

La Acción Tutorial en la educación actual

Jorge Expósito López (coord.)



La Acción Tutorial en la educación actual

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



La Acción Tutorial en la educación actual

Jorge Expósito López (coord.)



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Jorge Expósito López (coord.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-907753-1-8

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

[Relación de autores](#)

[Prólogo](#)

[Introducción](#)

PARTE 1: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL, EPISTEMOLÓGICA Y ORGANIZATIVA A LA ACCIÓN TUTORIAL

[1. Aproximación conceptual a la Acción Tutorial](#)

Jorge Expósito López

[1.1. La Orientación y la Acción Tutorial desde su origen hasta la actualidad.](#)

[1.1.1. Antecedentes de la Orientación y la Acción Tutorial](#)

[1.1.2. Origen y desarrollo de la Orientación y la Acción Tutorial](#)

[1.1.3. Expansión e institucionalización de la Orientación y la Acción Tutorial](#)

[1.1.4. Orientación y Acción Tutorial en Europa y España](#)

[1.2. Orientación y Acción Tutorial actual, desde su consideración sociocultural](#)

[1.3. Delimitación, principios y características de la Acción Tutorial actual](#)

[1.4. Contextos y agentes de intervención de la Acción Tutorial actual](#)

[1.4.1. El profesorado tutor en el contexto académico y formativo](#)

[1.4.2. La nueva modulación del contexto familiar](#)

[1.4.3. Las relaciones en el contexto social](#)

[1.4.4. Los agentes formativos profesionales en el contexto laboral](#)

[1.4.5. Otros contextos y agentes implicados en la Acción Tutorial](#)

[1.5. A modo de conclusión](#)

[Cuestiones para la reflexión](#)

[2. Teorías y principios psicopedagógicos que orientan la Acción Tutorial](#)

Eva María Olmedo Moreno y Marciana Pegalajar Moral

[2.1. Principios básicos y específicos de la Acción Tutorial](#)

[2.2. Teorías sobre el desarrollo personal y el aprendizaje](#)

[2.2.1. El enfoque psicoanalítico](#)

[2.2.2. La aproximación ambientalista](#)

[2.2.3. El enfoque humanista](#)

[2.2.4. El enfoque tecnopedagógico](#)

[2.2.5. El enfoque sociocultural](#)

[2.3. Teorías para el desarrollo e integración social](#)

[2.3.1. El aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje](#)

[2.3.2. El aprendizaje cooperativo](#)

2.4. A modo de conclusión

Cuestiones para la reflexión

3. Estructura y marco organizativo de la Acción Tutorial.

La tutorización como sistema

José Antonio Delgado Sánchez

3.1. Aclaración terminológica

3.2. El marco normativo como referente de la orientación

3.2.1. La orientación-tutoría en las etapas y enseñanzas del sistema educativo

3.2.2. La orientación-tutoría en las enseñanzas mínimas

3.2.3. La orientación-tutoría en la ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa

3.3. Los niveles organizativos de la intervención orientadora en el sistema educativo

3.3.1. La orientación en el aula: la tutoría

3.3.2. La orientación en el centro: el departamento de orientación

3.3.3. La orientación como apoyo al centro: el equipo de sector

3.4. El plan de orientación y acción tutorial

3.4.1. El plan de orientación y acción tutorial en los centros de Educación Infantil y Primaria

3.4.2. El plan de orientación y acción tutorial en los centros de Educación Secundaria

3.5. A modo de conclusión

Cuestiones para la reflexión

PARTE II: PLANIFICACIÓN GENERAL Y DESARROLLO ESPECÍFICO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

4. Procesos de planificación y desarrollo de la Acción Tutorial

Eva María Aguaded Ramírez

4.1. El desarrollo de la Acción Tutorial

4.1.1. El equipo docente en el desarrollo de la Acción Tutorial

4.1.2. El desarrollo de la Acción Tutorial utilizando las modalidades específica y mixta

4.1.2. El desarrollo de la Acción Tutorial utilizando la modalidad integrada

4.2. El desarrollo de la tutoría mediante planes y proyectos educativos

4.2.1. Planificación en la Acción Tutorial

4.2.2. La elaboración y contenidos de los planes de tutorización

4.2.3. Implementación y desarrollo de los planes de Acción Tutorial

4.2.4. La evaluación de los planes de Acción Tutorial

4.3. A modo de conclusión

Cuestiones para la reflexión

5. La construcción colaborativa de la Acción Tutorial. • la investigación-acción como respuesta

Pilar Colas Bravo, Jesús Conde Jiménez y José Antonio Contreras Rosado

5.1. La elaboración de planes de Acción Tutorial desde una perspectiva grupal

5.2. La Acción Tutorial colaborativa

5.3. Contenidos educativos en los que aplicar la Acción Tutorial colaborativa

5.4. La metodología de investigación-acción en la Acción Tutorial colaborativa

5.5. Proceso metodológico de la investigación-acción en la Acción Tutorial colaborativa

5.6. Teorías que fundamentan la Acción Tutorial basada en la investigación acción

5.6.1. El cambio y el aprendizaje a través de la acción

5.6.2. La construcción colaborativa y social del conocimiento

5.6.3. La agencialidad en el aprendizaje

5.7. A modo de conclusión

Cuestiones para la reflexión

6. La Acción Tutorial para el alumnado con necesidades especiales

María José León Guerrero

[6.1. La diversidad y su respuesta en la escuela](#)

[6.2. Orientación y Acción Tutorial desde el modelo inclusivo](#)

[6.3. La orientación y la Acción Tutorial: desde la normativa legal hasta la programación de tutoría por el tutor](#)

[6.3.1. Nivel normativo de la Acción Tutorial](#)

[6.3.2. El centro educativo: segundo nivel de planificación de la Acción Tutorial](#)

[6.3.3. Primer nivel de planificación y desarrollo de la Acción Tutorial: el profesor tutor y la programación de la tutoría](#)

[6.4. A modo de conclusión](#)

[Cuestiones para la reflexión](#)

[7. La Acción Tutorial para el alumnado con el alumnado más capaz](#)

Carmen Jiménez Fernández

[7.1. Un resumen de la investigación sobre los más capaces](#)

[7.2. Cómo son y cómo aprenden los estudiantes más capaces](#)

[7.2.1. Características cognitivas y metacognitivas](#)

[7.2.2. Características motivacionales y de personalidad](#)

[7.2.3. Características relacionadas con la creatividad](#)

[7.2.4. Disincronía](#)

[7.3. Características de alta capacidad y reacciones concomitantes](#)

7.4. Grupos específicos

7.4.1. Estudiantes extremadamente capaces

7.4.2. Educación, alta capacidad y género

7.4.3. Alta capacidad y mal rendimiento

7.5. Orientaciones para la Acción Tutorial

7.5.1. Tutor y alumnos extremadamente capaces

7.5.2. Tutor y alumnos con alta capacidad y con fracaso escolar

7.5.3. Tutor, alumnos con alta capacidad y género

7.5.4. Tutor y alumnos con alta capacidad de minorías étnicas

Cuestiones para la reflexión

PARTE III: DIMENSIONES Y CONTENIDOS EN LOS PLANES DE TUTORIZACIÓN

8. La Acción Tutorial y la mejora de la convivencia escolar, participación y democracia

Leonor Buendía Eisman, Asunción Gallego Alonso y Beatriz Pedrosa Vico

8.1. La convivencia, participación y democracia en los centros educativos

8.2. La convivencia como elemento en la planificación educativa

8.2.1. El Proyecto Educativo de Centro y la convivencia, participación y democracia

[8.2.2. El plan de convivencia escolar y la convivencia, participación y democracia](#)

[8.2.3. El plan de orientación y acción tutorial y la convivencia, participación y democracia](#)

[8.3. La mejora de la convivencia, participación y democracia desde la Acción Tutorial](#)

[8.4. Fases en la elaboración de las normas para la mejora de la convivencia y la participación democrática de toda la comunidad educativa](#)

[8.5. Implicación de la comunidad educativa para la convivencia, participación y democracia](#)

[8.5.1. Las familias en la convivencia, participación y democracia](#)

[8.5.2. El equipo docente](#)

[8.6. A modo de conclusión](#)

[Cuestiones para la reflexión](#)

[9. La Acción Tutorial y el fomento del proceso de aprendizaje](#)

Fuensanta Hernández Pina, Fuensanta Monroy Hernández y Javier Maquilón Sánchez

[9.1. El aprendizaje en la enseñanza actual. Del conductismo al aprendizaje contextual y por competencias](#)

[9.1.1. El aprendizaje conductista](#)

[9.1.2. El aprendizaje en el cognitivismo](#)

[9.1.3. El aprendizaje en la fenomenografía](#)

[9.1.4. El aprendizaje por competencias](#)

[9.2. Los enfoques de aprendizaje. La perspectiva de los estudiantes](#)

[9.2.1. Tipos de enfoques de aprendizaje: enfoque superficial y enfoque profundo](#)

[9.2.2. El modelo 3P de aprendizaje](#)

[9.2.3. Relación entre los enfoques de aprendizaje y evaluación. Medición de los enfoques de aprendizaje](#)

[9.3. Los enfoques de enseñanza. La perspectiva del profesorado](#)

[9.3.1. Tipos de enfoques de enseñanza](#)

[9.3.2. El modelo 3P de enseñanza](#)

[9.3.3. Relación entre enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje. Medición de los enfoques de enseñanza](#)

[9.4. A modo de conclusión](#)

[Cuestiones para la reflexión](#)

[10. La Acción Tutorial para el desarrollo del aprendizaje autorregulado](#)

María Tomé Fernández y María del Carmen Olmos Gómez

[10.1. El aprendizaje autorregulado como finalidad educativa](#)

[10.2. Los procesos educativos orientados al aprendizaje autorregulado](#)

[10.2.1. Las estrategias cognitivas de aprendizaje](#)

[10.2.2. Las estrategias metacognitivas](#)

[10.2.3. Las estrategias de apoyo](#)

[10.3. La Acción Tutorial para el aprendizaje autorregulado](#)

[10.4. A modo de conclusión](#)

[Cuestiones para la reflexión](#)

[11. La Acción Tutorial y el desarrollo de la identidad personal](#)

María Ángeles Rebollo Catalán

[11.1. La identidad personal en el contexto escolar. El papel de las emociones](#)

[11.1.1. ¿Qué es la identidad personal y cómo se construye en contextos escolares?](#)

[11.1.2. ¿Qué papel juegan las emociones en la construcción de la identidad?](#)

[11.2. Teorías o enfoques sobre las emociones](#)

[11.3. La inteligencia emocional: concepto, modelos y dimensiones](#)

[11.3.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?: concepto y modelos](#)

[11.3.2. ¿Qué componentes tiene la inteligencia emocional?](#)

[11.4. Beneficios de educar las emociones desde la Acción Tutorial](#)

[11.5. Metodologías y recursos para trabajar la IE desde la Acción](#)

Tutorial

11.4.1. Instrumentos para el diagnóstico

11.4.2. Programas educativos

11.4.3. Métodos y actividades

11.4.4. Recursos didácticos

11.6. A modo de conclusión

Cuestiones para la reflexión

12. La Acción Tutorial y la integración de las áreas transversales

Jorge Expósito López

12.1. Los temas transversales y la Acción Tutorial

12.2. La transversalidad desde la educación en valores al desarrollo de competencias

12.3. La incorporación de la transversalidad en el proceso formativo

12.4. Los agentes educativos ante la transversalidad

12.4.1. El profesorado y tutor ante la transversalidad

12.4.2. Áreas y contenidos usuales para el desarrollo de la transversalidad

12.4.3. Metodología, recursos educativos y actividades para el desarrollo de la transversalidad

12.4.4. La evaluación en la transversalidad

[12.4.5. El alumnado y las familias ante la transversalidad](#)

[12.5. A modo de conclusión](#)

[Cuestiones para la reflexión](#)

PARTE IV: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS ESPECÍFICAS PARA EL DESARROLLO DE LOS PLANES DE TUTORIZACIÓN

[13. El alumnado como elemento central de la Acción Tutorial](#)

Emilio Berrocal de Luna

[13.1. El alumnado en la Acción Tutorial](#)

[13.2. Acciones individuales con el alumnado para la Acción Tutorial](#)

[13.2.1. La entrevista como recurso de la Acción Tutorial Individualizada](#)

[13.3. La tutoría por pares en la Acción Tutorial](#)

[13.4. La tutoría en grupo](#)

[13.4.1. Trabajo en pequeños grupos](#)

[13.4.2. El grupo clase](#)

[13.4.3. La dinámica de grupos en la Acción Tutorial grupal](#)

[13.5. Las familias y otros profesionales en la atención al alumnado](#)

[13.6. A modo de conclusión](#)

[Cuestiones para la reflexión](#)

14. Las familias y su incorporación a la Acción Tutorial

Sonia Rodríguez Fernández y Pilar Martínez Clares

14.1. Integración de las familias en la Acción Tutorial

14.2. Dinámica de la interacción familiar

14.3. Entrevistas con las familias

14.4. Escuela de madres y padres

14.4.1. Objetivos de la escuela de madres y padres

14.4.2. Características de las escuelas de madres y padres

14.4.3. Metodología y acciones prioritarias para el desarrollo de las escuelas de madres y padres

14.5. Incorporación de otros agentes sociales en la Acción Tutorial

14.5.1. Relación del tutor con otros sistemas

14.5.2. Relación del tutor con agentes comunitarios

14.5.3. Relación del tutor con entidades privadas

Cuestiones para la reflexión

15. Las TIC en la Acción Tutorial actual

Jorge Expósito López

15.1. Las TIC y la transformación digital de la educación

15.2. Hacia un nuevo modelo de aprendizaje

15.3. Ventajas e inconvenientes del uso educativo de las TIC

15.4. La tutorización y la Acción Tutorial en el empleo de las TIC

15.4.1. El perfil del tutor TIC

15.4.2. El perfil del estudiante TIC

15.4.3. Las familias y su incorporación a las Acción Tutoriales con el uso de las TIC

15.5. Las herramientas TIC y su aplicación a la Acción Tutorial

15.5.1. Herramientas básicas basadas en hardware

15.5.2. Herramientas derivadas basadas en software

15.6. A modo de conclusión

Cuestiones para la reflexión

Nota bibliográfica

Relación de autores

Coordinador

Jorge Expósito López

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
de la Universidad de Granada.

Colaboradores

Eva María Olmedo Moreno

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
de la Universidad de Granada.

Marciana Pegalajar Moral

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
de la Universidad de Granada.

José Antonio Delgado Sánchez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
de la Universidad de Granada.

Eva María Aguaded Ramírez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
de la Universidad de Granada.

Pilar Colás Bravo

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
de la Universidad de Sevilla.

Jesús Conde Jiménez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.

José Antonio Contreras Rosado

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.

María José León Guerrero

Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Carmen Jiménez Fernández

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Leonor Buendía Eisman

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

Asunción Gallego Alonso

Departamento de Orientación del IES Claudio Moyano en Zamora.

Beatriz Pedrosa Vico

EUM-SAFA (Ubeda) de la Universidad de Jaén.

Fuensanta Hernández Pina

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia.

Fuensanta Monroy Hernández

Universidad Católica "San Antonio" de Murcia.

Javier Maquilón Sánchez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia.

María Tomé Fernández

Departamento de Ciencias de la Educación y de Métodos de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

María del Carmen Olmos Gómez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

María Ángeles Rebollo Catalán

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.

Emilio Berrocal de Luna

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

Sonia Rodríguez Fernández

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

Pilar Martínez Clares

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

de la Universidad de Murcia.

Prólogo

La publicación del libro que el lector tiene entre sus manos debe ser saludada, tanto en el ámbito académico de la ciencia de educación, como en el ámbito, más amplio, de los profesores en la educación pública y privada del mundo hispanohablante. A primera vista, destaca ante todo la riqueza de la información y análisis que aportan sus quince capítulos.

Ahora bien, quisiera subrayar que en este libro encontrará el lector algo que va mucho más allá de una mera riqueza casuística y analítica, lo cual por sí sola implica una encomiable ampliación del objeto de estudio hacia cuestiones hasta la fecha deficitarias en cuanto a atención académica, si no llanamente inexploradas.

Así, ante todo, para los colaboradores de esta obra, si bien en diferente medida y con diversas aproximaciones, la acción tutorial se considera un fenómeno sujeto de reflexión y modificación continuada en la sociedad moderna. De esta suerte, la acción tutorial no solo constituye un fenómeno primordial, objetivamente cristalizado, sino que también es el producto contingente e indeterminado de un proceso de construcción social y política que tiene lugar en determinados contextos institucionales y sociales. En consecuencia, el concepto de acción tutorial deviene, por lo tanto, categorías prácticas al igual que objetivas y sustanciales, destinadas a dar cuenta de la producción de una percepción cultural, compartida en la conciencia de los actores, de una identidad colectiva.

Por lo tanto, la acción tutorial, como cualquier aspecto referido a la educación, es una construcción cultural, que viene determinada por las características contextuales y temporales del marco social en el que se desarrolla. Aquí quisiera subrayar, por un lado, el importantísimo logro de este volumen en explicitar las principales teorías y principios básicos que deben regir esta actividad. Y, por el otro lado, como capta que los marcos normativos y organizativos explicitan la acción tutorial como elemento

sistémico.

El eje de la línea argumental subyacente a la mayoría de las intervenciones recogidas en este volumen reside en que la acción tutorial no resulta ya considerada como la mera manifestación o externalización de un fenómeno social objetivamente dado de antemano, sino que, al contrario, la acción tutorial en cuestión deviene producto, siempre dinámico e inacabado, de un proceso complejo de construcción cultural que tiene lugar, bajo el impulso de los instructores, en contextos culturales, económicos y políticos favorables.

En concreto, como se señala en la introducción, además de explicar los conceptos fundamentales de la acción tutorial moderna, el manual ofrece información sobre el proceso de planificación general y desarrollo específico de la acción tutorial en una necesaria dualidad: la dedicación a tiempos y espacios específicos de diseño, desarrollo, implementación y evaluación, por la relevancia de sus actuaciones. Y por otra parte, su indispensable integración o infusión en todas las Áreas de Conocimiento, por algunos de los contenidos que en ella se tratan y su relación con éstas.

Desde ambas perspectivas, la elaboración de los planes de autorización debe fundamentarse desde adecuados posicionamientos teóricos y desarrollarse de forma clara y estructurada. Proponiéndose como una de las estrategias más plausible, tanto por su ajuste a la lógica de un proceso de investigación educativa y mejora de la enseñanza, como por sus características contextualizadas y grupales, los procesos de Investigación-Acción.

Todos los aspectos señalados arriba deben resultar sumamente importantes tanto para el propio alumnado y sus familias como, por supuesto, para los profesionales del sector educativo y la sociedad en general. Por lo tanto, es un grato placer señalar que la obra, aparte de la importancia de su contenido, se ha estructurado de una forma que facilita la lectura y el aprendizaje de los conceptos y herramientas inherentes en la acción tutorial moderna.

En la Parte 1, que consta de tres capítulos, se desarrollan las

aproximaciones conceptuales, epistemológicas y organizativas de la acción tutorial. Esta aportación se centra en el propio concepto de la tutoría y expone cómo se ha desarrollado hasta su integración en el nuevo modelo de escuela. Y ofrece un riguroso análisis de las teorías y principios psicopedagógicos que forman e inciden en la orientación de la acción tutorial, mientras que se indaga en la estructura y el marco organizativo de la autorización como sistema.

Las partes segunda y tercera, con un total de nueve capítulos, ofrecen al lector un abanico de aportaciones acerca de las dimensiones más bien prácticas de la acción tutorial. La Parte II está enfocada tanto en la planificación general como el desarrollo específico de la acción tutorial. Se subraya que la acción tutorial debe ser, por un lado, planificada antes de comenzar su construcción de forma integrada en los proyectos educativos y curriculares; y por otro lado, adaptada de forma individual por la importancia de los tiempos y espacios. La construcción colaborativa de la acción tutorial y el planteamiento de la investigación-acción como línea para la elaboración de los planes de autorización permite vislumbrar una perspectiva grupal para mejorar la enseñanza. Los dos últimos capítulos de la segunda parte tratan del alumnado con necesidades especiales y el alumnado de altas capacidades. Tanto el capítulo que trata del primer grupo de alumnos, como el que trata del segundo grupo, se centran en lo que el profesorado debe saber de este tipo de alumnado y en cómo debe ser tu tutorización de forma específica y práctica.

