (programa NOTICE de Hernández y García).
- Valor de la técnica:
  - Instructivo para el alumno: sistematiza contenidos en cualquier campo disciplinar.
  - Formativo para el alumno: es un medio eficaz para ordenar el pensamiento y los conocimientos puntuales. Impulsa ejercicio del pensamiento lógico, la reversibilidad, la flexibilidad a través de la identificación/conceptualización; determinación de factores causales (causalidad múltiple) y el ejercicio del pensamiento hipotético en sus niveles más elementales...qué pasaría si .... que puede contestarse a través de analogías con situaciones vividas por él u observadas en situaciones próximas.

Formativo para los profesores: desarrollaría una estrategia de enseñanza eficaz y cooperativa.

En las tareas de *ruedas lógicas* se pretende generar ideas empleando un sistema de CUESTIONES CLAVES: IDENTIFICAR, COMPARAR, CAUSA-EFECTO. ARGUMENTAR.

**IDENTIFICAR:**

- ¿Cómo es,
- ¿Para qué sirve,
- ¿Cuáles son sus circunstancias?

**COMPARAR,**

- ¿a qué es igual?
- ¿a qué es distinto?
- En qué sentido?

**CAUSA-EFECTO.**

- ¿Cuáles son sus antecedentes?
- ¿Y sus efectos?

**ARGUMENTAR.**

- ¿Qué explicación se da?
- ¿Qué valoración se hace?
- ¿Qué solución se presenta?

## **5.2. Propuestas de actividades para aprender a aprender.**

### **INFANTIL Y PRIMARIA**

#### **- ATENCIÓN**

#### **PROPUESTA PARA EDUCACIÓN INFANTIL (3 AÑOS)**

Presentaremos una lámina en la que aparece una escena con una familia alrededor de una mesa redonda y en el centro una tarta de cumpleaños. En la parte superior de la escena están colgados unos adornos (banderines con forma de triángulos y cuadrados) y los dos niños que aparecen en la escena llevan gorros en forma de cono de colores (amarillo y rojo).

Solicitaremos a los niños/as que coloreen los triángulos, igual que los gorros de los niños. Además le pediremos que pinten las 4 velas de la tarta de distintos colores (amarillo, rojo, azul y verde). Asimismo les indicaremos que busquen los objetos redondos que aparecen en la escena y los coloreen (mesa y tarta).

#### **PROPUESTA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA (6 AÑOS)**

Propondremos dos dibujos con dos escenas diferentes, pero en ambos aparecen tres elementos que son iguales y que aparecen de manera clara en el dibujo para que los busque y los rodee. Ejemplo:

Escena 1 : Submarinista en el mar (deberá buscar una estrella de mar, pulpo, caracola)

Escena 2: Niño en una fiesta de cumpleaños (deberá buscar los mismos elementos)

#### **- MEMORIA**

#### **PROPUESTA PARA EDUCACIÓN INFANTIL (3 AÑOS)**

Mostraremos una hoja con unos alimentos básicos (leche, fruta pescado, carne).

Le solicitaremos que doble la hoja por la mitad de forma que no los vea y le pediremos que dibuje uno de los alimentos que recuerde en el recuadro de la izquierda.

#### **PROPUESTA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA (6 AÑOS)**

Mostraremos una hoja con unas frutas a la derecha (piña, plátano, manzana,pera, sandía limón, naranja). Le solicitaremos que doble la hoja por la mitad de forma que no los vea y le pediremos que dibuje tres de los que recuerde en el recuadro de la izquierda.

#### **- PERCEPCIÓN**

#### **PROPUESTA PARA EDUCACIÓN INFANTIL (3 AÑOS)**

Prepararemos una viñeta con un dibujo (escena de un parque) en el que aparecerán varias zonas en blanco con forma de cuadrados, para que recorte los cuadrados que faltan del dibujo y los pegue.

## PROPUESTA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA (6 AÑOS)

Presentaremos al lado izquierdo de la hoja, distribuidos en columna, tres animales (conejo) cada uno de un color y de cada uno de ellos saldrá un camino que termina al lado derecho de la hoja y en el que parece la silueta del mismo animal. Deberá seguir la línea (camino) y colorear el animal con el color que corresponda.

### - PSICOMOTRICIDAD

## PROPUESTA PARA EDUCACIÓN INFANTIL (3 AÑOS)

Mostraremos una lámina con serie de globos, que aparecen pintados en el siguiente orden: verde, rojo, verde.... Deberá colorear los globos continuando la serie.

## PROPUESTA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA (6 AÑOS)

Mostraremos una lámina con el dibujo de una vía en forma de serpiente y en la que aparecerán una serie de vagones de tren, que están pintados con diferentes colores: vagón rojo, vagón azul, vagón rojo, vagón verde, vagón rojo, vagón azul, vagón rojo.