La Parte III tiene su enfoque en las dimensiones y contenidos de los planes de tutorización. La convivencia escolar, participación y democracia da respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede desde la acción tutorial mejorar la participación democrática y respetuosa de todos los miembros de la comunidad educativa? Desvelando en los siguientes capítulos aspectos como la relación de la acción tutorial con el fomento de la motivación, las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudios. Además del desarrollo del aprendizaje autorregulado, es decir, cómo se puede alcanzar la meta de autoaprendizaje como culmen del proceso educativo. Igualmente se plantean y responden interrogantes referidos a por qué y cómo se puede trabajar desde

la acción tutorial la construcción de la identidad personal, la inteligencia emocional, la autoestima y las habilidades sociales; y cómo y por qué también se debe trabajar las áreas transversales como la educación medioambiental, educación para la salud, y consumo y educación para la igualdad desde la acción tutorial.

En la Parte IV se abordan las estrategias y técnicas específicas para el desarrollo de los planes de autorización. Se trata el propio alumnado como elemento central de la acción tutorial, tanto en sus aspectos individuales como colectivos, sin perder de vista el importante papel de las familias en la acción tutorial, es decir, las escuelas de padres y las reuniones y entrevistas con las familias. Para finalizar, se concluye con una aportación acerca de cómo modulan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) la acción tutorial y cómo pueden ser empleadas para desarrollarla y mejorarla.

Las aportaciones señaladas arriba son todas y cada una razones para incitar al lector que pase a la lectura de las páginas siguientes, una tarea intelectual decididamente recomendable.

Marcus Buck

Universidad de Tromsø, Noruega

Introducción

Las actuales demandas sociales y comunitarias requieren de los sistemas educativos y de los profesionales de la educación el establecimiento de procesos formativos que permitan un desarrollo integral del alumnado, de forma que no sólo se plantee el aprendizaje curricular centrado en unas áreas o materias determinadas, sino que también se facilite el desarrollo de su identidad personal, se fomenten sus capacidades, mejoren sus estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, optimicen sus relaciones, sus posibilidades de convivencia y su participación en el contexto social y cultural.

Además, estos procesos suelen implementarse en contextos educativos con una creciente complejidad por su diversidad y constantes cambios en aspectos sociales, normativos y organizativos, como la atención a realidades complejas a las que se intenta dar solución desde la educación, desde la atención individualizada de Necesidades Educativas Especiales (NEE) o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), a la integración de colectivos desfavorecidos socialmente. Todo ello, partiendo de posicionamientos epistemológicos diversos, empleando metodologías y recursos complementarios, en una dinámica participativa y abierta a la totalidad de los miembros de las comunidades educativas, mediante la implementación de programas que desarrollen más las competencias que la mera apprehensión de contenidos.

Estos nuevos contextos de intervención requerirían profesionales adecuadamente formados y especializados, tanto inicialmente como en su desarrollo profesional, en lo que empleando el término anglosajón podemos denominar Lifelong Learning. Competentes en el uso de variados recursos y herramientas educativas, como las TIC y las Lenguas Extranjeras, con una adecuada cualificación técnica, didáctica y social. Y capaces en el desarrollo de roles con una dimensionalidad tan diversa como la administrativa/organizativa, en aspectos como la burocracia o la gestión didáctica y evaluativa de la clase; instructiva/educativa, como formador de un

grupo de alumnado; y humana, desde la necesidad de una atención personalizada, a la implementación de todos los procesos en el ámbito de relación en los que convergen alumnado, profesorado, familias y en un sentido integrativo otros miembros de la comunidad, que deben particularmente integrarse en los procesos de tutorización y en general participar de los procesos educativos.

El desarrollo de esta última dimensión cobra una especial relevancia en la educación actual, no sólo porque es la que cubre el ámbito más cercano entre la educación y sus usuarios, sino porque además es la que puede marcar la diferencia en la adecuación de los procesos formativos a los actuales requerimientos sociales. De hecho, los sistemas educativos con mejor valoración en los informes evaluativos internacionales y cuyo alumnado consigue unas cuotas de calificación más alta dedican una especial atención a la autorización, tanto en la capacitación docente, como en la implementación de los procesos educativos que se promueven desde ella.

A pesar de su importancia formativa, tradicionalmente en nuestro contexto se ha prestado más atención a la capacitación de los profesionales educativos en su dominio curricular y su formación en el conocimiento de la organización sistémica, que a su formación para el desarrollo de la tutoría, dejando en ocasiones la preparación para ésta a la disposición individual o a una voluntaria especialización. Y sin embargo, la tutoría habría que considerarla una dimensión primordial dentro de los procesos de aprendizaje al cubrir ámbitos poco o nada tratados desde el desarrollo curricular, la didáctica e incluso desde especificaciones metodológicas y organizativas. Y sus profesionales debieran servir de eje, activadores o catalizadores de acciones en las que se integren otros colectivos de la Comunidad Educativa. De ahí la necesidad de ajuste terminológico de autorización por Acción Tutorial, que podemos abreviadamente denominar AT.

Desde esta perspectiva, esta obra cobra un especial sentido al estar orientada a la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, y a todos los profesionales en ejercicio que quieran actualizar o mejorar sus competencias sobre tutorización. Su desarrollo responde a una

lógica argumental que permita integrar todos los aspectos fundamentales de la Acción Tutorial en un mismo texto, que desarrollada por reconocidos expertos ofrezca en cada capítulo unas informaciones concisas, con una cuidada y selecta fundamentación que permitan un uso funcional por parte del lector.

Las primeras aportaciones se integran en la Parte 1, de aproximación conceptual, epistemológica y organizativa a la AT. Comenzando por una descripción sincrónica de su desarrollo dentro de la disciplina de la Orientación Educativa, así como la delimitación de lo que se ha entendido, se entiende y debería entender en la actualidad por el término de Acción Tutorial, para su integración en el actual modelo de Escuela. Aclarando los aspectos, componentes y funcionalidades que se derivan de esta definición.

Pero la acción tutorial, como cualquier aspecto referido a la educación, es una construcción cultural, que viene determinada por las características contextuales y temporales del marco social en el que se desarrolla. De ahí la importancia de explicitar las principales teorías y principios básicos que deben regir esta actividad en la actualidad. Sobre todo al haberse tratado desde la literatura, en algunos aspectos, escasa y dispersamente. Y reflejar como los marcos normativos y organizativos sitúan la AT actual como elemento sistémico.

La segunda parte de la obra ofrece información sobre el proceso de planificación general y desarrollo específico de la AT en una necesaria dualidad: la dedicación a tiempos y espacios específicos de diseño desarrollo, implementación y evaluación, por la relevancia de sus actuaciones. Y, por otra parte, su indispensable integración o infusión en todas las áreas de conocimiento, por algunos de los contenidos que en ella se tratan y su relación con éstas.

Desde ambas perspectivas, la elaboración de los planes de autorización debe fundamentarse desde adecuados posicionamientos teóricos y desarrollarse de forma clara y estructurada. Proponiéndose como una de las estrategias más plausibles, tanto por su ajuste a la lógica de un proceso de

investigación educativa y mejora de la enseñanza, como por sus características contextualizadas y grupales, los procesos de investigación-acción.

En estos procesos, que desde el análisis de necesidades previo a su diseño, hasta su implementación, hace necesaria la consideración de la adecuada atención individualizada al alumnado con NEAE desde diversas modalidades de actuación, que el tutor debe conocer de forma prioritaria.

Además de las informaciones que responden a la mejor forma de diseñar o desarrollar los planes de tutorización ofrecidos previamente, se especifican en la tercera parte de la obra algunos de los que podrían ser los adecuados contenidos en indispensables temáticas que habría que considerar en los planes de autorización, tales como la convivencia escolar; la participación democrática y respetuosa de todos los miembros de la comunidad educativa; el fomento del proceso de aprendizaje del alumnado, su motivación, estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, cuyo máximo exponente podríamos situar en el aprendizaje autorregulado; la construcción de la identidad personal, la inteligencia emocional, la autoestima y las habilidades sociales; y la integración de las áreas o temas transversales, como la educación medioambiental, para la salud y consumo o para la igualdad de géneros. Realizándose una selección de estos tópicos no por una estimación o preferencia de los autores, sino por su frecuencia en una revisión de numerosos planes de tutoría de centros educativos y el análisis de programas de autorización desarrollados por diversas autoridades educativas.

La cuarta y última parte ofrece las estrategias y concreta las técnicas específicas para el desarrollo de los planes de autorización; considerando al alumnado como elemento central sobre el que hay que concretar acciones individuales, grupales y colectivas.

La incorporación de las familias a la AT es algo habitual y necesario para el tutor actual, destacándose como técnicas preferentes las entrevistas con padres y el diseño y gestión de escuelas de familias. Al igual que las técnicas que pudieran facilitar y mejorar las interacciones con otros ámbitos y agentes

relacionados, que permitan el desarrollo de procesos reales vinculados al contexto sociocomunitario. Y en un contexto actual de la educación, parece lógico dedicar un capítulo a la modulación que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacen de la AT y cómo pueden emplearse para desarrollar y mejorar ésta.

En definitiva, la intención de esta obra no es más que, desde una perspectiva actualizada, ofrecer y facilitar informaciones que permitan una adecuada formación de los profesionales de la educación en lo que el propio alumnado califica como la parte más humana de la educación: la tutorización o Acción Tutorial.

Jorge Expósito López

Coordinador

PARTE I

Aproximación conceptual, epistemológica y organizativa a la Acción Tutorial

1

Aproximación conceptual a la Acción Tutorial

La aproximación conceptual a la Acción Tutorial (AT), ante la inexistencia de una definición exacta o con cierta unanimidad por parte de los especialistas en este campo de conocimiento, parece oportuno comenzarla desde una aproximación semántica. Desde esta perspectiva, la combinación de los términos "acción", en cuanto al ejercicio o resultado de hacer e incluso en su acepción química como catálisis, y "tutor", como persona que orienta, defiende o protege al alumnado en un curso, materia o su educación, permite apreciar ya ciertas características asociadas a esta relación semántica.

Tradicionalmente se han vinculado estas acciones al tutor en el ejercicio de sus funciones de orientación, destinada al alumnado de un grupo o clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje. Aunque ésta parece en la actualidad una conceptualización funcionalmente simplista y limitada tanto en los destinatarios como en su campo de aplicación. Una revisión de la normativa educativa y la epistemología referente, desde una perspectiva más amplia, ofrece una visión de la orientación y la AT como una tarea colaborativa que, coordinada por la persona titular de la tutoría y asesorada por el orientador de referencia, compete al conjunto del equipo docente del alumnado de un grupo.

Si adicionalmente, se considera la incorporación a estos procesos de diversas dimensiones referidas al progreso personal o del aprendizaje y desarrollo profesional, en los que deben involucrarse distintos colectivos profesionales y sociales, se puede apreciar la importancia y diversidad de la AT actual. Aunque para simplificar la aproximación conceptual se responda a

unas cuestiones elementales, tales como qué es la AT, quién la realiza, a quién va dirigida y para qué, cuándo, dónde y cómo debiera realizarse.

La respuesta a la primera de ellas puede ser tan diversa como las variadas perspectivas que se han adoptado desde su origen, pero operativamente se puede considerar como todas las acciones orientadas por el tutor, en las que se incorporan diversos agentes de las comunidades educativas, para plantear un proceso estructurado y fundamentado de ayuda y acompañamiento continuo a todo el alumnado, en todos sus aspectos, con el objetivo de potenciar su desarrollo personal, educativo y social (Cabrerizo, 1999 y Expósito, 2013).

La delimitación de quienes promueven y son destinatarios de la AT supone su especificación organizativa y funcional. Y aunque tradicionalmente en el desarrollo de estos aspectos el tutor y orientador han sido sus gestores; en la actualidad, sus roles se orientan a ser catalizadores de las situaciones y agentes activos para el cambio y la mejora. Además, estas acciones no pueden plantearse únicamente desde una organización lineal del tutor como realizador y el alumnado como usuario. Todos los agentes implicados en la AT, como son el profesorado, alumnado, familias y otros agentes sociales de alguna forma pueden tener un papel activo como emisores y receptores de la AT. De hecho, aunque preceptivamente la propia etimología de la AT sugiere la figura del tutor, no siempre éste tendría que estar directamente implicado en todas las acciones relacionadas con orientación tutorial.



Figura 1.1. Momentos y tareas en la AT.

Las finalidades de la AT y las acciones desarrolladas para alcanzarlas van dirigidas en su mayoría al desarrollo personal del individuo, su capacidad de toma de decisiones de forma consciente y responsable, la mejora de su aprendizaje, la atención a la diversidad o su inclusión social. Con una finalidad conjunta de mejorar la vida de los sujetos.

En cuanto a los interrogantes referidos a cuestiones funcionales de su temporalidad y localización, las necesidades actuales requieren de una respuesta múltiple. Es decir, la AT debe plantearse en todo momento y lugar. Así en su sentido temporal más específico, como se muestra en la figura 1.1, deben realizarse antes del curso, programas o acciones formativas, con una finalidad diagnóstica o predictiva; durante, en un sentido de flexible mejora formativa; y después, en un sentido sumativo y de evaluación de impacto. Y en un sentido temporal más amplio, a lo largo de toda la vida del individuo.

Sólo una parte de estas acciones se debieran realizar en espacios académicos limitados como el despacho o aula. Requiriendo otras actividades

en las que participen otros agentes socioculturales, entidades locales y asociaciones, entre otros, una deslocalización de los espacios tradicionales.

La última de estas cuestiones, referida a las distintas modalidades para desarrollar las acciones tutoriales, puede responderse ajustando los modelos básicos de la Orientación que plantea Monge (2009) como distintas formas de desarrollo de la AT, que igualmente puede fundamentarse en los principios básicos de prevención, desarrollo e intervención social.

- El modelo clínico o counselling, puede adoptarse para las acciones tutoriales que requieren de una atención individualizada, fundamentarse en una entrevista y prescribir soluciones.

El modelo de programas, para la autorización grupal preventiva, en aspectos delimitados en análisis diagnósticos y de necesidades previas.

- Y el modelo de consulta o asesoramiento para, mediante la colaboración tutorial, ayudar a la resolución de problemas específicos.

Desde esta perspectiva sociocultural la AT comprende, por tanto, todo el conjunto de acciones desarrolladas por parte de diversas personas implicadas en los procesos educativos que contribuyen al desarrollo y potenciación de las competencias del alumnado para la consecución de una educación integral, de acuerdo con sus necesidades, intereses y capacidades.

La propia conceptualización de la AT, es fruto de unas condiciones sociales y culturales que temporalmente han determinado la propia concepción de la educación. Es decir, igual que ha variado el concepto y contenidos de la educación y el rol de los docentes, ha variado el de la AT. Por tanto, parece lógico que para comprender y explicar el presente de la orientación en general y de la AT en particular, haya que explicitar su pasado y realizar un breve recorrido sincrónico desde su origen hasta su estado actual.

1.1. La Orientación y la Acción Tutorial desde su origen hasta la

actualidad

La orientación en un sentido general de ayuda a las personas para facilitar su desarrollo y permitir su integración ha sido un hecho inherente a la sociedad. Y el origen de la autorización y AT podría vincularse al de la propia educación, con el establecimiento de la relación entre el maestro y el alumno, el preceptor y el aprendiz o la figura del mecenas. Aunque formalmente se puede asociar su origen y desarrollo al de la Orientación Educativa (OE).

1.1.1. Antecedentes de la Orientación y la Acción Tutorial

Ya en la cultura clásica, autores como Sócrates, Platón y Aristóteles, en el siglo iv a.C., propugnaban aspectos susceptibles de su consideración desde la tutorización, como son el conocimiento de sí mismo, la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos y la importancia de la elección de la actividad en función de los intereses de los sujetos. Cicerón o Quintiliano, en el siglo 1 d.C., plantean la adaptación de los procesos de instrucción por parte de los maestros, a las características de sus estudiantes; estableciendo diferencias en función de su carácter, creencias, intereses, habilidades y conocimientos personales.

En la Edad Media, la educación se asocia a la enseñanza religiosa y la tutorización a la figura del novicio o aprendiz gremial, Santo Tomás de Aquino, en su obra *Summa Theologiae* y *Quaestiones Disputatae* del siglo XIII, plantea la necesidad de una enseñanza eficaz en el conocimiento y desarrollo de todas las potencialidades humanas.

Algunos educadores del siglo xiv, como Guarino de Verona, Vittorino da Feltre o Erasmo, coinciden al señalar que los alumnos difieren tanto en sus intereses como en su capacidad de aprendizaje. Durante el Renacimiento, Rodrigo Sánchez de Arévalo señalaba en *Speculum Vitae Humanae* la importancia de una adecuada información sobre las ocupaciones para una adecuada elección. Y Juan Huarte de San Juan en su tratado *Examen de ingenio para las ciencias*, considerado como el primer tratado de orientación educativa, resalta la importancia de las diferencias individuales y las

aptitudes de las personas. Aunque todavía con una finalidad más profesional que educativa, durante el siglo xvii, autores como Descartes, Pascal, Montesquieu, Locke, Kant o Marx reconocen la necesidad de que en los procesos educativos se ofrezca experiencia en toma de decisiones y el conocimiento de las aptitudes que permitan una adecuada elección.

En este periodo la tutorización posee un carácter exclusivamente profesional, en el que el maestro enseña al aprendiz principalmente aspectos referidos a sus competencias y habilidades acerca de la profesión.

1.1.2. Origen y desarrollo de la Orientación y la Acción Tutorial

El desarrollo de los enfoques teóricos y prácticos actuales y su especificación en el ámbito educativo se deben a acontecimientos sociales y culturales ocurridos principalmente durante finales del siglo XIX y la sociedad industrial americana de inicios del siglo xx, donde se producen movimientos migratorios a las ciudades, una nueva forma de organización social y un cambio de rol educativo de las familias al sistema educativo.

Hazen (1836), Merrill (1895) y Sidney (1899) propusieron cursos de orientación escolar y visitas a centros de trabajo, un servicio de orientación en la escuela para mejorar la inserción sociolaboral y un inventario de profesiones y sus características. Estos cambios sociales desembocan (Repetto, 2002) en la universalización y democratización la integración de la Orientación Educativa en el sistema, y el desarrollo del primer nivel de tutorización/orientación por el profesorado.

Los inicios del siglo xx, caracterizados por grandes desigualdades y reformas sociales, requieren de una mayor orientación que extienda y profundice en el entrenamiento profesional especializado. En este contexto Pearsons (1909) implanta servicios de orientación y acción tutorial, fundando en 1905 el Breadwinnet Institute, el Boston Civic House y el Vocational Bureau para asesorar a inmigrantes y jóvenes desempleados. Rechaza el darwinismo social y plantea la rigidez curricular como causa del abandono escolar, centrándose en tres puntos fundamentales: autoanalizar las

necesidades y aptitudes, proporcionar la información requerida acerca de las diversas ocupaciones, y adaptar la información que el orientado tiene de sí mismo con las ocupaciones. Aspectos reflejados en la obra *Choosing a Vocation* (1909), que establece los fundamentos de lo que puede denominarse Vocational Guidance u Orientación Vocacional y Profesional.

La institución creada por Parsons fue absorbida por la Universidad de Harvard, quien la transformó en un Departamento de Orientación. De forma que se institucionaliza la orientación como elemento de apoyo a las clases más desfavorecidas, en lo que se podría calificar como la "orientación profesional como reforma social". Con propósitos similares se crean diversas asociaciones a nivel estatal como la al Vocational Bureau, la National Vocation and Guidance Association o la American Association for Counselling and Development.

1.1.3. Expansión e institucionalización de la Orientación y la Acción Tutorial

Sin embargo fue un profesor y gestor escolar, Davis, quien en su obra *Vocational and Moral Guidance* (1914) integra la orientación en la escuela, atendiendo problemas profesionales y sociales e introduciendo un programa de orientación dentro del currículo escolar para la mejora de la imagen de sí mismo del alumnado y el aumento de la responsabilidad. Lo que supone un giro de la orientación profesional hacia la orientación educativa y del acercamiento de la figura del orientador profesional al rol del tutor, que se plasma en los trabajos de Kelly (1914), quien fue el primero en utilizar el término Educational Guidance u Orientación Educativa como una actividad educativa, de carácter procesal, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios, como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela.

La institucionalización se produce con la incorporación escolar de cursos de información ocupacional (Wheatley, 1908) y la creación de servicios de orientación (Weaver, 1904). Aparece la figura del profesor que dedica ciertas horas a la labor orientadora, que sería sustituido en los años 40 por un

orientador profesional a tiempo completo.

A mediados del siglo xx, se produce un gran desarrollo de la orientación por la necesidad de tratamiento de las disfunciones emocionales y la reinserción laboral de excombatientes en una nueva organización del trabajo, sustentada por el sistema capitalista de producción y las aportaciones de los avances científicos al mismo. Con un gran auge de las teorías de higiene mental, la psicometría y la Psicología vocacional, para el establecimiento de diferencias individuales, a través de la identificación de rasgos que distinguen a las personas, delimitándose lo que posteriormente se denominaría counselling o modelo clínico de atención individualizada, que Proctor, Bloomfield y Wrenn (1931) en *Workbook in Vocation*, explicitan como un proceso psicológico de ayuda personal, que facilite la comprensión de la información y desarrolle las potencialidades personales.

Esto supone una transición de la orientación vocacional o guidance, sólo con funciones de adecuación profesional al counselling, que integra la ayuda individualizada y la toma de decisiones con un papel más activo del orientado. Se producen algunos cambios como los que plantea Rogers (1942) en *counselling and Psychotherapy* con un nuevo enfoque no directivo centrado en el sujeto y el uso de la entrevista en lugar del test o la propuesta de la American Psychology Association del desarrollo de la orientación en distintos ámbitos y derecho a la libre elección de trabajo, que quedaría reflejado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

En la segunda mitad del siglo xx, surgen programas educativos de atención específica al alumnado más capaz, grupos étnicos minoritarios, y que sufren desventajas culturales y económicas. El enfoque counselling se fundamenta en las teorías de desarrollo profesional, la psicología evolutiva y el modelo freudiano, para ampliar el momento de intervención de la Orientación más allá de la ayuda para la transición de la escuela al trabajo, al desarrollo personal a lo largo de toda la vida. Perspectiva ampliada, que Ginzberg y Super (1957) definen como un movimiento de revolución de la carrera, que requiere de tutores con capacitación en la realización de pruebas escolares, y orientadores especialistas encargados de evaluar a los estudiantes con cierto

tipo de dificultades escolares.

El periodo expansivo posterior se fundamenta en diversos aspectos: el carácter preventivo y la intervención en grupos o Group Counselling (Wrenn, 1962); la ayuda a la persona para conocerse a sí misma e identificar sus perspectivas de futuro (Mathewson, 1962); la dependencia entre el mundo del trabajo y la orientación (Borow, 1964), y la aplicación de las teorías de orientación para la carrera en su integración en el currículo escolar.

11.1.4. Orientación y Acción Tutorial en Europa y España

En Europa, aunque la orientación surge más o menos a la vez y con la misma finalidad, en lugar de un servicio privado aplicado en términos de Educational Guidance y Vocational Guidance, se plantea con un carácter estatal en un sentido de orientación escolar y profesional conjuntamente. En Bélgica, se funda en 1899 el primer Instituto de Psicología Pedagógica, en 1912 el primer Servicio de Orientación Profesional europeo y en 1936 aparece la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional; en Alemania, se crea en 1898 un servicio de información y en 1902 una Oficina de información profesional; y en el caso de Reino Unido, en 1909 se crean los Juvenile Advisory Committees y promulga en 1910 de la ley sobre orientación profesional, que otorga competencias a las instituciones educativas en la inserción laboral.

Posteriormente, aunque la constitución de la Comunidad Económica Europea en 1957 se centra en lo económico y político, comienzan a adoptarse medidas en relación con la formación y la orientación cuyo objetivo es promover y reforzar las acciones de los estados, que asumen las competencias educativas. Pero se dictan indicaciones y se insta a los estados a fomentar actividades de orientación profesional, a adaptar las estructuras de los servicios de orientación a las necesidades de la sociedad, a garantizar continuidad en la labor orientadora y a reforzar la colaboración a nivel comunitario, siguiendo una línea común, lo que se hace aún más necesario con la apertura de fronteras que conlleva la movilidad de estudiantes y

profesionales.

El origen y evolución de la orientación en España sigue caminos paralelos a los países europeos de nuestro entorno (Monge, 2009). A principios del siglo xx, se crean Instituciones como el Museo Pedagógico Nacional de Madrid, el Museo Social, el Instituto Nacional de Psicopedagogía Aplicada y Psicotécnica de Barcelona (1915) o el Instituto de Orientación y Selección Profesional (1924), que realizan una labor investigadora, forman especialistas y prestan asesoramiento técnico para la selección y orientación profesional y ofrecer soluciones a los problemas laborales de los trabajadores. Se crea la Revista de Pedagogía y el Instituto de Orientación.

Además se crean otros servicios, como la Inspección Médico-Escolar ampliando el campo de orientación hacia el diagnóstico temprano; y desde 1977 los servicios profesionalizados de orientación.

En los años 40 y 50, se produce un gran declive, al centrar la autorización en procesos de adoctrinamiento social. No es hasta finales de los años 60 con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación/ICE y los estudios de psicología y pedagogía; y en 1970 con la aprobación de la Ley General de Educación, cuando se recupera la importancia e institucionalización de la orientación y la tutorización. La orientación y asesoramiento profesional de la época, ya sea antes de elegir su profesión, durante su formación profesional e incluso a lo largo de su vida, está basada en el conocimiento de las aptitudes individuales, de los medios de formación existentes y de las posibilidades de acceso al empleo. Focalizada en los procesos de transición en los que la toma de decisiones cobra un especial protagonismo e incluso determina y especifica la tipología de la orientación recibida, como se muestra a modo de ejemplo en el cuadro 1.1.

Cuadro 1.1. Ámbitos de elección y tipología específica de orientación

<i>Ámbitos en los que el sujeto debe realizar una elección</i>	<i>Tipología de la orientación ajustada</i>
... la elección del progreso personal	Psicopersonal
... la elección de las vías y posibilidades formativas dentro del sistema educativo	Educativa
... la elección vocacional como un hecho puntual en una situación de adecuación	Vocacional
... la elección vocacional como un proceso de desarrollo a lo largo de la vida del sujeto como una interacción del sujeto y el ambiente	Profesional

Comienza también a plantearse la necesidad de prestar atención particular a aquellos problemas que presentan ciertos colectivos como jóvenes, mujeres, minusválidos e inmigrantes. Y en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, se asignan las funciones orientativas y tutoriales como parte de la función docente y a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Todos estos aspectos desembocan en el actual modelo de orientación en la AT centrada en los aspectos académicos y curriculares como formación inicial.

En la actualidad, se habla de orientación educativa en el sentido más amplio de guidance y si se trata de diferenciar procesos concretos de toma de decisiones tendentes a la elección profesional, hablamos de orientación vocacional o bien de orientación académica y profesional.

1.2. La orientación y Acción Tutorial actual desde su consideración sociocultural

La escuela y la educación poseen importantes connotaciones políticas, sociales y culturales. Y como plantea Villareal (2008) considerando una obra de Billard, esto es una prueba evidente de que son a su vez fruto de ellas, con una evolución íntimamente ligada.

El origen, desarrollo y expansión de la orientación y la AT se ha debido a una serie de factores, sociales, económicos, científicos, que

interrelacionadamente han determinado un modelo de educación y escuela, y concretado los roles y acciones tutoriales de los docentes, como muestra la figura 1.2.

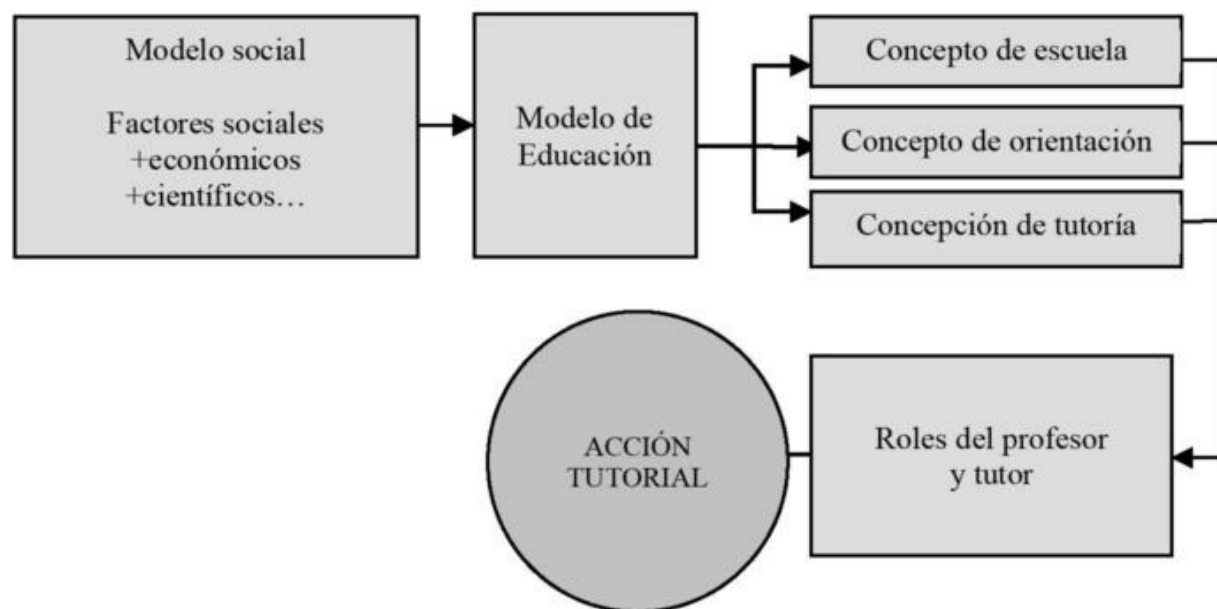


Figura 1.2. Integración de la AT en el contexto sociocultural.

En la actualidad la Orientación y la AT no son una actividad marginal, sino que suponen un proceso estable, continuo y estructurado, que permite ya la aparición de estándares de actuación y su aplicación a todos los niveles educativos, en los que el orientador y tutor deben asumir el rol de agente de cambio social.

La creciente integración de las consideraciones sociales en los contenidos que se han de tratar en los procesos educativos, y que, por tanto, también se han de considerar desde la orientación y tutorización del alumnado, ha supuesto desde finales del siglo anterior e inicios del presente, la integración de temas como la alimentación saludable, el consumo responsable, el medio ambiente, el reciclado o el desarrollo sostenible, entre otros. Este proceso integrativo no sólo se refiere a los contenidos susceptibles de ser tratados desde las acciones planteadas desde la tutorización, sino que, considerando la incorporación de los diversos agentes sociales a éstas y el establecimiento en

las comunidades educativas, en lo que se podría denominar una relación simbiótica, se estaría planteando el establecimiento de la Orientación y la Acción Tutorial desde un posicionamiento sociocultural.

En esta descripción diacrónica del origen y evolución de la orientación, la orientación educativa, la tutorización y la AT, queda patente la relación entre ellas. Sin embargo, al igual que orientación y educación no son sinónimos, puesto que podemos encontrar actividades educativas que, aun contribuyendo a los objetivos de la educación, no serían propias de la orientación. Las acciones tutoriales suponen una especificación de los principios de la orientación; y algunos roles desarrollados por el tutor, una concreción de los del orientador.

1.3. Delimitación, principios y características de la Acción Tutorial actual

La conceptualización actual de la AT es fruto de su origen en la Orientación y la evolución de la propia práctica educativa en los entornos socioculturales en los que ésta ha tenido lugar. Aunque en ocasiones se han empleado indistintamente los términos, su especificidad requiere una distinción conceptual. Al igual que, con posterioridad, la delimitación de algunos de sus componentes y agentes intervinientes.

Etimológicamente, el término educación, procede del latín educere: guiar, conducir o educare: formar, instruir. Y puede definirse como un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, estimulando a una persona para que desarrolle sus capacidades cognitivas y físicas para poder integrarse plenamente en la sociedad que la rodea. Es decir, es un proceso de socialización en el que se aprenden conocimientos, pero que también supone una concienciación en la que las nuevas generaciones aprenden la cultura y modos conductuales de las anteriores.

El concepto de orientación, vinculado al verbo orientar, hace referencia a situar una cosa en una cierta posición, a comunicar a una persona aquello que

no sabe y que pretende conocer, o a guiar a un sujeto hacia un sitio. Por lo que en cierto sentido funcional "de guía", podría plantearse una similitud terminológica.

Incluso en la normativa educativa española, señala Hernando (2005), se puede encontrar el empleo del término orientación intrínsecamente ligado al de educación. Sin embargo, orientación y educación no son sinónimos, puesto que se pueden encontrar actividades con finalidad educativa, relativas a la instrucción y aspectos curriculares, que distan de las actuaciones relativas a la orientación. No obstante, es evidente que la educación y la necesidad de ser orientado para ser educado son funcionalmente términos estrechamente relacionados.

La orientación posee en su globalidad un carácter educativo, aunque en su origen se vinculó más a cuestiones de índole profesional con una finalidad de adaptación e incorporación laboral, en lo que se podría denominar Orientación Profesional. Evolutivamente se han ido incorporando cuestiones referidas al desarrollo individual, toma de decisiones y mejora del desarrollo personal global, más ajustadas al concepto de Orientación Educativa.

Por tanto, aunque funcionalmente sea complejo delimitar dónde comienza y dónde finaliza lo profesional y lo educativo (Rodríguez Espinar, 1993), atendiendo a su finalidad contextual la orientación profesional se refiere a toda orientación para el conocimiento, mejora de la capacitación y toma de decisiones referida a la ocupación, profesión y empleo. Y la orientación educativa, aquella que circunscribe estas acciones a los procesos educativos, incluso si estos suponen la formación en el ámbito profesional, ocupando la autorización o AT un papel central en ambas (ver figura 1.3).

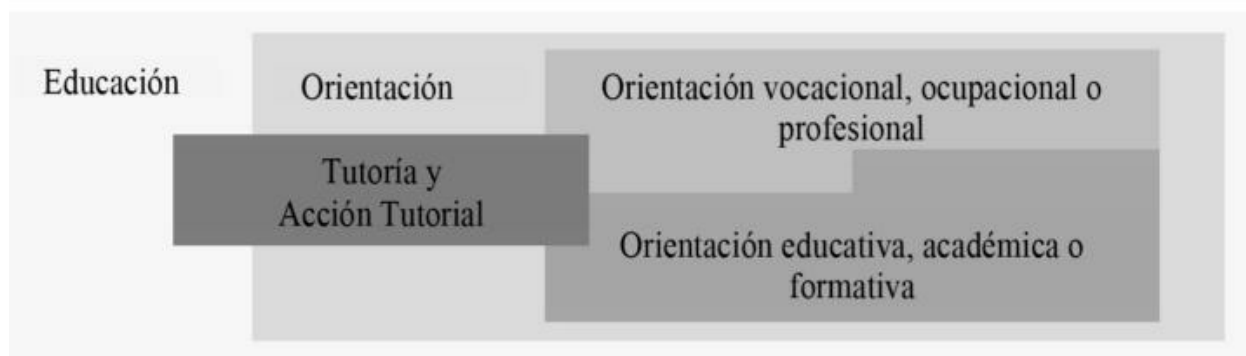


Figura 1.3. Localización de la AT en la Educación y Orientación.

Aunque tradicionalmente el diseño e implementación de las acciones tutoriales ha recaído en los docentes, como encargados de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, la tutoría como función es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Y, por tanto, aunque éstos coordinen y dinamicen los procesos tutoriales, se deben plantear de forma global e integrativa a todos los elementos constituyentes de éstas.

Desde esta perspectiva, la acción tutorial constituye un proceso estructurado que, enmarcado dentro de la orientación educativa y dinamizado desde la acción docente, tiene como objeto la atención a la diversidad, planteando para ello un conjunto de intenciones y actividades educativas colectivas y coordinadas que involucran a todos los miembros de la comunidad educativa, y promueven el desarrollo integral del alumnado.

La acción tutorial debe quedar incorporada e integrada en el ejercicio de la función docente, desarrollada como una responsabilidad compartida y de cooperación en el marco del proyecto curricular y en el trabajo del equipo docente. En congruencia con los planteamientos de Hesse citado por Álvarez y Bisquerra (2012), que define las AT como el conjunto de acciones educativas que contribuyen al desarrollo y a potenciar las capacidades básicas de los alumnos. Orientándolos para conseguir maduración, autonomía y ayudarlos a tomar decisiones y hacerse conscientes de sus necesidades y sus competencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y determina una AT, con las siguientes características:

- La continuidad, desde las primeras edades, que permita la prevención y la detección temprana de las dificultades del desarrollo personal y el seguimiento de la evolución del aprendizaje.
- La atención a las peculiaridades del alumnado.
- La capacitación para la autoorientación, desarrollando una capacidad y actitud práctica en la toma de decisiones.
- La atención dirigida a todos los alumnos y en todos los niveles educativos.
- La atención progresiva a los diversos momentos madurativos y educativos de los alumnos.
- La coordinación entre las distintas personas e instituciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La adecuación necesaria a los diferentes agentes implicados.

9La priorización y adaptación a las necesidades y contextos concretos.

Los principios que deben regir estas acciones tutoriales quedan resumidas en el decálogo que se muestra en el cuadro 1.2.

Cuadro 1.2. Decálogo básico de la AT

Condiciones básicas que debiera cumplir la AT

1. Generalizada e individualizada, pues debe aplicarse sobre el conjunto del alumnado, respetando las necesidades individuales.
 2. Planificada y flexible, a fin de alcanzar las finalidades que persigue de forma adaptativa.
 3. Preventiva y pos activa, disminuyendo los factores de riesgo, optimizando los procesos educativos y facilitando la solución de situaciones problemáticas.
 4. Procesual, a lo largo de la vida del sujeto e intensificarse en momentos de transición, toma de decisiones o riesgo.
 5. Sistémica, al integrarse en las estructuras de los sistemas y organizaciones que soportan los procesos educativos.
 6. Específica e integrada, al requerir por su relevancia tiempos y espacios determinados; y por sus potencialidades, integrarse transversalmente en las diversas Áreas de Conocimiento.
 7. Personalizadora, al tener en cuenta las necesidades educativas, motivaciones, capacidades y circunstancias personales, para el desarrollo de las competencias profesionales y laborales.
 8. Global, puesto que debe contribuir al completo desarrollo de la personalidad del alumnado y dirigirse a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad de cada uno de ellos.
 9. Especializada, al requerir el compromiso formativo de profesionales formados y especializados.
 10. Compartida y abierta, puesto que al ser responsabilidad de toda la comunidad educativa debe plantearse desde unas finalidades y dinámicas compartidas, que permitan la implicación de toda la comunidad.
-

Todas estas condiciones de la AT proceden y determinan un modelo educativo desde el que se potencia las interacciones del alumnado con sus compañeros, los docentes, la familia y la comunidad. Se centra en unos intereses compartidos y aspira a fortalecer la convergencia comunitaria y social. Por tanto, para el adecuado diseño, desempeño y optimización de la tutorización, se requiere un conocimiento de estos contextos de actuación, los factores que los determinan y los agentes que en ellos interactúan.

1.4. Contextos y agentes de intervención de la Acción Tutorial actual

La educación actual y las intervenciones que se diseñan desde ella se desarrollan en contextos de acción más amplios que los meramente académicos, con la incorporación de espacios familiares y sociales; que deben ser incorporados en el análisis de necesidades tutoriales, el diseño de las intervenciones y como espacios de implementación de éstas.

En los primeros niveles educativos, las propias características de los destinatarios hacen necesaria la incorporación de los espacios familiares; mientras que en otros superiores, aun considerando la responsabilidad familiar, la incorporación del entorno social facilitará su realización. Incluso en la formación profesionalizadora, sólo con la incorporación del tejido profesional y empresarial se producirá una mejor transición de lo académico a lo laboral. Por tanto, para el adecuado desarrollo de la AT, se requiere su conocimiento y el desarrollo de las competencias que permitan el desempeño en ellos. De forma que este conocimiento facilitará y hará más efectiva la AT, al plantearse acciones contextualmente adaptadas por una parte; y actuaciones con mayores posibilidades de aplicación práctica sobre la realidad contextual, por otra.

De igual forma se hace necesario un conocimiento real de los agentes que se desenvuelven en estos contextos, mediante la recogida actualizada de informaciones empleando los instrumentos necesarios, tales como cuestionarios censales, entrevistas y reuniones tutoriales.

El alumnado transita habitual y diariamente desde y hacia todos y cada uno de estos contextos, interrelacionándose con los agentes más relevantes en ellos. Sin embargo, no hay que olvidar que el verdadero protagonista de la AT es el alumnado y la verdadera finalidad de los procesos educativos en los que las acciones tutoriales se integran son su adecuada formación integral.

Una efectiva y eficiente AT sólo tendrá lugar cuando los distintos contextos y las interacciones de sus agentes se produzcan de forma fluida y sinérgica. Como ya planteaba Lliolt en 1994, es "importante conocer la escena". Y considerando que la escena en organizaciones como las educativas la conforman una compleja interacción de escenarios y actores; mejorar la

práctica educativa mediante la AT significa conocer adecuadamente los contextos y los roles desempeñados en ellos. Y en este proceso es preciso superar la concepción tradicional (Pérez Almaguer, 2006) integrando a otros agentes educativos y coordinándola con sectores como alumnado, familias, profesorado y otros agentes sociales.

1.4.1. El profesorado tutor en el contexto académico y formativo

La estructura jerárquica del sistema educativo determina unas organizaciones e instituciones formales, con una estructura rígida y el desempeño de roles predefinidos, siendo el contexto académico profesional en el que existe un mayor rango de control por parte de los tutores y orientadores.