## SECUNDARIA

Concretaremos un ejemplo. El programa NOTICE propone la esencialización como una habilidad esencial de carácter cognitivo de interés para el tratamiento de textos. Esta vía trabaja análisis y síntesis. *Pretende*

- *Extraer información central de manera rápida, sistemática y eficaz (esencializando).*
- *Generar hipótesis sobre el sentido/contenido de diversos tipos de texto.*
- *Buscar información en diversas fuentes y compartirla-intercambiarla con los compañeros.*

Los alumnos, ante un texto, deberán contestar a preguntas del siguiente tipo:

- ¿De qué trata el texto?
- En concreto: ¿Cuáles son las ideas principales?
- ¿Qué otras informaciones has obtenido?

Los alumnos contestan a las preguntas indicadas y se hace una puesta en común en el grupo de clase anotando el tutor las respuestas de la siguiente forma:

- Toda la variedad de respuestas, pero procurando la máxima simplificación. Para ello, se agrupan las respuestas más similares en un mismo grupo o categoría.

- Si existen coincidencias de respuesta en una misma categoría, se traza una raya o señal, a fin de hacer un cómputo del número de alumnos para cada categoría. Se destacan las dominantes y las diferentes.

De ahí se extrae la relación de esas ideas con el tema que puede quedar concretado reflejado de forma específica en un mapa de contenido

*Algunas sugerencias para potenciar la ESENCIALIZACIÓN son:*

"Palabras claves". Dado un texto, indicar las *palabras claves* (siendo tolerante con diferentes alternativas). Se debe considerar dos tipos de palabras importantes:

- \* Datos imprescindibles (fechas de enmarque, escenarios o zonas diferenciadoras, personajes significativos...)
- \* Conceptos centrales, expresados con una o más palabras, por ejemplo: fenómenos, tipos, causa o efecto de lo tratado.

"Titulación" Crear un referente global del texto que recoja, en pocas palabras, las distintas ideas consideradas. Para facilitar la búsqueda del título, los alumnos contestarán a estas preguntas:

- ¿De qué trata el párrafo en su sentido más amplio?
- ¿Bajo qué punto de vista es tratado?
- ¿Qué es lo distinto de este párrafo frente a los otros?

Deben dar preferencia a lo títulos que comprenden el mayor número de ideas con menos palabras.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ÁLVAREZ GONZALEZ, M. Y FERNÁNDEZ VALENTÍN, R. (1996): *Programas de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona. EUB.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000): *Didáctica, currículo y evaluación*. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- ÁLVAREZ, L. Y SOLER, E. (1999) (coords.): *Enseñar para aprender. Procesos estratégicos*. Madrid: CCS.
- ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (2000)(coords.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BLAIKIE, N. W. H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, N. 25, 115-136
- BOYATZIS, R. E. (1982). *The competent manager: a model nfor effective perfomance*. New York: John Wiley and Sons.
- BRYSON, B. (2003). *A short history of nearly everything*. London: Doubleday.
- CASTILLO, S. Y POLANCO, L. (2004): *Enseña a estudiar...aprende a aprender*. Madrid: Pearson.
- COLL, C., POZO, J.I., SARABIA, B. Y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Madrid. Santillana.
- CORZO, J.M. (1973): *Técnicas de trabajo intelectual*. Salamanca: Anaya.
- CUENCA ESTEBAN, F. (1989): *Cómo estudiar con eficacia*. Madrid: Escuela Española.
- CUENCA ESTEBAN, F. (2000): *Cómo motivar y enseñar a aprender en Educación Primaria* .

Barcelona: CissPraxis..

- DENZIN, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- ECHEVARRÍA, B. (2000): “Macrotendencias” de la Formación Profesional en la Unión Europea. *El psicopedagogo en la Organización y Gestión de Programas de Formación*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- ESTALAYO, V. Y VEGA, R. (2001): *El método de los BITS de Inteligencia*. Luis Vives.
- ESTÉVEZ, E.H. (2002): *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ TORRES, P. Y MARTÍNEZ DÍAZ, M. (1996): *Actividades para la tutoría. Cuaderno del alumno y guía didáctica*. Madrid: SM.
- GARCÍA FRAILE, J. A. (2004 b). Los métodos cualitativos en la investigación educativa. En, MONCLUS ESTELLA, A. (Coord). *Educación y sistema educativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid /I.C.E, pp. 317-330.
- GARCÍA FRAILE, J. A. (2005). Análisis sociológico de la institución escolar y del conocimiento educativo. En, MONCLUS ESTELLA, A. (Coord). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Edics. Témpora, pp. 217-226.
- GARCÍA, R.J., MORENO, J.M. Y TORREGO, J.C. (1996): *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza: Luis Vives.
- GARDNER (2001): *La inteligencia reformulada. las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER (2004): *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GÓMEZ, GARCÍA, ALONSO (1991): *Manual de TTI, procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: EOS.
- HERNÁNDEZ, P. Y GARCÍA, L.A. (1997): *Enseñar a pensar*. Tenerife: Tafor.
- INCE (1997): *Diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid. Centro de publicaciones del MECD.
- INCE (Instituto Nacional de Calidad y evaluación) (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid, Centro de publicaciones del MECD.
- JIMÉNEZ, B. y MEJÍAS R. (2002): *Formación Profesional: Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Cisspraxis.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000-Epise.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- MARTÍN, E. Y SOLÉ, I. (1991): "Intervención psicopedagógica y actividad docente: Claves para una colaboración necesaria" en Palacios, Marchesi y Coll, *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. (1995): *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en los Institutos de Secundaria*. Madrid: Magister.
- MORIN, E. (1980). *La Méthode*. Paris: Seuil.
- MORSE, J. M. y CHUNG, S. E. (2003). Toward Holism: The Significance of Methodological Pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 2. N. 3, Article 2, 12.