Sin embargo, los contextos curriculares, que tradicionalmente han sido controlados por el profesorado, requieren de una participación creciente por parte del alumnado, con un rol más activo no sólo en la realización de actividades, sino que también desde un sentido constructivista, en el diseño y gestión de los procesos de aprendizaje. Para ello, se debe desarrollar una serie de competencias relacionadas con la autogestión de los aprendizajes, trabajo grupal o responsabilidad social, que son objeto de la AT, como una de sus finalidades y núcleo de contenido fundamentales.

En este mismo sentido, los espacios académicos no curriculares (tiempos libres, recreos, actividades extraescolares, entre otras) en los que la actuación del profesorado y tutores suele tener menos protagonismo, requieren si cabe un mayor grado de compromiso en estos aspectos. Y en ellos el desarrollo de competencias de autogestión social y convivencia, se hacen indispensables desde los primeros niveles de enseñanza.

En todo el ámbito académico, tanto curricular como no curricular hay que articular los canales adecuados para que sea permeable a los demás contextos que conforman el espacio de formación y desarrollo del alumnado, con unas normas que además de conocidas debieran ser compartidas.

La perspectiva educativa actual aunque sigue colocando en una posición

central la interacción entre el estudiante y el docente, no plantea una relación comunicativa unidireccional y pasiva, propia de la escuela tradicional. Se trata de establecer relaciones con el alumnado en un ambiente de confianza. Considerándolo como actor principal del proceso de su propio aprendizaje, la verdadera interacción es hablar con el alumnado y no hablarle al alumnado (Duart y Sangrá, 2000). Se pretende que docentes y alumnado, en situación mutua de aprendizaje, orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en sí mismos para transformarse en los medios necesarios para la intervención solidaria en la realidad.

De forma que se puede entender por tutor al docente o profesor encargado de una gran parte de la docencia, como puede ser el caso de Educación Primaria; o por asignación organizativa del centro, en Educación Secundaria, se encarga de las actividades tutoriales de un alumno o grupo de alumnado. Aunque en los sistemas no formales de educación o en la práctica profesional los roles del tutor los desempeña la figura del maestro u oficial profesional.

La actual figura del profesor y tutor, además del mero dominio pedagógico y didáctico de una serie de áreas o ámbitos de conocimiento, requiere de unas condiciones personales y técnicas, que ya mencionaba Santos Guerra en 1999 (Martínez Figueira, 2010), entre las que de forma ampliada se podrían destacar:

- Conocer en profundidad el planteamiento curricular del nivel educativo de su alumnado y los principios psicológicos de su aprendizaje, para ser capaz de integrar los diferentes elementos del currículo personalizándolo en cada uno de sus alumnos.
- Dominar de las técnicas de trabajo intelectual, que le permitan planificar e implementar ajustados procesos de aprendizaje.
- Interpretar adecuadamente la organización, gestión y legislación educativa, que van a determinar el desarrollo de sus funciones.

- Poseer adecuadas habilidades sociales y capacidad para establecer las adecuadas relaciones e interacciones personales con el alumnado, las familias de éstos y todos los colectivos y/o profesionales involucrados en los procesos tutoriales.
- Emplear una adecuada dinámica de grupos, como planteamiento metodológico fundamental en la Acción Tutorial.
- Capacidad para saber negociar y mediar en los conflictos que se plantean en la vida escolar.
- Considerar su capacitación docente y formación continua, como un elemento prioritario de desarrollo de la práctica docente y de la AT como parte fundamental de ella.

Las funciones específicas que la normativa actual le asigna al docente en el desarrollo de su actividad tutorial son las que se especifican en el cuadro 1.3.

El desempeño de estas funciones asignadas al rol del tutor supone el desarrollo de diversas dimensiones: la primera de ellas, desarrollada tradicionalmente, es una dimensión instructiva, ya que como profesor posee una actividad docente; en los aspectos que delimita la normativa y considerando la dimensión administrativa de su rol, como tutor se responsabiliza de un grupo de alumnado; y además debe promover unas acciones que centradas en el alumnado tiendan a una educación integradora, lo que revela una dimensión humana de su rol.

Pero como sugiere Álvarez (2004), no solo se aprende en la escuela, sino también en las interacciones con el entorno. Para que se produzca éxito escolar es necesario que todas estas interacciones vayan en la misma dirección; la escuela no puede ser diseñada solamente por el profesorado, sino que en ella tiene que participar realmente toda la comunidad.

Cuadro 1.3. Funciones del docente respecto a la AT

El docente debe fomentar, organizar, desarrollar...

- Desarrollar actividades diagnósticas que le permitan prevenir o anticiparse a las dificultades de aprendizaje que pudiera presentar el alumnado.
 - Efectuar un seguimiento procesual del aprendizaje con el objeto de poder articular las respuestas educativas adecuadas o pedir el necesario asesoramiento y apoyo.
 - Contribuir a la personalización de los procesos de aprendizaje y enseñanza del alumnado para proceder a la adecuación personal del currículo.
 - Coordinarse con los demás profesores que forman el equipo docente del grupo para dar coherencia a la programación, a la práctica docente y al desarrollo del funcionamiento del grupo.
 - Encauzar los problemas e inquietudes y favorecer la autonomía del alumnado de manera progresiva y de acuerdo con la edad de los alumnos.
 - Facilitar la integración de los alumnos fomentando la participación individual y grupal en actividades del centro y del entorno sociocultural.
 - Favorecer los procesos de maduración del alumnado, así como su orientación educativa.
 - Coordinar el proceso de evaluación del alumnado y asesorar sobre su promoción, considerando los criterios de evaluación y promoción establecidos en el centro.
 - Contribuir a la cooperación educativa entre el profesorado, alumnado y las familias del alumnado, informando de todo aquello que les concierna y mejore el proceso educativo.
-

En la misma línea, Revilla (2001) expone que la mejor manera para conseguir unos centros educativos abiertos, en los que se posibiliten modelos pedagógicos innovadores y transformadores, es tomar como punto de partida las características y circunstancias previas para ofertar programas contextualizados y consensuados que den respuesta a las necesidades, carencias y expectativas del grupo social al que van destinados. Y en cuya elaboración hayan participado los agentes educativos pertenecientes a los tres ámbitos básicos e intrínsecamente relacionados que conforman el proceso educativo: familiar, escolar y social.

1.4.2. La nueva modulación del contexto familiar

La sociedad actual presenta, debido a circunstancias de diversa índole, una modelación familiar distinta y con mayor diversidad a la que se podía encontrar hace algunos años en nuestro contexto: modelos monoparentales,

parejas con guarda y custodia legal sólo en uno de sus miembros o funcionalmente a cargo de abuelos u otros parientes. Y por tanto, se hace necesaria una adecuación funcional de la AT a estas nuevas circunstancias sociales.

Esta adecuación debiera realizarse en aspectos formales en cuanto a nomenclaturas usuales o formatos de comunicaciones entre centros educativos y familia, que debieran sensiblemente adaptarse a estas condiciones. Un ejemplo pudieran ser las asociaciones de madres y padres o comunicaciones escritas entre escuela y familia, que pueden no responder a una realidad cada vez más habitual. Pero también debe plantearse desde la AT al considerar las características específicas de los colectivos que de forma real y efectiva pudieran participar en ella.

Las familias gozan de una relación y poseen la principal responsabilidad sobre sus hijos, hasta que alcancen la madurez. Los procesos de aprendizaje comienzan en la familia y con la interacción en el ámbito social. Resulta muy importante en la adquisición de hábitos, normas y costumbres. Determinando el desarrollo de su personalidad y facilitándole el desarrollo de sus competencias sociales.

En los primeros niveles de enseñanza la relación entre el contexto familiar y el académico es primordial para el alumnado, que en ocasiones incluso puede tener dificultades para diferenciar. Su progresiva normalización institucional produce una mayor distinción entre el rol académico y el familiar, poseyendo en este proceso una importante responsabilidad el profesorado tutor en una adecuada dinámica adaptativa. Para ello, debe disponer de la información adecuada y actualizada de la realidad familiar de su alumnado, que le permita tomar las medidas oportunas en los tiempos pertinentes.

Esta conjugación sinérgica entre profesorado y familia requiere de los instrumentos, espacios y tiempos, que permitan una adecuada comunicación entre ellos. Facilitando, por ejemplo los canales de comunicación TIC, la ampliación de los tiempos de atención. Además, la AT y las acciones que

desde ella se desarrollan son el espacio adecuado y una buena oportunidad de integración de las familias en el ámbito académico y un mecanismo facilitador de su incremento de responsabilidad en los procesos de formación de sus hijos.

El desarrollo adecuado de los roles familiares en relación con la AT, y los planteados por Brederkamp y Copple (1997), podrían atender a los criterios especificados en el cuadro 1.4.

Aunque en los primeros niveles de enseñanza los contextos familiares y académico suele poseer un adecuado nivel de interacción, en los niveles superiores, gradualmente pierde protagonismo para considerarse meramente a efectos evaluativos para la resolución de conflictos que reviertan cierta gravedad. Sin embargo, el protagonismo del contexto familiar, en aspectos como el bienestar personal o emocional, debe ser considerado. Incluso en los niveles educativos más altos.

Cuadro 1.4. Roles de las familias del alumnado respecto a la AT

Las familias debieran...

- Considerar y participar de la educación integral del alumnado como finalidad, más allá de su mera instrucción curricular, responsabilidad compartida.
 - Promover un adecuado clima familiar que facilite la integración de los ámbitos académicos y sociales. Contribuyendo al establecimiento de una comunicación entre el ámbito familiar y académico fluida y bidireccional.
 - Participar activamente, atendiendo a los procesos establecidos para ello, en los procesos de análisis, diseño y evaluación de los planes educativos y tutoriales.
 - Ofrecer informaciones objetivas y fidedignas que permitan el correcto análisis de las situaciones y el encauzamiento de los problemas y las inquietudes. Participando en la resolución de las situaciones.
 - Colaborar con el equipo docente y la comunidad educativa en la realización de las actividades tutoriales convenidas.
 - Efectuar un seguimiento procesual del aprendizaje conjuntamente con el profesorado más allá de las evaluaciones sumativas, finales, destinadas a la certificación de la promoción.
 - Solicitar la asesoría del profesorado tutor, ante dificultades observadas y participar de la personalización de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
 - Facilitar la integración social tanto en el entorno académico, como en el no académico.
 - Favorecer los procesos de maduración del alumnado, con la asignación de los adecuados niveles de autonomía de manera progresiva y adecuada a la edad del alumnado.
 - Contribuir a la cooperación educativa entre todos los componentes de la comunidad educativa.
-

1.4.3. Las relaciones en el contexto social

Las edades tempranas suelen poseer contextos sociales que se circunscriben al ámbito familiar y académico, poseyendo los individuos poca autonomía en la incorporación y gestión de un espacio social propio. Y por tanto, la AT para su actuación en este ámbito queda fácilmente vinculada a las actuaciones del profesorado y familias que debieran poseer un adecuado nivel de control en ellos.

Con la creciente autonomía que se comienza a incorporar en la adolescencia y la realización de actividades culturales, deportivas y sociales, que pueden comenzar a desplazarse fuera de estos ámbitos, se comienza a

ganar espacio para el desarrollo personal en un contexto social propio y diferenciado. Si bien la intervención tutorial directa en este ámbito parece compleja, sí se hace necesaria la incorporación de informaciones de las situaciones, que desde éste pudieran tener una influencia sobre los demás contextos en los que el tutor posee una responsabilidad más directa. Para ello, se hace necesaria la creación de un clima de confianza y comodidad para la expresión de las experiencias desarrolladas por los sujetos en estos contextos.

La conformación de unos adecuados procesos tutoriales requiere de la consideración de las interrelaciones entre los diversos contextos, los agentes y los determinantes que pudieran tener influencia sobre ellos (figura 1.4).

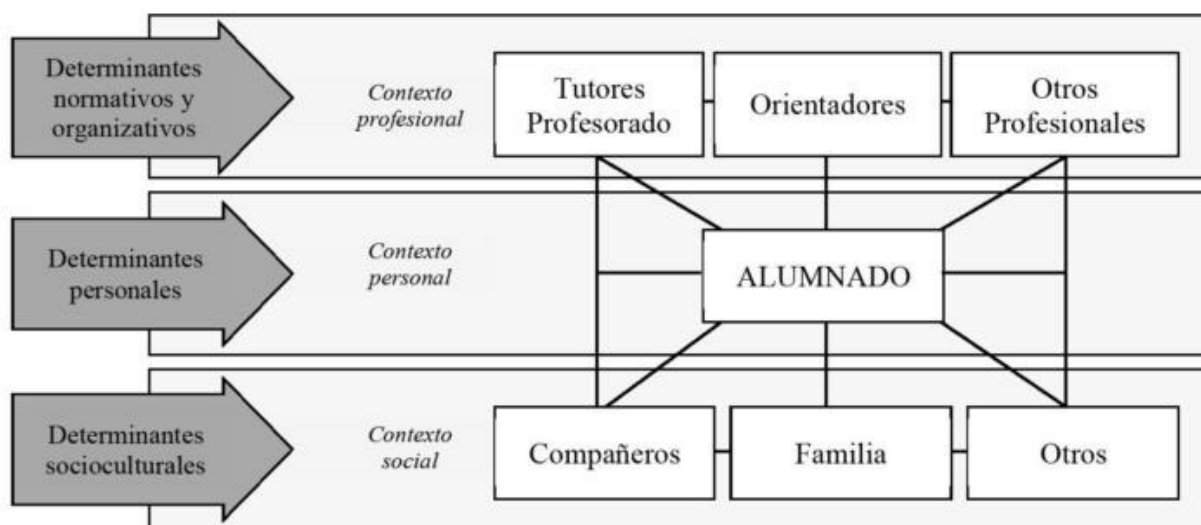


Figura 1.4. Determinantes, contextos y relaciones entre agentes implicados en la AT.

La relación entre los diversos agentes debe fundamentarse en las funciones que desempeñan y delimitan sus roles, y ampararse en las normas socialmente compartidas de los contextos específicos. Y particularmente en la AT son numerosas las ocasiones, como plantea Lozano (2005), en las que el docente deberá articular su rol experto de autoridad formal, a colaborador, facilitador e incluso delegar algunas funciones en otros agentes de la comunidad educativa.

En general, hay que considerar la importancia de la adecuada interacción de los sujetos con el conjunto de los contextos en los que se desarrollan, puesto que una adecuada relación entre ellos facilitará que los sujetos sean más cooperativos, más organizados en el uso del tiempo, que comprendan mejor las informaciones, serán más asertivos y proactivos, se sentirán seguros de sus decisiones, y demostrarán iniciativa y propondrán estrategias adecuadas.

1.4.4. Los agentes formativos profesionales en el contexto laboral

La implementación de procesos formativos con una finalidad profesionalizadora, en distintos niveles del sistema educativo, requiere la incorporación de los contextos profesionales y empresariales, además de los contextos tradicionales anteriormente descritos (García Fernández, 2006).

Estos contextos han comenzado a ser considerados de forma tangencial en aspectos como la colaboración para la búsqueda de nuevos yacimientos de empleo, la delimitación de competencias profesionales o la realización de prácticas en empresas, siendo esta última actividad desde la que se ha comenzado a incorporar la figura de la autorización empresarial o laboral, aunque todavía con una mejorable colaboración con la tutorización académica. Para ello, parece oportuna la vinculación de los agentes de estos contextos y su colaboración para algunas actividades tutoriales, especialmente en el ámbito tutorial más cercano al de la orientación laboral o profesional.

1.4.5. Otros contextos y agentes implicados en la Acción Tutorial

El tejido social actual dispone de un amplio entramado, en el que instituciones y servicios públicos, entidades locales, empresas, sociedades privadas, organizaciones no gubernamentales o asociaciones realizan una actividad potencialmente incorporable a las tareas de tutorización.

El tutor, profesorado u orientadores deben conocer adecuadamente el contexto académico y social de intervención para optimizar los recursos

disponibles en él. Esta capacidad de formación, para la adaptabilidad y usabilidad de los contextos, es una de sus finalidades.

1.5. A modo de conclusión

La acción tutorial es un componente básico de la tarea educativa en el que está involucrado todo docente, que implica docencia y orientación, por lo que todo el profesorado es potencialmente tutor; y por ello, aunque en un momento dado no ejerzan tal responsabilidad, la formación necesaria debe darse en cualquier profesor.

Esta actividad debe considerar la diversidad de contextos de intervención y su variabilidad, para ofrecer soluciones adaptadas a las realidades sociales complejas a las que se le intenta dar solución desde el sistema educativo. Es específica para cada etapa y atiende a las características individuales del alumnado procurando una atención personal, académica y socialmente integrativa. Y la figura del tutor representa el lado de la educación que va más allá de la mera instrucción. Se concibe al tutor como un educador en el más amplio sentido del término, como un orientador que favorece el pleno desarrollo personal de sus alumnos.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿Cuál es el origen de la Acción Tutorial? ¿Cómo y por qué ha evolucionado?
- 2.¿Qué diferencias y similitudes hay entre la Orientación, la Orientación Educativa y la Acción Tutorial actual?
- 3.¿Qué principios rigen y cuáles debieran regir la Acción Tutorial?
- 4.¿En qué contextos se desarrollan las acciones tutoriales habitualmente? ¿Sería pertinente la incorporación de nuevos espacios?
- 5.¿Qué roles deberían desarrollar los distintos agentes implicados, para la consecución de una adecuada Acción Tutorial?

2

Teorías y principios psicopedagógicos que orientan la Acción Tutorial

Toda intervención educativa, independientemente de su tipo, requiere de una fundamentación que permita hacer explícitas sus bases teóricas y conceptuales. La fundamentación implica el desarrollo organizado y sistémico del conjunto de ideas, conceptos, antecedentes y teorías que permitan sustentar la práctica tutorial y comprender la perspectiva o enfoque desde el que se parte, a través del que se interpretan los resultados.

Puede decirse también que la fundamentación teórica de una actividad, supone un tratamiento conceptual de la temática en este caso referida a la Acción Tutorial (AT), que se plantea con el objeto de ofrecer unidad, coherencia y consistencia a los postulados y principios de los que parten los tutores y demás colectivos implicados en el desarrollo de la autorización del alumnado. De la fundamentación teórica depende la precisión de los valores, principios éticos, posiciones filosóficas, así como los postulados científicos y técnicos con los que construye el tema.

Pese a la importancia de la función tutorial del profesorado, tradicionalmente, la formación docente se ha basado más en la preparación para el desarrollo de procesos educativos centrados en lo curricular. Y ésta se ha fundamentado en la aprehensión de contenidos concretos de áreas de conocimiento específicas y un conocimiento básico para su didáctica. La preparación docente para la AT específica ha sido desconsiderada en favor de la formación didáctica. Y por tanto, el conocimiento de sus estructuras de

fundamentación, escaso, disperso y poco estructurado, lo que consecuencia el establecimiento de laxos procesos tutoriales.

Además, los principios y marcos de referencia que influyen y fundamentan la AT, como toda construcción cultural del conocimiento, poseen una variabilidad sincrónica y diacrónicamente, de acuerdo al contexto y momento histórico. Y poseen una cercana determinación por los posicionamientos sociales sobre el concepto de ciencia en particular y el de educación en general.

Así la AT, como cualquier otra actividad cultural, científica o técnica y educativa se explica en función de distintos principios contextualizados que delimitan el corpus teórico de la AT y las teorías fundamentales de los aspectos que usualmente se desarrollan en ella.

2.1. Principios básicos y específicos de la Acción Tutorial

La gran diversidad de conceptualizaciones y clasificaciones determinaría el tratamiento temático extenso, atendiendo a la clasificación que ofrece Expósito (2013), se puede concretar en tres tipos de principios básicos:

- Los principios teórico-ideológicos parten de las conceptualizaciones, apoyadas en los valores, que las diferentes sociedades realizan sobre una determinada temática. Por lo que poseen un enraizamiento profundo de lo que una sociedad entendería, en este caso concreto por AT, de los agentes que la desarrollan y cómo deben conformarla. Aunque la sociedad global y el uso masivo de tecnologías de la comunicación están determinando, por un lado, en ocasiones una uniformidad de valores y, por otro, la volatilidad de éstos influenciada por rápidos cambios sociales, políticos y culturales.
- Los principios teórico-epistemológicos se generan desde los posicionamientos filosóficos de la ciencia y, por tanto, suponen una limitación de los agentes que los influyen sobre la comunidad científica. Aunque evidentemente determinados por los principios

ideológicos y sociales, los principios epistemológicos requieren un desarrollo pautado por el de la ciencia en la que se sustenta.

- Los principios teórico prácticos desarrollados desde la práctica y desarrollo profesional de las labores educativas, docentes y tutoriales. Con una gran influencia por parte de los principios anteriores, recibidos por la contextualización social de las tareas educativas y la formación técnica y educativa de los docentes, suponen un nivel de concreción que incluso puede llegar a la individualidad.

Estos tres tipos de principios conjuntamente determinan el corpus teórico de la AT; y de forma equilibrada debieran originar el marco en el que se desarrollasen las políticas educativas y la normativa referida a la AT. Sin embargo, éstas quedan en muchas ocasiones más vinculadas a aspectos políticos e ideológicos que a las necesidades sociales o a la praxis educativa.

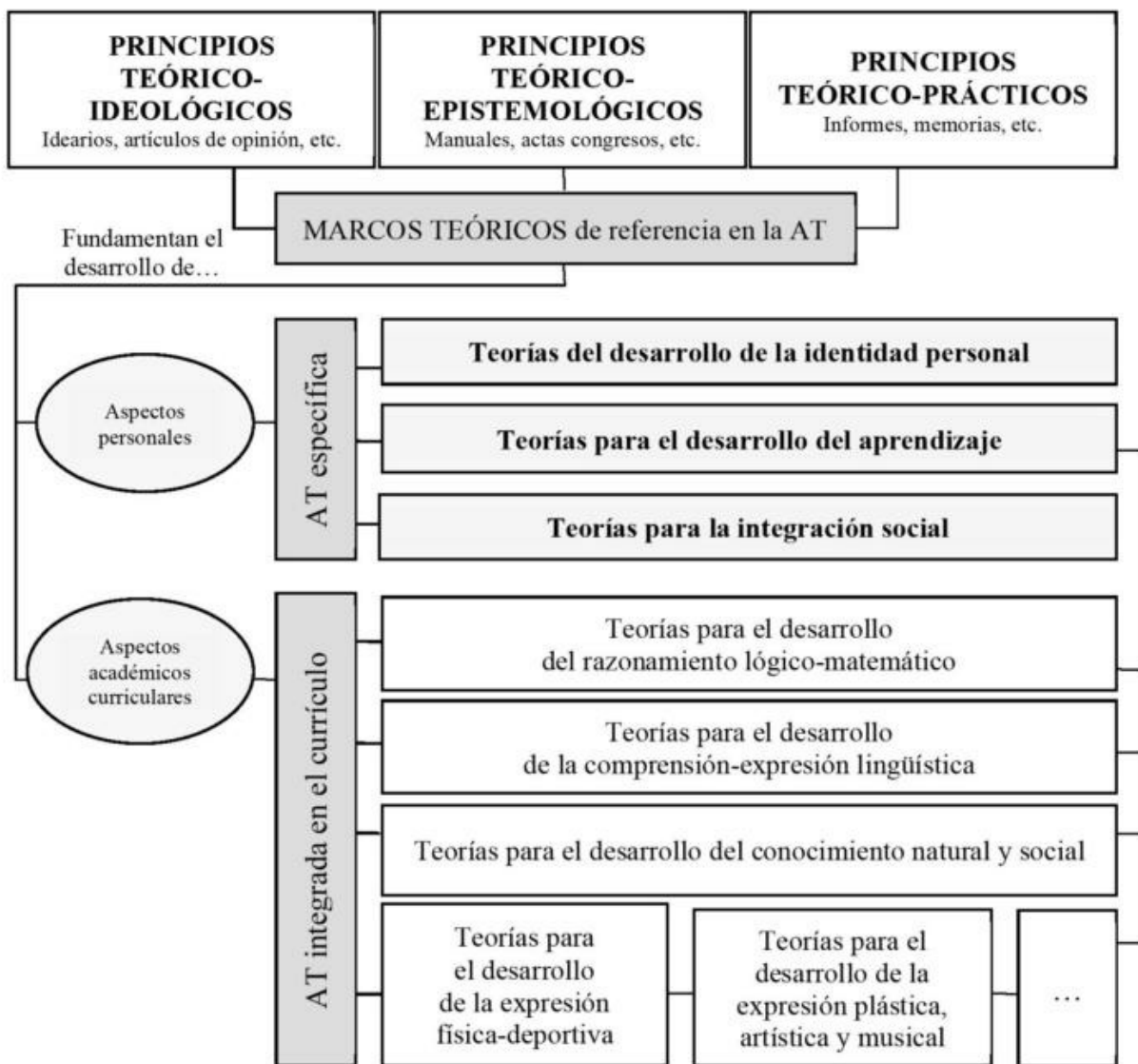


Figura 2.1. Principios, marcos de referencia y teorías que fundamentan la AT (Expósito, 2013).

Las distintas teorías y modelos psicopedagógicos establecen una serie de principios para la AT de acuerdo con sus presupuestos y propuestas de acción. En consecuencia, existe una cierta variabilidad respecto al énfasis y priorización con que los autores determinan qué aspectos deben constituir el núcleo teórico y la base ideológica de la AT. No obstante, se puede afirmar, adaptando los principios establecidos por Álvarez y Bisquerra (2012) para la orientación educativa, que los siguientes principios específicos constituyen

un punto de coincidencia en las teorías más aceptadas y vigentes en el panorama actual:

- Proacción. La AT es una actuación preventiva, integrada en el currículo y centrada en el grupo, aunque el objetivo sea la persona; dirigida al desarrollo del alumno a través de su integración en el proceso de enseñanzaaprendizaje de todas las áreas y materias. Orientada al desarrollo potencial del alumno, en tanto que debe dotar a éste de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa, según un enfoque madurativo; proporcionarle situaciones de aprendizaje que desarrollen su estructura conceptual, enfoque constructivista; que considera el contexto social, enfoque sistémico-ecológico, priorizando de este modo la acción sobre el entorno del alumno.
- Autoorientación. Se deben generar situaciones en las que el alumno reflexione sobre sí mismo, se proponga acciones concretas, debata con sus compañeros, pida ayuda si la precisa y, de esta manera, se vaya construyendo a sí mismo.
- Acción continuada. La AT de educación se propone desarrollar al máximo las capacidades, habilidades, potencialidades y competencias del alumnado.
- Acción de ayuda. Requiere establecer relaciones empáticas en el respeto de la singularidad de cada sujeto.
- Acción social. La AT debe tener en cuenta el contexto social y ha de plantearse la posibilidad de intervenir sobre el mismo. El principio de intervención social remite a modelos ecológicos, modelos holísticos y modelos sistémicos.

La figura del profesor tutor es indispensable para personalizar las actuaciones y para sistematizar los procesos educativos. Actúa como elemento de coordinación y de globalización de las actuaciones del

profesorado de su grupo respecto a la evaluación del alumnado; la mediación en las relaciones entre el entorno, las familias y el centro educativo; el seguimiento del proceso educativo de los alumnos del grupo; la detección y la atención a las necesidades educativas que requieren apoyo educativo entre el alumnado de su grupo; y la adecuación y personalización de la oferta educativa a las necesidades de su alumnado.

Desde un planteamiento educativo integral y altamente personalizado, la Función Tutorial y la docente se funden, ya que ésta abarca a la anterior desde unos contenidos que acogen lo conceptual, pero también lo procedimental y las actitudes, valores y normas para con unos alumnos con capacidades e intereses diferentes. Y teniendo en cuenta los principios planteados por Guillamón (1992) para la orientación educativa, se puede concretar en la AT:

- Los programas AT deben estar plenamente integrados en la programación general del centro y ser asumidos por toda la comunidad educativa. Es una tarea compartida que, con diferentes funciones y grados de responsabilidad, incumbe a todo educador.
- La AT es un proceso sistemático. Según las personas, las etapas y las necesidades tendrán características diferentes. Las intervenciones indiscriminadas o sólo puntuales, como pruebas diagnósticas, evaluaciones puramente psicométricas o sesiones de mera información, aisladamente resultan ineficaces.
- Es absolutamente necesario lograr un alto grado de conocimiento mutuo, compenetración y cooperación entre los agentes tutoriales y el resto de la comunidad educativa.
- La persona, el alumnado considerado individualmente y su contexto, es el referente básico y último de la AT. No obstante, esto no exige que las acciones deban ser exclusivamente individuales o sólo incorporen al alumnado.

- La AT es una labor compartida, que requiere una adecuada formación inicial del profesorado, su progresión continua y el conocimiento óptimo de los servicios de apoyo que ofrecen los sistemas educativos.

La Función Tutorial no es así algo complementario, sino el resultado de una mejor calidad de la enseñanza, en el sentido de mejor ajuste a las necesidades educativas del alumnado y a su heterogeneidad natural. Se considera intrínsecamente vinculada a la docente como conjunto de acciones articuladas en torno a ésta y que pretenden contribuir a la consecución de los grandes fines de la educación y por ello a los objetivos de etapa.

Los principales enfoques teóricos focalizan su atención en determinadas dimensiones o ámbitos que la educación y la AT deben desarrollar. Y éstas pueden concretarse en algunos aspectos como se muestra en el cuadro 2.1.

Las tareas tutoriales tutelan el proceso de aprendizaje de cada alumno en su área, atendiendo a las necesidades educativas específicas de cada alumno en su área, su formación integral más allá de la mera instrucción en conocimientos sobre su disciplina. Se preocupa por circunstancias personales de cada alumno, apoyando su toma de decisiones sobre su futuro, su integración en el grupo, favoreciendo su autoestima y orientándolos sobre la mejor manera de estudiar su asignatura.

Es decir, lo personal y lo académico no son compartimentos estancos sobre los que el tutor pueda actuar de forma aislada. La adecuada actuación sobre uno, determinará el adecuado desarrollo del otro. Sin embargo, en este capítulo se centrará la atención sobre los aspectos personales y sociales; ya que los académicos y curriculares poseen más semejanza con los contenidos usuales en los manuales de didácticas específicas.

Cuadro 2.1. Enfoques teóricos de la AT que delimitan para su desarrollo

<i>Dimensiones o ámbitos</i>	<i>Aspecto a desarrollar</i>
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	
Teorías para el desarrollo de la identidad personal	• Motivación. • Construcción de la identidad.
Teorías para el desarrollo del aprendizaje	• Constructivismo. • Regulación del aprendizaje. • Aprender a aprender.
Teorías para el desarrollo y la integración social.	• Sociocultural • Comunidades de aprendizaje en el aula.
DESARROLLO ACADÉMICO Y CURRICULAR	
Teorías para el desarrollo de la comprensión/expresión lingüística.	
Teorías para el desarrollo del razonamiento lógico-matemático.	
Teorías para el desarrollo del conocimiento natural, científico y técnico.	
Otras teorías aplicadas.	

2.2. Teorías sobre el desarrollo personal y el aprendizaje

La formación integral de la persona es un proceso que va mucho más allá de la transmisión curricular y la aprehensión de una serie de conocimientos curriculares, puesto que supone, en función del desarrollo de competencias, el completar de forma individual, adaptada a las necesidades e intereses particulares, considerando los ritmos y tiempos singulares de maduración, ayudar a la conformación de la personalidad del alumnado.

En ella, el desarrollo de los aspectos personales es uno de los pilares básicos sobre los que se fundamenta la educación actual y las acciones desarrolladas desde la autorización del alumnado. Este desarrollo, por su contenido y proceso natural, se extiende en el tiempo y es amplio en los contenidos que se han de tratar. Por tanto de forma funcional se ofrecen las teorías que pueden fundamentar los aspectos personales básicos en torno a quiénes somos, cómo aprendemos y cómo nos relacionamos con los demás. Los procesos de aprendizaje y las formas de relación con el mundo y los demás son elementos del crecimiento personal que se transforman de forma

interrelacionada. Las teorías y aspectos teóricos que tratan de explicarlos, difícilmente pueden aislar cada uno de estos elementos. De forma que explicar el desarrollo psicológico de una persona tiene implicaciones directas acerca de su aprendizaje y de su relación con el mundo que le rodea.

Las teorías para el desarrollo de la identidad personal son un conjunto de formas relativamente consistentes de las que disponemos para pensar, aprender y relacionamos con los demás; ponen un sello de individualidad en cada uno de nosotros. Determinados por nuestras actitudes, valores, opiniones, emociones y experiencias previas, conformaremos el modo como actuamos en estos estados mentales, y determinarán lo que también otros verán como nuestra personalidad.

Esta apariencia psicológica es variable por circunstancias internas y externas de diversa índole. Por ello, en ocasiones actuamos de forma diferente ante una misma situación; aunque podemos definirnos en torno a los rasgos que parecen gobernar nuestra conducta la mayor parte del tiempo.

Cuadro 2.2. Enfoques y teorías del desarrollo de la personalidad y el aprendizaje

<i>Enfoque</i>		<i>Teorías fundamentales</i>
Enfoque psicoanalítico		La teoría psicoanalítica de S. Freud.
		La teoría analítica de C. G. Jung.
		La psicología del individuo de A. Adler.
		La teoría psicosocial de E. Erikson.
Aproximación ambientalista	Enfoque conductista	El conductismo de J. B. Watson.
		El conductismo radical de B. Skinner.
		Las estrategias cognitivas de J. Bruner.
		La ley del efecto de Thorndike.
		La teoría evolutiva de J. Piaget.
	Enfoque constructivista	La interacción social de L. S. Vygotsky.
		El aprendizaje significativo de D. Ausubel.
		El aprendizaje social de A. Bandura.
		La teoría constitucional de W. Sheldon.
Enfoque humanista		La teoría de la actualización de A. Maslow.
		La teoría constitucional de H. Sheldon.
Enfoque tecnopedagógico		Las inteligencias múltiples de H. Gardner.
		La inteligencia emocional de D. Goleman.
Enfoque sociocultural		La transformación social de P. Freire.
		La perspectiva sociocultural de M. Cole,
		J. V. Wertsch y B. Rogoff.

2.2.1. El enfoque psicoanalítico

Entre las teorías psicológicas más conocidas en el enfoque psicoanalítico se encuentran los planteamientos de Freud y el análisis de fuerzas y conflictos psíquicos internos profundos, que parte de la La interpretación de los sueños o *Die Traumdeutung*, publicada en 1900, en la que se explica el argumento para postular el nuevo modelo del inconsciente y desarrolla un método para conseguir el acceso al mismo, tomando elementos de sus experiencias previas. Como parte de su teoría, Freud postula también la existencia de un preconscious. Cada persona hereda una serie de conflictos infantiles junto con formas de enfrentarse a ellos. Si han sido buenas o traumáticas experiencias, determinarán personas capaces de superar determinadas situaciones.

Aunque Freud no desarrolló una teoría educativa específica, los planteamientos sobre el desarrollo de la personalidad poseen un indudable valor para la comprensión de los procesos de maduración.

El comportamiento y el desarrollo humanos están motivados por dos aspectos fundamentales como el impulso de sobrevivir y el impulso de reproducirse. Entendiendo la libido como origen de las conductas sexuales, que también incorporan otras conductas y sentimientos, como el afecto y el amor.

Este desarrollo se produce en tres etapas generales: La primera cuando se nace y actúa por puro instinto, denominada ello, está regida por el principio de placer, sin idea de lo que es posible e imposible, ningún sentido de la realidad y ninguna regla moral interiorizada que controle la conducta. La segunda, denominada yo, es la parte racional y regida por el principio de realidad, generada por la interacción con la realidad, incluye la comprensión de que demorar la gratificación a menudo es deseable. Y la tercera, o superyó, surge por la contraposición del ello y el yo con la realidad social y sus normas religiosas, sociales y culturales que se oponen a los impulsos, originándose los conflictos en la adecuación a éstas y determinando la mayoría de conductas anómalas.

C.G.Jung, discípulo de Freud, desarrolló su propio enfoque de personalidad, sobre una dimensión trascendente del ser humano y su influencia en la psique de las personas, destacando lo espiritual y racional. Sus ideas diferían de las de Freud en que la libido o energía psíquica representa todas las fuerzas de la vida, no sólo la sexual como planteaba Freud. Para Jung, el inconsciente era la fuente de la fuerza y vitalidad del ego, planteando la existencia de dos niveles distintos de inconsciente: el personal, que contiene los pensamientos reprimidos y experiencias olvidadas que pueden surgir de nuevo en la conciencia si algún incidente o sensación hace que se recuerde; y el colectivo, que contiene los patrones de comportamiento y recuerdos heredados de generaciones pasadas, que originan ciertas imágenes compartidas llamadas arquetipos. Su obra Recuerdos, sueños, pensamientos o *Erinnerungen Träume Gedanken*,

publicada en 1956, plantea la psicoterapia y los análisis como una acción individual y específica a la problemática personal.

A.Adler, también discípulo de Freud, busca ahondar en el conocimiento del hombre que permita comprender su carácter, su ímpetu, su voluntad física y espiritual. Y sólo se puede comprender por la actividad social y la posición que tenga dentro de la sociedad, el grado de adhesión a las exigencias de la vida, de sus semejantes, y del universo donde convive, que delimita en su obra Estilo de vida. Este proceso se origina en la etapa del yo, cuando el individuo se enfrenta a los primeros obstáculos puestos por el mundo externo y da forma e intensidad a su voluntad para superarlos. Se fija unas metas y modelos para seguir y el plan de vida al que en adelante se ajustará de un modo a un tiempo consciente e inconsciente. Levanta toda una estructura psíquica que se aferra a las aspiraciones, la esfera de los pensamientos y de los intereses; el curso de las asociaciones, las esperanzas y los temores que fluyen dentro de un cauce dinámico.

La teoría psicosocial de E.Erikson plantea que el desarrollo humano sólo se puede entender en el contexto de la sociedad a la cual uno pertenece y remarca la relación entre el ego y las fuerzas sociales que tienen algún tipo de influencia sobre las personas en determinados momentos de la vida.

Plantea la limitación de las etapas planteadas por Freud afirmando que, aunque la personalidad del ser humano se forma de etapas, se engrandece con el ambiente. Divide la vida en ocho etapas de desarrollo psicosocial, donde las cinco primeras se centran en la infancia y la adolescencia, por lo que son especialmente relevante para la AT en estos niveles:

- 1.Confianza básica vs. desconfianza: etapa que va desde el nacimiento hasta aproximadamente los 18 meses en la que se construye, en función de la sensación física de confianza por los cuidados familiares, la base de sus futuras relaciones, la aceptación, la seguridad, y la satisfacción emocional y la base del desarrollo de individualidad.
- 2.Autonomía vs. vergüenza y duda: desde los 18 meses hasta los 3 años

aproximadamente y ligada al desarrollo muscular y de control de las eliminaciones del cuerpo, con momentos de vergüenza y duda. Se inicia una creciente sensación de afirmación de la propia voluntad de un yo naciente, que se afirma muchas veces oponiéndose a los demás.

3. Iniciativa vs. culpa: desde los 3 hasta los 5 años aproximadamente, llamada la edad del juego, y en la que se desarrolla la actividad, la imaginación y un sentimiento de iniciativa que constituye la base realista de un sentido de ambición y de propósito.
4. Laboriosidad vs. inferioridad: desde los 5 hasta los 13 años aproximadamente, con una necesidad de compartir tareas, de hacer cosas o de planearlas con los demás.
5. Búsqueda vs. difusión de identidad: desde los 13 hasta los 21 años aproximadamente, en la que se experimenta búsqueda de identidad y una crisis de identidad, que reavivará los conflictos en cada una de las etapas anteriores.
6. Intimidad frente a aislamiento: desde los 21 hasta los 40 años aproximadamente, la posibilidad de estar cerca de otros ya que se posee un sentimiento de saber quién se es, sin miedo a perder la intimidad.
7. Generatividad frente a estancamiento: desde los 40 hasta los 60 años aproximadamente. La tarea fundamental es lograr un equilibrio apropiado entre la productividad y el estancamiento.
8. Integridad frente a desesperación, desde aproximadamente los 60 años hasta la muerte, para lograr una integridad con un mínimo de desesperanza.

Las principales aportaciones que desde estas teorías se pueden realizar en la AT hacen referencia a la necesidad de plantear ésta de acuerdo a las etapas naturales de maduración de los sujetos destinatarios, considerando que además estos procesos de evolución personal se enmarcan en parámetros

generales, puesto que cada individuo progresa en las distintas etapas atendiendo a un proceso personal e influenciado por unas condiciones específicas.

2.2.2. La aproximación ambientalista

En esta aproximación se pueden delimitar dos enfoques diferenciados. El conductista representado por el conductismo de J.B.Watson, el conductismo radical de B.Skinner y la ley del efecto de Thorndike. Y el enfoque constructivista, ilustrado por el desarrollo evolutivo de J.Piaget, la interacción social de L.S.Vygotsky, el aprendizaje significativo de D.Ausubel y la teoría de aprendizaje social de A.Bandura.

A) Enfoque conductista.