- NISBET Y SHUCKSMITH (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- OLSEN, W. (2004). *Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed*. En: HOLBORN, M.: *Development in Sociology*. Causeway Press (En prensa).
- OPPERMAN, M. (2000). *Triangulation - A Methodological discussion*. *International Journal of Tourism Research*, Vol. 2, N. 2, 141-146.
- PAUL, J. (1996). Between Method Triangulation. *The International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 4, N. 2, April, 135-153.
- PEREDA, S Y BERROCAL, F. (2001). *Técnicas en gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- PÉREZ GÓMEZ (1999): "Escuela educativa en la aldea global" pp. 88-94. *Cuadernos de Pedagogía*, 286. Monográfico: *La educación entre dos siglos*. Diciembre.
- POZO, J. I. y MONEREO, C. (1999): *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana: aula XXI.
- POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (2000): *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.
- POZO, J.I. (1991): Estrategias de aprendizaje, en AAVV *Desarrollo Psicológico y Educación I y II*. Madrid: Alianza Psicología.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1996): *Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado*. UNED.
- QUESADA, R. (2002): *Estrategias para el aprendizaje significativo*. México: Limusa.
- REIGELUTH, CH. (2000): *Diseño de la instrucción*. Madrid: Santillana (col. Aula XXI).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331: 230-260.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2003) *Como orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L.(1994): *Programa para aprender a tomar decisiones. Cuaderno para el alumno*. Barcelona: Laertes.
- ROTGER AMENGUAL, B. (1981): *Las técnicas de estudio en los programas escolares*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- RUIZ, A. (Coord.) (2002): *La Escuela Pública: El papel del Estado en la Educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- SÁNCHEZ DELGADO, P. (2000). Metodología y evaluación en los procesos de formación continua. En, MONCLUS ESTELLA, A. (coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 199-229.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- TÉBAR BELMONTE, L (2003): *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana, aula XXI.
- TOBÓN TOBÓN, S. (2005). *La formación en competencias*. Bogotá: ECOE.
- TORREGO, J.C (Coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C.; AGUADO, C.; GARCÍA, R. (1997): *Programa de orientación académica y profesional*. Servicio de Renovación Pedagógica. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1996): *La formación del profesor tutor como orientador*. Universidad de Jaén.
- VEGA, A. (2001): *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Málaga: Aljibe.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C.(1998): *Orientación e intervención psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.
- VVAA ((Coord. Bisquerra: 2002): *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- VVAA (1975): *Técnicas del trabajo escolar*. Enciclopedia Técnica de la Educación. Madrid: Santillana.
- VVAA (1991): *Desarrollo psicológico y educación I y II*. Compilación de PALACIOS, J., ALVARO MARCHESI, A. Y COLL, C. Madrid: Alianza.
- VVAA (2001): Internet en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*. Abril.
- VVAA (Coord. Comellas, MaJ.) (2002): *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- VVAA (Coord. M<sup>a</sup> JESÚS COMELLAS) (2002): *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- VVAA (Coord. RODRÍGUEZ ESPINAR) (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- VVAA (Coord. ROMAN PEREZ, M.) (1990): *Educación Comprensiva: Nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.
- VVAA (Coords. Muñoz-Repiso y Murillo) (2003): *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Bilbao: MEC, CIDE, ICE-Deusto, Mensajero.
- VVAA (Martínez, Quintanal y Téllez:2002): *La orientación escolar: Fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson.
- WEBB, E. J.; CAMPBELL, D. T.; SCHWARTZ, R. D.; SECHCREST, L. (1966). *Unobstrusive Measures: Nonreactive research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally.
- YUS RAMOS, R. (2001): *Educación Integral. Una perspectiva Holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2005). La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad. En, *ACTAS del IV Congreso de Formación para el Trabajo*. Zaragoza: IFES/CIFO, pp. 353-364.