En 1913 Watson publica el artículo "La psicología desde el punto de vista conductista", que dará punto de partida al conductismo y describe las líneas generales de la que será su nueva filosofía. Pone el énfasis sobre la conducta observable como objeto de estudio de la Psicología, y las relaciones entre estímulo y respuesta, como único método objetivo para conseguir la penetración en las acciones humanas. Y pensaba que era posible generar cualquier tipo de conducta deseada:

Denme una docena de bebés sanos, bien formados y mi propio mundo para criarlos y yo garantizo que tomaré a cualquiera de ellos al azar y lo entrenaré para que se convierta en cualquier tipo de especialista que elija: médico, abogado, artista, jefe de vendedores, e incluso en mendigo y ladrón, al margen de sus talentos, inclinaciones, tendencias, capacidades, vocaciones y raza de antepasados (Watson, 1924).

El conductismo radical de Skinner (1948) plantea, frente al conductismo metodológico, una psicología puramente empírica y experimental en condiciones extremadamente controladas, como el planteado en su famosa Caja de Skinner. Entiende la conducta como la actividad observable del

organismo y postuló la existencia de dos tipos: la Conducta Respondente, como respuesta refleja e incondicionada ocasionada por un estímulo; y la Conducta Operante, espontánea en un primer estadio y seguida de unas consecuencias o estímulos reforzadores que reobran sobre el comportamiento en el futuro para que se repita o no. Este proceso permite el condicionamiento operante o modelamiento de la conducta, por el que se desarrolla un comportamiento, que antes no existía, por refuerzo o castigo, positivo y negativo, de las aproximaciones sucesivas a la respuesta esperada.

La influencia de la obra de Skinner y el conductismo en la práctica pedagógica ha sido muy importante por su alcance y extensión en todos los ámbitos educativos: la enseñanza escolar mediante la adopción de métodos pedagógicos conductuales, la utilización de la enseñanza programada y el enfoque instructivo basado en objetivos de aprendizaje mensurables mediante pruebas estandarizadas. Al igual que los procesos de refuerzo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, planteando que el material que se ha de enseñar debe subdividirse en fragmentos que permitan aportar con más frecuencia feedback y, por tanto, refuerzo y actividad al estudiante.

En sentido aditivo, se desarrollan en sistemas complementarios para asimilar la información y representarla, que la teoría cognitiva de J.Bruner, su adquisición en tres etapas básicas:

- Modo enactivo o primera inteligencia práctica, surge y se desarrolla como consecuencia del contacto con los objetos y con los problemas de acción en el medio.
- Modo icónico o representación de cosas a través de imágenes libres de acción e imágenes mentales que representen objetos.
- Modo simbólico, cuando la acción y las imágenes se traducen a un lenguaje.

Para Bruner, el aprendizaje por descubrimiento es a la vez un objetivo de la educación y una práctica de su teoría de la instrucción, evaluando la

información que se presenta, transformando los hechos o experiencias, de manera que se pueda ir más allá de la información recibida. En otras palabras, se trata de reestructurar o transformar hechos evidentes, de manera que puedan surgir nuevas ideas para llegar a la solución de los problemas. Obteniéndose una mayor utilización del potencial intelectual, motivación intrínseca, el aprendizaje de la heurística del descubrir ayuda a la conservación de la memoria, experimentación directa sobre la realidad, aplicación práctica de los conocimientos y su transferencia a diversas situaciones, aprendizaje por penetración comprensiva.

B) El enfoque constructivista

El enfoque constructivista parte de los trabajos de V.Glasersfeld y postula un paradigma en el que el proceso de enseñanza se concibe como un proceso dinámico, participativo e interactivo, que partiendo de los conocimientos previos del alumnado o sujeto cognoscente, se le ofrecen las herramientas para que construya operativamente toda una nueva estructura de nuevos conocimientos. La psicología cognitiva, como alternativa a la tradición conductista, intenta desarrollar las habilidades intelectuales del sujeto, para que este obtenga el máximo de conocimiento.

En relación con la AT plantea que un proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente creativo y de innovación, con interés en favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos y creativos para que posteriormente el estudiante se desarrolle con autonomía e independencia en su práctica profesional mediante un aprendizaje autogestionado. Así, el aprender a aprender, es clave para la acción tutorial y retoma especial importancia al abordar el desarrollo de habilidades; en ese plano los aprendizajes se conciben como la vinculación que hace el estudiante de los conocimientos con las experiencias previas.

El aprendizaje, como proceso activo de procesamiento y construcción, permite al individuo adquirir destrezas o habilidades prácticas, incorporar contenidos informativos o adoptar nuevas estrategias de conocimiento, valores y actitudes.

El rol del profesorado y tutor reside en ofrecer las posibilidades para que se realicen estas incorporaciones significativas y se promuevan el desarrollo de habilidades, en una dimensión de totalidad, donde interactúan pensamientos, sentimientos, acciones, actitudes y valores, del alumnado en un sentido integral de formación.

Probablemente, la teoría innatista más conocida sobre desarrollo cognitivo es la de J.Piaget (1965), basada en que la adquisición del lenguaje depende del desarrollo de la inteligencia y factores biológicos y no culturales. El ser humano llega al mundo con una herencia biológica, de la cual depende la inteligencia, que hacen posible el progreso intelectual desde los primeros años de vida hasta la madurez intelectual.

El aprendizaje empieza con las primeras experiencias sensoriomotoras, formadas con el desarrollo cognitivo y el lenguaje, donde el aprendizaje continúa por la construcción de estructuras mentales, basadas en la integración de los procesos cognitivos propios donde la persona construye el conocimiento mediante la interacción continua con el entorno, en diversas etapas:

- Etapa sensoriomotora: desde el nacimiento hasta los dos años de edad. Conforme los niños comienzan a entender la información que perciben sus sentidos y su capacidad de interactuar con el mundo, aprenden a manipular objetos, aunque no pueden entender la permanencia de estos.
- Etapa preoperacional: desde los dos hasta los siete años. En ella se aprende cómo interactuar con el ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras y de imágenes mentales.
- Etapa de las operaciones concretas: entre los siete y los doce años aproximadamente, esta etapa está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo.
- Etapa de las operaciones formales: desde los doce años en adelante, se

comienza a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal.

Mientras Piaget planteaba que los niños dan sentido a las cosas principalmente a través de sus acciones en su entorno, L.S.Vygotsky (1978) destacó el valor de la cultura y el contexto social, como determinante y guía del proceso de aprendizaje. Asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz, con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura y con otras personas.

El proceso de aprendizaje se basa en la actividad y creación, interiorizando progresivamente versiones de las herramientas intelectuales más efectivas de las que le presentan y le enseñan activamente las personas mayores. Las interacciones que favorecen este proceso de desarrollo incluyen la ayuda activa, la participación guiada y la interacción con adultos con mayor experiencia, que puede aconsejarle, ofrecerle estrategias o servir de modelo para obtener un nuevo aprendizaje.

Pero para que progresivamente se desarrollen acciones autorreguladas de forma efectiva, la ayuda que se le preste, mediante consejos, guía, preguntas dialécticas, debe encontrarse en la zona hipotética de desarrollo próximo, andamiaje o scaffolding, que representa el espacio entre lo que el niño puede realizar por sí mismo y lo que todavía no conoce, que varía en función de factores como la edad y el nivel de experiencia. El profesorado y tutor deben ofrecer las estrategias para que el alumnado, por sí mismo, identifique qué es lo que debe hacer para solucionar un problema.

Vygotsky otorgaba al juego simbólico un lugar prominente en su teoría. Lo consideraba como una única y extensa zona de desarrollo próximo en la que los niños avanzan ellos mismos mientras intentaban resolver una amplia variedad de habilidades estimulantes. Y también destacó la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo. Puesto que si se dispone de la simbología del lenguaje, se pueden construir conceptos más complejos y hacerlo con mayor rapidez; además, el lenguaje es el principal vehículo de transmisión de

la cultura, del pensamiento y la autorregulación voluntaria. Y mostró que en aquellos entornos educativos en los que se favorece el uso del lenguaje para expresar de forma oral y escrita lo que se aprende, se favorece y valora el diálogo y la interacción social, se produce un mejor aprendizaje.

La influencia de la teoría en la AT se refiere a la importancia que se le ofrece a la influencia sobre el aprendizaje del alumnado, por parte de los compañeros expertos, cuando se reciben instrucciones de las tareas dentro de las zonas de desarrollo próximo. Promoviéndose el aprendizaje asistido, la colaboración por pares y el trabajo colaborativo.

Desde las teorías vygotskianas, se plantean actividades estimulantes que promueven la interacción alumnado y profesorado, con importancia del juego imaginativo y la comunicación simbólica. En la medida en que los niños hablan de la lectura y la escritura en literatura, matemáticas, ciencias, estudios sociales y otros contextos académicos, empiezan a reflejar sus procesos de pensamiento. Al hacerlo, desarrollan la capacidad de manipular y controlar conscientemente los sistemas simbólicos de su cultura, y cambian a un nivel superior de actividad cognitiva.

Aunque J.Bruner (1966), en su Teoría de la Instrucción, ya plantea estrategias cognitivas para el desarrollo del ser humano y establece al aprendiz como principal actor y agente activo en estos procesos, plantea el aprendizaje bajo postulados instruccionales rígidos.

El aprendizaje por descubrimiento permite al individuo desarrollar habilidades en la solución de problemas y ejercitar el pensamiento crítico para discriminar lo importante de lo que no lo es, preparándolo para enfrentar los problemas de la vida, que se realiza desde tres etapas:

- Modo enáctico o inteligencia práctica, surge y se desarrolla como consecuencia del contacto físico con los objetos y los problemas de acción que el medio le da, relacionado con la fase sensoriomotora de Piaget.

- Modo icónico: o representación de las cosas a través de imágenes o esquemas espaciales independiente de la acción. Esto indica que se pueden usar imágenes mentales para representar objetos.
- Modo simbólico cuando la acción y las imágenes se dan a conocer o se traducen de forma simbólica como en el lenguaje.

Los tres modos de representación son reflejo de desarrollo cognitivo, pero actúan en paralelo. Es decir, una vez un modo se adquiere, uno o dos de los otros pueden seguirse utilizando de una manera complementaria.

Sin embargo, D.Ausubel (1986), en la Teoría del Aprendizaje Significativo, supedita el aprendizaje a los conocimientos previos, estructuras cognitivas preexistentes y el uso directo de las herramientas necesarias sobre la realidad objetiva para descubrir nuevos aprendizajes, entendiéndose por estructura cognitiva el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Y el aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan de forma sustancial, mediante una imagen, símbolo o proposición, con esta estructura previa mediante un proceso de esfuerzo deliberado por parte del sujeto. Es un proceso de desarrollo mental, como planteaban Piaget y Vygotsky, en un progresivo y constante equilibramiento en varias fases:

- Aprendizaje de representaciones o elemental, asignando significado de símbolos o palabras aisladas.
- Aprendizaje de conceptos, objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo. También se entiende por concepto una regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designan mediante un término, (Novak, 1988).
- Aprendizaje de proposiciones, captando el significado de nuevas ideas expresadas en forma de relaciones lógicas y causales.

Tanto Bruner como Ausubel condicionan el aprendizaje a una acción intencionada por parte del alumno, en la que ésta ha de esforzarse deliberadamente para relacionar la nueva información con los conocimientos que posee. No se realiza desde un vacío cognitivo o mente en blanco, que requiere un llenado de conocimiento y tanto el maestro como el alumno forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultando muy artificial la separación que tradicionalmente se ha establecido entre ambos.

Los nuevos aprendizajes, no deben originarse desde un nuevo contenido o material finalizado, pues representa un aprendizaje por mera recepción, que solo exige al alumno que internalice o incorpore el material. El alumnado debe buscar, recopilar y reordenar la información para integrarla en su estructura cognitiva, realizando un aprendizaje por descubrimiento.

Los nuevos materiales que van a ser aprendidos deben ser potencialmente significativos; es decir, que no sean arbitrarios para que el alumno los pueda relacionar con ideas que ya posee. La estructura cognoscitiva previa del alumno debe poseer ideas suficientemente relevantes para que pueda relacionarlas con los nuevos conocimientos. Y el alumnado debe tener una disposición significativa hacia el aprendizaje, una actitud activa y la muestra de atención y motivación, siendo este tipo de gestión adecuado para el aprendizaje de procesos, pero inoperante para grandes volúmenes de informaciones. Los aprendizajes significativos pueden ser de tres tipos:

- Aprendizaje subordinado, de ideas a una estructura de mayor nivel de abstracción, generalidad, e inclusividad, previa del alumno.
- Aprendizaje supraordenado de conceptos o ideas más abstractas en una estructura previa más simple.
- Aprendizaje combinatorio de nuevos conceptos que no pueden relacionarse con ideas relevantes específicas en la estructura cognoscitiva del sujeto.

Las implicaciones educativas y tutoriales de estas teorías residen en la

consideración del aprendizaje, no como un cambio de conducta propio de la perspectiva conductista, sino en un cambio del significado de la experiencia, al ocuparse de la enseñanza a partir de conceptos creados y previamente aprendidos por éste en su vida cotidiana. Por tanto, lo que el profesorado y los tutores deben considerar es lo siguiente:

- Necesita conocer los conocimientos previos del alumnado para establecer procesos de aprendizaje significativos y motivar a los estudiantes para que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.
- Requiere establecer los canales comunicativos que permitan un diálogo activo.
- Planificar la organización curricular en espiral, de forma que se trabajen periódicamente, de acuerdo a la etapa del alumnado, los mismos contenidos con distinto nivel de profundidad. Enseñando al alumnado en primer lugar la estructura o patrones del aprendizaje y posteriormente concentrarse en los hechos y figuras.
- Preparar la información en el formato adecuado y apropiado a la estructura cognitiva de su alumnado y desarrollar los procesos formativos haciendo énfasis en la extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.

A. Bandura consideró que la teoría del conductismo con énfasis experimental sobre variables observables plantea un proceso simplista; y sugiere la influencia del ambiente como causa del comportamiento y del aprendizaje, considerando la personalidad como la interacción del ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona.

El aprendizaje social o aprendizaje vicario, observacional, por imitación, modelado o aprendizaje cognitivo social, está basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada; y el sujeto que realiza la observación de dicha

conducta, determina el aprendizaje. Dependiendo así mismo de factores como la atención, la retención, la reproducción y la motivación. Esta última relacionada con los refuerzos pasados, como el conductismo; prometidos, que podemos imaginar en un futuro; y vicario, por la percepción o recuperación de un modelo. Los factores que influyen en el aprendizaje observacional se refieren al estado del desarrollo de los sujetos, prestigio y competencia del modelo, las consecuencias vicarias, las expectativas de los resultados, el establecimiento de metas y la autoeficiencia.

La orientación ha tomado tradicionalmente las informaciones de los tests de personalidad para asesorar a las personas en la elección de la carrera, en la comprensión de sus propias dificultades o en la toma de decisiones. Pero el reto de la AT es el establecimiento de canales comunicativos diversos, el uso de variados instrumentos de recogida de información y la dedicación adecuada, que permitan conocer la personalidad del alumnado y ayudar a que ellos mismos la conozcan.

2.2.3. El enfoque humanista

La psicología humanista se parece más al psicoanálisis que al conductismo, los humanistas acentúan la importancia de la subjetividad, la experiencia singular del individuo, conceden toda la importancia a la posibilidad que tenemos de autorrealización a través de la espontaneidad, de la creatividad y del desarrollo personal.

A.Maslow (1943) plantea su teoría de la personalidad, en función de la jerarquización de las necesidades, que se encuentran organizadas piramidalmente desde las más básicas y prioritarias a las más altas: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad y protección, necesidades de amor y necesidades sociales, necesidades de estima, necesidad de ego, necesidades del ser y necesidades de autoestima. Y fuera de la pirámide, pero igualmente importantes, la necesidad de saber y comprender y las necesidades estéticas.

Solamente cuando la persona logra satisfacer, aunque sea relativamente,

las necesidades inferiores, considera y adquiere la motivación gradual ante las necesidades superiores, experimentando un grado mayor de salud psicológica y un movimiento hacia la plena humanización.

Los seres humanos poseen una necesidad, tendencia o motivación hacia el progreso de los distintos niveles propuestos en la pirámide, aunque difícilmente alcanzarán la cumbre de la autorrealización. Y cada jerarquización de necesidad variará de acuerdo con la potencia de dicho deseo o motivación, así como por determinados factores sociales, económicos o culturales.

El valor educativo de los estudios de Maslow reside en la consideración de la motivación, las necesidades y los deseos como elemento fundamental en el desarrollo de la personalidad de los seres humanos.

Las teorías de tipos y rasgos reúnen elementos del psicoanálisis y del humanismo en su preocupación por los aspectos internos de la personalidad en oposición a los factores externos que subrayan las teorías ambientalistas, de forma que la personalidad posee consistencia a través de las situaciones, puesto que no se debe a factores emotivos de las primeras experiencias, ni a los recuerdos ancestrales, sino a los atributos peculiares del individuo tanto en lo físico como en lo psicológico. Distingue a las personas en distintas categorías o rasgos.

Esta teoría constitucionalista de W.Sheldon clasifica a las personas no tanto como pertenecientes a un tipo u otro sino en función de una combinación de características que toda persona posee en mayor o menor grado. Realizando una asociación entre lo físico: endomorfo, es decir, de gran peso y con huesos y músculos pobremente desarrollados; mesomorfo: musculoso, fuerte y atlético; y ectomorfo: delgado y frágil. Realizando una asociación con rasgos de personalidad: viscerotonía, es decir, amante del bienestar, orientado a la comida, sociable y relajado; somatotonía: agresivo, amante de la aventura y con ganas de correr riesgos; y cerebrotomía: retraído, autoconsciente e introvertido.

Estudios posteriores han demostrado una baja correlación entre rasgos físicos y rasgos de personalidad, aunque una persona con una determinada complexión física puede comportarse de una forma determinada, de acuerdo con lo que socialmente se espera de ella. Pero el valor que este tipo de teorías aporta a la educación en general y la AT, en particular, reside en la consideración de aspectos cognitivos y subjetivos, que determinan procesos de aprendizaje y maduración de singularidad acorde con determinadas circunstancias del individuo.

2.2.4. El enfoque tecnopedagógico

Las definiciones tradicionales de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad de resolver problemas. Sin embargo, autores como Thorndike (1920) incorporan el término inteligencia social; o Wechsler (1958), que describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento.

En 1995, H.Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples o *Brames of Minad: The Theory of Multiple Intelligences* plantea la inclusión tanto de la inteligencia interpersonal o capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas; como de la inteligencia intrapersonal o capacidad para comprenderse a uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios. La inteligencia no es algo innato y fijo que domina todas las destrezas y habilidades del ser humano, sino que puede desarrollarse si encuentran un ambiente que ofrezca las condiciones necesarias para ello. Fisiológicamente está localizada en diferentes áreas del cerebro, que pueden trabajar individual o conjuntamente, y determinan siete inteligencias: la lingüístico-verbal, la lógicomatemática, la fisico-cenestésica, la espacial, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. A las que en estudios más recientes añade la naturalista, la espiritualista, la existencial, la digital y otras.

Por tanto, no puede hablarse de una inteligencia general que se desarrolle en un proceso uniforme, sino de un elenco múltiple de aspectos de la inteligencia. Y algunos de ellos son más susceptibles que otros a su

modificación por parte de los estímulos adecuados:

- La inteligencia lingüístico-verbal o capacidad de uso eficaz de las palabras, la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas.
- La inteligencia físico-cenestésica o habilidad para usar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos. Se fundamenta en aspectos como coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como propioceptivas y táctiles.
- La inteligencia lógico-matemática o capacidad de manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como otras funciones y abstracciones de este tipo.
- La inteligencia espacial o habilidad de uso del color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones, la imagen visual y espacial, para representar gráficamente las ideas.
- La inteligencia musical: o capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar con el ritmo, el timbre y el tono de los sonidos musicales.
- La inteligencia interpersonal o posibilidad de distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica.
- La inteligencia intrapersonal o habilidad de autointrospección, autoimagen acertada, capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio, para actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento.
- La inteligencia naturalista o capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente urbano, suburbano o rural. Se fundamenta en las habilidades de observación, experimentación y reflexión crítica.

En el desarrollo de las inteligencias existen dos tipos de experiencias y claves que se han de tener en cuenta: las experiencias cristalizantes, que son hitos personales, a menudo en la primera infancia, claves para el desarrollo del talento y de las habilidades en las personas, y las experiencias paralizantes, como contrapartida de las anteriores e influenciadas por emociones negativas, que bloquean el desarrollo de una inteligencia y son capaces de frenar el normal desarrollo de las inteligencias.

La teoría de las inteligencias múltiples plantea una diversidad intelectual y pluralidad de capacidades para desarrollar. Sin embargo, en muchas instituciones educativas todavía se plantean programas educativos focalizados únicamente en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática dando mínima importancia a las otras posibilidades del conocimiento. Y una parte del alumnado que no destaca en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, aunque pudiesen tener una alta capacidad en otras menos reconocidas, no alcanzan el reconocimiento académico adecuado, cuando en realidad se están suprimiendo sus talentos.

En la actualidad, se hace necesario el planteamiento de procesos educativos que planeen el desarrollo integral del alumnado en todos sus aspectos, lo que se denomina formación integral. Y el papel de la autorización en la detección, conocimiento y gestión de las inteligencias del alumnado es un elemento importante (Expósito y Manzano, 2010).

Aunque el término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez por Salovey y Mayeren (1990), refiriéndose a la capacidad de controlar y regular los sentimientos propios y de los demás, para emplearlos como guía del pensamiento y de la acción; es D.Goleman (1995) quien lo populariza en su libro *Inteligencia emocional* refiriéndose a las siguientes habilidades: conciencia de sí mismo, de las propias emociones y su expresión; autorregulación, control de impulsos, ansiedad, diferir gratificaciones, regular estado de ánimo; motivar y perseverar a pesar de las frustraciones; empatía y artes sociales. Todas ellas permiten aumentar la capacidad de manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodean.

Esta teoría plantea, en contraposición a teorías más tradicionales, que el éxito personal está más determinado por la inteligencia emocional que por el coeficiente intelectual o logros académicos. Y pese a la importancia de lo emocional como elemento en la mayoría o totalidad de nuestras decisiones, en el ámbito personal, profesional y social; el desarrollo de esta capacidad no se ha atendido convenientemente en los procesos educativos. La inteligencia emocional no es una condición innata, sino que desde la infancia se puede estimular, alimentar y fortalecer a través de una combinación de competencias adecuadas:

- Conocimiento de las propias emociones.
- 9Capacidad de controlar las emociones.
- Capacidad de motivarse.
- Reconocimiento de las emociones ajenas.
- Control de las relaciones.

Algunos condicionantes que se han de considerar en las dinámicas para el desarrollo de la inteligencia emocional pueden ser: la empatía, hablar de un modo no ofensivo, realizar las críticas de modo adecuado, establecer amplios y fluidos canales de comunicación, eliminar las emociones negativas y potenciar las positivas. La no educación emocional supone un desarrollo negativo de estos aspectos.

2.2.5. El enfoque sociocultural

La aproximación sociocultural trata de elaborar una explicación de los procesos de aprendizaje que reconozca la relación entre éstos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales. Ya que los humanos somos seres de naturaleza social, distinguiéndonos unos de otros por las características que cada sociedad nos aporta tanto a nivel físico como en lo relacionado con los mecanismos vinculados a los procesos de aprendizaje. Es decir, superado el determinismo piagetiano del aprendizaje ligado a condiciones innatas al

desarrollo del propio sujeto, éste queda influenciado por las condiciones contextuales, ambientales y sociales; es lo que la sociedad reconoce como su cultura (Olmedo, 2001).

En palabras de Wertsch (1993), cuando hablamos de la forma de pensar norteamericana, japonesa o europea, o la mentalidad de un determinado siglo, estamos tratando formas del funcionamiento mental que atañen a una aproximación sociocultural de la mente.

El origen de este enfoque sociocultural se remonta a los estudios de Wundt (1916), que promovió la separación de los factores culturales en el conocimiento recurriendo a una distinción entre funciones psicológicas elementales y superiores. Mientras las funciones elementales eran objeto de análisis, controlados y planteados como los de laboratorio, mediante los informes introspectivos de sujetos humanos individuales, la evidencia relativa a las funciones psicológicas superiores debía recogerse a partir de datos proporcionados por etnólogos o filólogos (Cole, 1984). Puesto que tales evidencias representaban "[...] productos mentales creados por una comunidad de vida humana y son, por tanto, inexplicables en simples términos de conciencia individual, puesto que presuponen la acción recíproca de muchos" (Wundt, 1916: 3).

Será en la obra de Vygotsky donde se encuentran las vías para reconciliar el estudio de la experiencia culturalmente organizada, con el estudio del conocimiento y el desarrollo cognitivo (Cole, 1984). Como relata Luria (1979), las teorías vygotskianas son planteadas para superar este dualismo emanado de la psicología de Wundt, por lo que el enfoque de partida será aquel que niegue la separación del individuo y su entorno social: se contempla el desarrollo cognitivo como un proceso para adquirir la cultura, y las funciones psicológicas superiores de Wundt, como transformaciones interiorizadas de patrones socialmente predominantes de interacción interpersonal. Lo que da el carácter situado al aprendizaje, mediado por el lenguaje y vinculado a una comunidad (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1995, 1998, 2003; Gutiérrez y Rogoff, 2003; Wenger, 1998).

Esta idea implica que el proceso de AT como proceso de aprendizaje da forma a las funciones mentales y que lo hace mediante prácticas sociales histórica y culturalmente situadas (Olmedo y Pegalajar, 2011).

2.3. Teorías para el desarrollo e integración social

La mayoría de las teorías sobre el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje poseen implicaciones sobre el desarrollo e integración social, ya que este proceso de integración es en sí mismo un aprendizaje y su adecuación una interacción con los rasgos y progresos personales que las teorías reflejadas en el apartado anterior describen.

Las teorías que se especifican a continuación se refieren también al aprendizaje, pero se concretan en aspectos con una mayor relación los procesos de desarrollo e integración social.

2.3.1. El aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje

El aprendizaje dialógico establece como principal objetivo educativo la transformación social a favor de una sociedad más justa, democrática y solidaria. Se fundamenta en las aportaciones que desde la pedagogía ha hecho P.Freire y desde la sociología J.Habermas y plantea como base las reflexiones, los debates, los argumentos, y también las experiencias de la vida cotidiana de las personas participantes.

Estos procedimientos de interacción requieren una conciencia de sí mismos, el uso de símbolos y significantes compartidos y la actuación reflexiva. Este significado común permite que la interacción provoque ideas y reacciones semejantes, convirtiéndose el lenguaje en un excelente espacio en el que compartir ese significado común.

La aplicación del aprendizaje dialógico, Flecha y Tortajada (1999), requiere la transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje, que facilitan una respuesta educativa más igualitaria a la sociedad; y son producto del diálogo y del consenso entre el mayor número

de sectores implicados, basados en los siguientes principios (Flecha, 2004: 417-438):

1. Diálogo igualitario: basado en las aportaciones y valor de los argumentos que en el estatus que se ocupa en el grupo.
2. Inteligencia cultural: en las que la cultura es diversa y no sólo referida al ámbito académico; de forma que un individuo puede ser poco hábil en este contexto y muy hábil en el contexto profesional o familiar.
3. Transformación: el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno.
4. Formación instrumental: optimización de la educación de aspectos instrumentales que facilitará su formación e incorporación laboral y social.
5. Creación de sentido: aumento, desde el aprendizaje dialógico, del sentido de control de las relaciones sobre el entorno y demás personas, en lugar de la sensación que vivimos en un sistema que determina nuestras vidas.
6. Solidaridad: la reflexión colectiva del diálogo igualitario fomenta posturas maduras críticas.
7. Igualdad de las diferencias: el objetivo del aprendizaje dialógico es la igualdad que incluye el igual derecho a sus diferencias.

La incorporación del aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje al corpus teórico de la AT ofrece un marco en el que se pueden plantear acciones tutoriales, en las que todos los implicados en las tareas educativas, ya sea alumnado, familias, profesionales y otros agentes sociales pueden participar de forma cooperativa e igualitaria.

2.3.2. El aprendizaje cooperativo

León del Barco, Gozalo, Felipe, Gómez y Latas (2005) afirman que el aprendizaje cooperativo consiste en un cambio de comportamiento o conocimiento en un sujeto como consecuencia de la interacción con otros, en una tarea educativa que requiere aunar esfuerzos. Se refiere por tanto al procedimiento de enseñanza que parte de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje, de tal manera que cada uno de ellos "sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos" (Johnson y Johnson, 1994).

En los grupos cooperativos la realización de la tarea se encuentra determinada por una estructura previamente establecida y con un mayor o menor grado de discusión, se reparte ésta y distribuyen las responsabilidades (Onrubia, 2003).

Las cinco características principales del aprendizaje cooperativo, según Johnson y Johnson (1994), son las siguientes: la interdependencia positiva, que se da cuando los componentes del grupo son conscientes de que el éxito de cada cual depende del éxito de los demás; promover la interacción cara a cara; dar responsabilidad a cada estudiante del grupo; desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales, el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de la confianza, la comunicación y las habilidades en resolver conflictos; y la reflexión sobre el trabajo del grupo.

Las ventajas que plantea este esfuerzo cooperativo (Traver, 2006) pueden integrarse fácilmente en las propuestas de actividades generadas desde la AT; promueve la implicación activa del alumnado y del profesorado, incrementa los niveles de aprendizaje, reduce el abandono e incrementa la satisfacción del estudiante, promueve el aprendizaje independiente y el razonamiento crítico, desarrolla la habilidad para escribir y la capacidad de expresión oral, fomenta la capacidad de liderazgo, y prepara para la incorporación al mundo social y laboral.

2.4. A modo de conclusión

Las aportaciones teóricas y prácticas apuestan por cambios sustanciales en la forma en que se entiende y se desarrolla la educación y la AT. Y aunque los enfoques expuestos puestos se solapan y complementan mutuamente, dificultando su categorización, de forma global se pueden plantear unas indicaciones generales:

- 1.La educación es tarea de todos y, por tanto, conviene entender que todos los agentes educativos formamos una comunidad de aprendizaje en la que la participación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad es necesaria e importante. Las dinámicas en las que el alumnado, familiares y otros colectivos adquieren mayor protagonismo ofrecen resultados consensuados y compartidos para un mejor clima tutorial.
- 2.La AT requiere un entrenamiento inicial y continuo que debe fundamentarse, tanto en un adecuado soporte epistemológico, como en la constatación de investigaciones empíricas válidas y fiables.
- 3.Las intervenciones tutoriales no pueden partir solamente de modelos *ex post facto*, que suponen una limitación del potencial progreso y crecimiento real del alumnado; siendo de igual forma necesarias las intervenciones preventivas.
- 4.La AT debe plantearse bajo el conocimiento de las características psicoevolutivas generales y específicas del alumnado destinatario.
- 5.La incorporación de los aspectos sobre el desarrollo personal, el aprendizaje y la incorporación social de los individuos son ejes fundamentales en el planteamiento de los contenidos tutoriales.
- 6.El desarrollo de la AT mediante procesos cooperativos que fomenten el aprendizaje dialógico han demostrado ser eficaces y suscitar la motivación en el alumnado y en el profesorado, en contraposición de posturas individualistas y tradicionales donde el docente conserva el saber y lo va dosificando según considera un currículo preestablecido.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿Por qué es importante conocer el marco de fundamentación de la AT?
- 2.¿Qué elementos básicos fundamentan la AT?
- 3.¿Qué implicaciones generales sobre la AT se puede extraer de cada una de las teorías expuestas?
- 4.¿Crees que es necesario aplicar supuestos básicos diferenciados a la AT en función del contexto cultural?
- 5.¿Qué pilares fundamentales tiene un Plan de Acción Tutorial vinculado al aprendizaje situado?

3

Estructura y marco organizativo de la Acción Tutorial.

La tutorización como sistema

El presente capítulo tiene por finalidad delimitar el marco estructural y organizativo de la orientación y tutoría en el sistema educativo, describiendo sus elementos más relevantes y las funciones y tareas de los ámbitos que lo conforman. Todo lo especificado en el mismo ha de entenderse con relación al alumnado que cursa las enseñanzas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

A pesar de su distancia en el tiempo, este marco viene delimitado por las prescripciones establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que introduce importantes transformaciones en dicho sistema, y por los planteamientos expuestos de manera exhaustiva en el documento "Orientación educativa e intervención psicopedagógica" (MEC, 1990), que "pretenden acercarse paulatinamente a las tendencias que en materia de orientación y tutoría han sido adoptadas en buena parte de los países de la Comunidad Europea" (Santana, L., 2009: 137). Posteriormente, estos planteamientos se concretan en las guías elaboradas por el MEC: "Orientación y tutoría en educación primaria" y "Orientación y tutoría en educación secundaria obligatoria". La consulta de estos tres documentos es clave para entender el porqué de lo que en la actualidad se viene realizando en los centros educativos en esta materia.

Para una adecuada comprensión del capítulo, han de delimitarse conceptualmente los términos más significativos que aparecen en él, para

pasar, posteriormente, a desarrollarlos según las etapas y enseñanzas donde se ubican los estudiantes establecidas en el marco normativo. A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), es esencial conocer lo especificado respecto a la orientación y la Acción Tutorial (AT) en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, pues recogen elementos relevantes de este ámbito que posteriormente se concretan en cada etapa con sus matices propios. Se completa el marco normativo con los aspectos más destacados sobre orientación y tutoría recogidos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Por último, las referencias legislativas reseñadas a lo largo de este capítulo son las básicas que afectan a todo el territorio nacional: Leyes orgánicas y Reales Decretos de enseñanzas mínimas. Dichas referencias establecen unas directrices generales respecto a los ámbitos aquí tratados; no obstante, los aspectos concretos que los conforman han de matizarse con lo especificado en las disposiciones de cada comunidad autónoma, fundamentalmente, la norma que regula los Reglamentos orgánicos de los centros de educación infantil, primaria y secundaria y los Planes de Orientación y Acción Tutorial, como instrumentos donde se concretan las acciones, funciones y tareas que dan sentido a la orientación y acción tutorial.

3.1. Aclaración terminológica

Son bastantes los términos que con frecuencia se utilizan en el ámbito de la orientación y que por disparidad conceptual, en ocasiones, inducen a confusión, con la consiguiente incongruencia al aplicarlos en contextos reales. De aquí que con una finalidad aclaratoria se describa el significado que a dichos términos se le da a lo largo de este capítulo.

Cuadro 3.1. Delimitación conceptual de términos relacionados con la AT

<i>Orientación</i>	El término más amplio que engloba y da sentido a todos los demás, y desde donde se comprenden las funciones, tareas y actividades que conlleva su puesta en práctica. Las acepciones más comúnmente utilizadas del término son las de “orientación educativa” y “orientación profesional” o “vocacional”.
<i>Orientación educativa</i>	Proceso de ayuda a los alumnos a lo largo de su trayectoria formativa que contribuye a su madurez en las dimensiones personal, académica y profesional. Rodríguez Espinar (1993: 30) ha elaborado una de las definiciones del término más divulgada y aceptada en nuestro entorno. Para este autor, la orientación educativa “es el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de

	programas de intervención, dirigidos a la producción de cambios necesarios en el alumno y en su contexto, a fin de que aquél logre su plena autonomía y realización tanto en su dimensión personal como social”.
<i>Orientación profesional</i>	Proceso de ayuda a los estudiantes respecto a aspectos de éstos vistos como futuros profesionales desarrollando ocupaciones concretas. Para Álvarez y Bisquerra (2012), la orientación profesional hace referencia a las situaciones relacionadas con la vida profesional en un sentido amplio (período formativo, transiciones y desarrollo profesional), con la finalidad de desarrollar competencias que preparen a las personas para la vida adulta y profesional.
<i>Intervención psicopedagógica</i>	Concepto amplio que engloba todas las acciones de orientación que se llevan a cabo con los estudiantes en cada una de las etapas y enseñanzas del sistema educativo. Dicha intervención se conforma bajo ámbitos significativos como el autoconocimiento, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación educativa y profesional, los itinerarios educativos, las transiciones académico-profesionales y la atención a la diversidad. El término “psicopedagogía”, según Moreu y Bisquerra (2002), se halla documentado desde 1908.
<i>Orientador</i>	Profesional que desarrolla sus funciones y tareas en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional coordinando el departamento de orientación de los institutos de educación secundaria. Así mismo, forma parte como especialista de los “equipos de sector”, desde donde atiende, junto con el resto de los profesionales del equipo, al profesorado y alumnado de los centros de educación infantil y primaria.
<i>Tutoría o acción tutorial</i>	Actividad inherente a la función del profesorado para mejorar el desarrollo de los alumnos en todas sus dimensiones. Según Álvarez y Bisquerra (2012: 26), ha de distinguirse entre “tutoría individual”, que se realiza con un alumno en concreto y, en ocasiones, con un grupo reducido de alumnos que tiene intereses o problemáticas afines, y “tutoría grupal”, o conjunto de actividades llevadas a cabo con los estudiantes que conforman el grupo-clase.
<i>Tutor</i>	Profesor que desarrolla sus funciones en todas las etapas y enseñanzas del sistema educativo, responsabilizándose de un grupo de alumnos en algo más que impartir docencia, para contribuir, de manera personalizada, al desarrollo de sus dimensiones personal (individual y social), académica y profesional.

3.2. El marco normativo como referente de la orientación

Una de las vertientes en las que la orientación se hace visible, referida siempre en este capítulo, es la de la intervención sobre el contexto educativo para el que se diseña, conformado por el profesorado, los estudiantes y las familias; intervención ésta, que a su vez viene condicionada por las decisiones que la Administración educativa toma en el ámbito de sus competencias, y que quedan plasmadas en la normativa correspondiente, principalmente en la que representa las leyes orgánicas de educación, los reales decretos de enseñanzas mínimas y los reglamentos orgánicos de los centros educativos.

En este sentido, los elementos que en la actualidad conforman la estructura y organización del sistema de orientación-tutoría proceden de la reforma educativa preconizada por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y, en menor medida, por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

La LOGSE deviene relevante en cuanto que sienta las bases de lo que han sido los pilares de la orientación en las etapas que atienden a los estudiantes en edades comprendidas entre cero y veinte años, y que siguen vigentes en la actualidad. Así:

- El concepto de "intervención psicopedagógica" como principio al que debe atender el desarrollo de la actividad educativa.
- La irrupción en la escena profesional de la figura del psicopedagogo y el nacimiento en 1992 de los estudios de psicopedagogía para su formación.
- El reconocimiento de que la orientación educativa y profesional favorece la calidad y mejora de la enseñanza.
- O la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

La LOE, por su parte, recoge estos planteamientos, y les da un nuevo impulso, adaptándolos a las características de las nuevas etapas y enseñanzas del sistema educativo dieciséis años después de promulgada aquélla. Dicha Ley:

- Establece como principio "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" (art. 1.f).
- Reconoce que "en la educación secundaria obligatoria se prestará una atención especial a la orientación educativa y profesional de los estudiantes" (art. 22.3), y que "el cuarto curso de esta etapa educativa tendrá un carácter orientador tanto para los estudios posobligatorios como para la incorporación a la vida laboral" (art. 25.6).
- Especifica como funciones del profesor "la tutoría de los alumnos, la dirección y orientación de sus aprendizajes, el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias, así como la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados" (art. 91).
- Resalta la necesidad de que "el profesorado ha de formarse en el ámbito de la orientación y la tutoría" (art. 102), o el "reconocimiento de la acción tutorial mediante incentivos profesionales y económicos" (art. 105).
- Señala que "corresponde a la Administración educativa el establecimiento de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagogía y profesional" (art. 157).

3.2.1. La orientación-tutoría en las etapas y enseñanzas del sistema educativo

Los elementos que conforman las señas de identidad de la intervención

orientadora, sus fines, objetivos y procedimientos, presentan matices diferenciadores en función de las características del alumnado al que se dirige, bajo cada una de las etapas y enseñanzas que conforman el sistema educativo. En este sentido, la LOE establece que la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional, entre otras, son enseñanzas pertenecientes a dicho sistema que se imparten en las correspondientes etapas (art. 3).

La educación infantil es una etapa con identidad propia y carácter voluntario, que atiende a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años, y el segundo desde los tres hasta los seis.

La etapa de educación primaria comprende seis cursos académicos, cursándose ordinariamente entre los seis y los doce años de edad, y organizada en tres ciclos de dos años académicos de duración cada uno. En dicha etapa, la acción tutorial orienta el proceso educativo del alumnado tanto a nivel individual como colectivo.

La educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos, entre los doce y los dieciséis años de edad. En dicha etapa, el cuarto curso adquiere un papel orientador para que los estudiantes tomen decisiones adecuadas respecto a los estudios posobligatorios y para la transición, en su caso, a la vida laboral. Igualmente, la intervención psicopedagógica, la tutoría y la orientación educativa y profesional adquieren un papel relevante para el alumnado.

Durante el bachillerato los alumnos adquieren una formación que les permite incorporarse a la vida activa responsablemente a la vez que les capacita para acceder a la educación superior. Comprende dos cursos académicos, que transcurren habitualmente entre los dieciséis y los dieciocho años de edad.

La formación profesional en el sistema educativo prepara a los estudiantes para la actividad en un campo profesional. Sus enseñanzas comprenden un

conjunto de ciclos formativos organizados bajo módulos con un contenido teórico-práctico que se cursan ordinariamente entre los dieciséis y los veinte años de edad.

3.2.2. La orientación-tutoría en las enseñanzas mínimas

En el ámbito educativo, una vez promulgada una Ley orgánica, se establecen las "enseñanzas mínimas" para los alumnos de cada una de las etapas que les aseguran una formación común y garantizan la validez de los correspondientes títulos. Los contenidos básicos de dichas enseñanzas requieren el 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tienen lengua oficial, y el 65% para aquellas que no la tienen. Las mismas se establecen mediante Reales Decretos, y especifican, también, las líneas generales de la orientación, tutoría e intervención psicopedagógica que posteriormente el profesorado concreta para sus respectivos centros y aulas. Así:

- El RD 1630 /2006, de 29 de diciembre, establece las "enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil", y resalta, respecto a la tutoría, la colaboración del profesorado del centro con las familias para un mejor desarrollo del proceso educativo de sus hijos.
- El RD 1513/2006, de 7 de diciembre, establece las "enseñanzas mínimas de la educación primaria", asignando a la acción tutorial la orientación del proceso educativo individual y colectivo de alumnado, y al tutor la coordinación de la intervención educativa del conjunto del profesorado y el mantenimiento de las relaciones con las familias.
- El RD 1631/2006, de 29 de diciembre, establece las "enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria", y pone el énfasis en la tutoría personal de los estudiantes así como en su orientación educativa, profesional e intervención psicopedagógica, asignando al tutor la coordinación del equipo docente.
- El RD 1467/2007, de 2 de noviembre, establece las "enseñanzas mínimas

del bachillerato", asignando al tutor la coordinación del equipo docente.

- La "ordenación general de la formación profesional del sistema educativo" se diseña mediante el RD 1147/2011, de 29 de julio, y destaca en su artículo 54, la orientación de los estudiantes hacia los ciclos formativos que mejor se adapten a sus circunstancias personales con la finalidad de que superen los objetivos de los módulos profesionales y terminen la totalidad del ciclo formativo. Debe facilitar la información y orientación sobre las diversas ofertas de formación disponibles identificando las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, la posibilidad de acceso a las mismas, los requisitos académicos establecidos, los itinerarios formativos y las ayudas a la formación. Además ha de ofrecer la información y la orientación sobre el mercado laboral, las oportunidades de autoempleo y la movilidad laboral y profesional en los distintos sectores económicos, así como orientar hacia la definición de los itinerarios formativos y profesionales que mejor se adapten a los intereses y circunstancias personales.

3.2.3. La orientación-tutoría en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) recoge aspectos relevantes respecto del ámbito de la acción orientadora y tutorial de los estudiantes, como los siguientes:

- Enfatiza que la razón de ser de la educación son los alumnos y, por lo tanto, la atención personalizada de éstos a lo largo de su proceso formativo a través de la tutoría.
- Contempla diferentes trayectorias académicas en el sistema educativo para los estudiantes según sus capacidades, con la finalidad de favorecer la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor. Dichas trayectorias cobran una especial relevancia en el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria por tener un carácter propedéutico para la elección de estudios al final de la misma.

- Al terminar cada uno de los cursos de la ESO se entregará a los padres de los alumnos un consejo orientador con la especificación de la trayectoria académica más adecuada para sus hijos.
- Presta atención a los estudiantes que manifiestan problemas de rendimiento académico mediante la implantación de programas específicos que posibiliten su continuidad en el sistema educativo.
- Destaca la importancia de la implicación de las familias en el proceso formativo de sus hijos.

3.3. Los niveles organizativos de la intervención orientadora en el sistema educativo

La estructura y organización de la orientación en el sistema educativo, sus características, funciones y objetivos generales, tal como la entendemos hoy, se recogen en dos documentos que devienen esenciales para su clarificación: el "Libro blanco para la reforma del sistema educativo" (MEC, 1989) y "Orientación educativa e intervención psicopedagógica" (MEC, 1990). En éste se parte de la premisa de que la orientación y la intervención psicopedagógica forman parte del sistema educativo: "si tiene algún sentido desglosar un subsistema de orientación e intervención psicopedagógica dentro del sistema escolar, es en la medida en que contribuye a hacer explícitas y a desarrollar eficazmente un conjunto de funciones y actuaciones encaminadas a objetivos educativos" (pág. 7). Partiendo de esta premisa, la organización y estructura del sistema de orientación se concreta en tres niveles:

- En el aula, con el grupo de alumnos, a través de la "tutoría", que es una función inherente a todo el profesorado.
- En el centro, mediante el "departamento de orientación", o unidad organizativa desde donde se diseña y dinamiza la orientación en los institutos de educación secundaria; por lo tanto, para atender a los estudiantes que cursan educación secundaria obligatoria, bachillerato y

formación profesional.

- En el sector educativo, mediante la actuación de los "equipos de sector", constituidos por profesionales provenientes de diversas disciplinas que desarrollan una labor de apoyo a los centros de educación infantil y primaria.

Esta estructura queda reflejada y representada en el cuadro 3.2.

Cuadro 3.2. Niveles de organización, atención y decisión de la AT

<i>Nivel</i>	<i>Ámbito de organización</i>	<i>Ámbito de atención</i>	<i>Ámbito de decisión</i>
1	Funcional	Aulas/Grupos Nivel/Ciclo	Docente
2	Organizativo	Etapas/Centro Zona/Localidad	Gestión
3	Estructural	Provincial/CCAA Nacional/Internacional	Político

Fuente: Expósito (2013).

3.3.1. La orientación en el aula: la tutoría

En este primer nivel cobra un papel fundamental la acción tutorial del profesorado a la hora de llevar a cabo las funciones y tareas de orientación con su grupo de alumnos. Dicha acción constituye una ayuda a éstos de manera personalizada o en pequeño grupo, que contribuye a su desarrollo como personas, y no sólo como estudiantes. El tutor constituye un referente para su alumnado que le guía a lo largo de su trayectoria académica: su tarea principal es la de personalizar y sistematizar el proceso educativo. El desarrollo de la acción tutorial conlleva funciones con los alumnos, los profesores y las familias.

Cuadro 3.3. Funciones de la A T respecto a diversos colectivos

<i>Funciones</i>	
<i>Alumnado</i>	– Contribuir a la equidad en la educación potenciando la compensación de desigualdades y la inclusión social. – Facilitar la integración de los alumnos en el aula y en el centro. – Contribuir a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. – Coordinar el proceso de evaluación y asesorar sobre la promoción de ciclos. – Facilitar la transición académica a través de los diferentes ciclos y etapas educativas. – Proporcionar orientación académica y profesional individualizada.
<i>Profesorado</i>	– Establecer las líneas prioritarias de actuación para todo el centro en el marco del plan de orientación y acción tutorial. – Coordinar el ajuste de la programación al grupo de alumnos, con especial atención a los que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. – Coordinar el proceso de evaluación de los profesores del equipo educativo del centro.
<i>Familias</i>	– Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con las familias. – Implicar a los padres en el proceso educativo de sus hijos. – Asesorarles en todos los aspectos que afecten a la educación de sus hijos.

3.3.2. La orientación en el centro: el departamento de orientación

La creencia de que algunas de las funciones que se desarrollan en los institutos de educación secundaria en materia de orientación requieren de una cualificación específica demanda la existencia de un especialista en esta materia, así como la creación del departamento de orientación, coordinado por éste, y del que forman parte otros profesores. Dicho departamento se constituye como un "órgano de coordinación docente", desde donde se diseñan, implementan y evalúan las acciones de orientación, acción tutorial e intervención psicopedagógica. Queremos especificar, no obstante, que la existencia e importancia de este órgano en los IES no merma la relevancia de la acción tutorial del profesorado en estos centros. En dicho departamento hemos de diferenciar las funciones como tal órgano, de las que son propias del orientador como profesor especialista.

A) Funciones del departamento de orientación

Aunque las funciones del departamento de orientación difieren en parte según la comunidad autónoma de referencia, tal como se establezca en sus respectivos Reglamentos orgánicos de los institutos de educación secundaria, recogemos aquellas que son más relevantes y comprensivas.

- Colaborar con el equipo directivo en la elaboración del plan de orientación y acción tutorial y en el plan de convivencia.
- Colaborar y asesorar a los departamentos de coordinación didáctica en el desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado y en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje.
- Elaborar la programación didáctica de los programas de diversificación curricular.
- Elaborar la programación didáctica de los módulos obligatorios de los programas de cualificación profesional inicial.
- Generar fórmulas de coordinación y organización del equipo educativo acorde con las tareas que el centro se plantee realizar.
- Colaborar con el profesorado en las acciones que tengan planteadas en el desarrollo de la tutoría con su grupo-aula.
- Asesorar al alumnado sobre las alternativas que le ofrece el sistema educativo y en el diseño de itinerarios académicos y facilitarle información para la toma de decisiones coherentes hacia el tránsito al mundo laboral.
- Informar a las familias de los aspectos del plan de orientación y acción tutorial que les afecte.

B) Funciones del orientador como especialista

Las principales funciones del orientador como profesional educativo

especializado son las siguientes:

- Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado. Asistir a aquellas sesiones de evaluación que establezca el equipo directivo del centro y asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo.
- Atender directamente de manera individual a los alumnos y a sus familias.
- Intervenir con estudiantes de manera grupal.
- Coordinarse con los tutores y con el equipo directivo.
- Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de medidas relacionadas con la resolución de conflictos y, especialmente, al equipo directivo y al profesorado en el ámbito de la atención a la diversidad.
- Colaborar en el desarrollo del plan de orientación y acción tutorial del centro.
- Asesorar a las familias en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del alumnado.
- Impartir docencia, en las materias que tenga competencia docente.

3.3.3. La orientación como apoyo al centro: el equipo de sector

La existencia y necesidad de estos equipos se justifica bajo la perspectiva de que "la configuración organizativa y funcional del subsistema de orientación y apoyo educativo requiere de la aportación técnica de profesionales especializados que asesoren y completen la actividad orientadora y la intervención psicopedagógica realizada en los centros" (MEC, 1990: 55).

Bajo la denominación genérica de "equipos de sector", reciben nombres diferentes según la comunidad autónoma de que se trate: "equipos multidisciplinarios", "equipos de orientación educativa", "equipos de

orientación educativa y psicopedagógica"... No obstante, su composición y funciones son bastante similares. Dichos equipos apoyan a los centros de educación infantil y primaria en las áreas de la acción tutorial, orientación educativa y profesional, atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y compensación educativa, y lo componen profesionales de disciplinas diferentes: pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, maestros especialistas en audición y lenguaje, pedagogía terapéutica y trabajadores sociales, en su caso. Sus señas de identidad vienen definidas por: el carácter interdisciplinar y especializado de sus intervenciones; el trabajo en equipo de sus componentes para el desarrollo de sus funciones y tareas; la función de apoyo y complemento a la actividad educativa desarrollada en los centros; y la perspectiva de zona de sus actuaciones.

La intervención de estos equipos se establece bajo los siguientes criterios: las prioridades establecidas por la normativa legal y por la Administración educativa, las demandas de los propios centros de la zona, los recursos humanos y materiales disponibles y los elementos de juicio contenidos en la memoria de evaluación del curso anterior. Desde esta intervención, destacamos las siguientes funciones:

- Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto educativo del centro y del plan de orientación y acción tutorial.
- Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Atender las demandas de evaluación psicopedagógica del alumnado que lo requiera y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.
- Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los estudiantes y colaborar en la aplicación de las medidas oportunas.
- Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación

y diversificación curricular de los centros de la zona.

- Asesorar a las familias del alumnado participando en el diseño y desarrollo de programas formativos para estas familias.
- Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación, tutoría e intervención psicopedagógica para el profesorado.

3.4. El plan de orientación y acción tutorial

Las acciones de orientación y tutoría en los centros educativos, que son competencia de todo el profesorado, han de planificarse dentro de una estructura organizativa que las dote de sentido y coherencia. A esta finalidad responde el plan de orientación y acción tutorial, que representa el instrumento que articula a medio y largo plazo el conjunto de las actuaciones del profesorado en relación con los objetivos de orientación y la tutoría propuestos para las etapas y enseñanzas impartidas en el centro.

3.4.1. El plan de orientación y acción tutorial en los centros de Educación Infantil y Primaria

En los centros que imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, el plan, que forma parte del proyecto educativo del centro es elaborado por todo el profesorado con el asesoramiento del orientador de referencia. Dicho plan, contiene, entre otros, los elementos que se muestran en el cuadro 3.4.

Cuadro 3.4. Objetivos y dimensiones desarrolladas en los planes de tutorización

Funciones

<i>Elementos de los planes</i>	– Objetivos generales del centro en relación con la acción tutorial. – Programas para desarrollar por el profesorado y por los profesionales del equipo de sector para el logro de estos objetivos. – Líneas generales para la acogida del alumnado de educación infantil y para el tránsito de los estudiantes de educación primaria a la educación secundaria obligatoria. – Medidas de acogida e integración para alumnado con necesidades educativas especiales. – Descripción de los procedimientos para recoger y organizar los datos académicos y personales de los alumnos. – Procedimientos y estrategias para facilitar la comunicación, la colaboración y la coordinación con las familias. – Procedimientos y técnicas para el seguimiento y evaluación del plan.
<i>Dimensiones que desarrollan en el alumnado</i>	– Desarrollo personal y social: autoconcepto, autoestima, valores, educación emocional, habilidades y competencias sociales, hábitos de vida saludable, educación afectiva, sexual y medioambiental, coeducación y ciudadanía democrática. – Prevención de las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje: comprensión lectora, hábitos lectores, competencias básicas, motivación y esfuerzo, hábitos y técnicas de estudio. – Orientación académica y profesional: exploración de los intereses y aptitudes, conocimiento del sistema educativo, itinerarios académicos, transiciones académicas, acercamiento al mundo de las profesiones, toma de decisiones.
<i>El desarrollo del plan conlleva acciones significativas como...</i>	– La coordinación entre los tutores entre sí y entre éstos con el orientador de referencia del centro y con los maestros especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. – La coordinación del equipo docente a través del tutor. – La colaboración con las familias para, mediante entrevistas, compartir información sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, prevenir las dificultades de aprendizaje, proporcionarles asesoramiento educativo, y promover su implicación en el proceso formativo de los hijos.

Implementar la orientación mediante programas en las enseñanzas del sistema educativo es una estrategia que deviene eficaz para que los estudiantes adquieran competencias para su desarrollo personal y para

contribuir a la consecución de objetivos propuestos en el plan de orientación y acción tutorial. En esta dirección, "Brújula" (Delgado, J. A., 2005) es un "Programa comprensivo de orientación educativa para la educación primaria" que se lleva a cabo con los alumnos en la hora lectiva de tutoría. El Programa se presenta bajo la siguiente estructura: "Cuaderno de la tutoría" (uno por curso), donde los niños trabajan las actividades propuestas en el programa, y el "Libro de la tutoría" (uno para cada ciclo de la etapa), donde se describen sus características, las orientaciones para su puesta en práctica, y los contenidos del programa bajo diez contextos de aprendizaje: El espejo y yo. Convivimos. El "cole", ¿qué tal? Eres protagonista. Ventana abierta a la diversión. Y Verde que te quiero verde. Sí, ¿dígame? Descubrimos. Quiénes somos en casa. Las personas trabajan.

3.4.2. El plan de orientación y acción tutorial en los centros de Educación Secundaria

En estos centros, el plan, que forma parte del proyecto educativo del centro, se elabora y coordina desde el departamento de orientación en colaboración con los tutores, y en él se recogen, fundamentalmente, las acciones relativas a la acción tutorial, la orientación educativa y profesional, y la atención a la diversidad.

A) La Acción Tutorial

La AT del profesorado en los institutos hace referencia al conjunto coordinado de intervenciones que éste lleva a cabo con el alumnado, las familias y el equipo educativo. La misma se establece para favorecer el desarrollo personal de los alumnos, hacer un seguimiento de sus aprendizajes, facilitar la convivencia en el grupo-aula, y asesorarles respecto a su toma de decisiones académicas y profesionales. La organización de la acción tutorial incluye:

- Los objetivos generales para el centro y los objetivos específicos para cada una de las etapas y enseñanzas que se imparten en él.

- Los criterios para la selección de las intervenciones con los grupos y las responsabilidades de los miembros que las llevan a cabo.
- La descripción de los procedimientos para recoger y organizar los datos académicos y personales de los estudiantes.
- La planificación de las actuaciones de los miembros del departamento de orientación en las actividades de tutoría, así como la utilización de los recursos personales y materiales de que éste dispone para llevar a cabo la acción tutorial.
- Las modalidades establecidas en el centro para comunicarse con las familias.
- La organización de la coordinación de los tutores con los diferentes grupos y entre todos los miembros del equipo educativo de cada grupo.
- Los procedimientos e instrumentos para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación de la acción tutorial.

Los profesores que ostentan las tutorías, que preferentemente son lo que tienen mayor horario semanal con el grupo en educación secundaria obligatoria, dedican su tiempo a desarrollar actividades con su grupo-aula, realizar las tareas administrativas que conlleva la tutoría, atender, de manera personalizada, al alumnado y a sus familias, así como llevar a cabo entrevistas con ellas para recabar información sobre aspectos del desarrollo personal de sus hijos, intercambiar opiniones sobre la situación de sus aprendizajes o sobre cuestiones relacionadas con su orientación profesional.

B) La orientación educativa y profesional

En educación secundaria, la orientación educativo-profesional atiende a los estudiantes que cursan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, tanto por los tutores como por el orientador del instituto, en los aspectos que hacen referencia al autoconocimiento, al asesoramiento académico y profesional y a la toma de

decisiones. En este sentido, dicha orientación, ayuda a los estudiantes:

- Favoreciendo de manera ajustada y realista el autoconocimiento respecto a sus motivaciones, intereses, capacidades y valores.
- Facilitándoles la información y el asesoramiento de las diferentes enseñanzas que el sistema educativo ofrece, sus características, los procedimientos de acceso y las alternativas al finalizarlas.
- Informándoles sobre la elección de los itinerarios académicos, lo que conlleva, la elección de materias optativas. Optar por modalidad y vía en el bachillerato. Cursar bachillerato o formación profesional con el título de graduado en educación secundaria obligatoria. Seguir estudios universitarios, enseñanzas de régimen especial o de formación profesional superior con el título de bachiller. Cursar un ciclo formativo de formación profesional de grado superior con el título de técnico o transitar al mundo laboral. Y acceder a la universidad con el título de técnico superior o buscar una ocupación en el mercado laboral.
- A conocer aspectos significativos del mundo laboral donde han de insertarse con la titulación obtenida como: técnicas y recursos de búsqueda de empleo. Modalidades de acceso a una ocupación en función de si ésta se desarrolla en el ámbito público, en el ámbito privado o a través del autoempleo. Las instituciones tanto públicas como privadas relacionadas con el empleo.

C) Organización de la orientación educativoprofesional en los centros de Educación Secundaria

La organización de la orientación en el centro se lleva a cabo desde el departamento de orientación bajo la coordinación del orientador, el jefe de estudios y los tutores. Los aspectos más relevantes de dicha organización, especialmente los relacionados con las actividades a desarrollar con los estudiantes, han de incluirse en el plan anual del centro. Dicha organización ha de recoger, al menos, los siguientes elementos:

- Objetivos para cada una de las etapas y enseñanzas que se imparten en los centros formulados a partir del análisis de necesidades de los estudiantes.
- Los criterios que se utilizarán para la selección de los programas de orientación profesional que se desarrollan con el alumnado.
- La delimitación de funciones y tareas de cada uno de los profesionales que intervienen en la implementación de la orientación.
- Las acciones, estrategias y actividades más significativas que se llevarán a cabo con los alumnos y las familias para la consecución de los objetivos.
- Los criterios, procedimientos e instrumentos que van a utilizarse para evaluar la orientación educativo-profesional.

D) Los programas de orientación

Al igual que en educación primaria, el profesorado, y para la consecución de los objetivos propuestos respecto a la orientación educativo-profesional, puede implementar programas con sus estudiantes en el tiempo lectivo semanal asignado a la tutoría. Un ejemplo de éstos es el "Programa de orientación educativa y sociolaboral" que presenta la profesora Lidia Santana (2003) para los estudiantes de los cursos tercero y cuarto de la educación secundaria obligatoria, con la finalidad de que tomen decisiones congruentes al finalizar dicha etapa. La obra se presenta mediante el "Cuaderno del alumno", uno para cada curso, con la propuesta de las actividades, y el "Libro del profesor", donde se especifican las características del programa y las unidades que lo conforman, que son las siguientes:

- Para el tercer curso: conocimiento de sí mismo, conocimiento del sistema educativo, conocimiento del mercado laboral, conocimiento de la toma de decisiones y el proyecto personal de vida.
- Para el cuarto curso: conocimiento de sí mismo, conocimiento del sistema

educativo, conocimiento del mercado laboral, conocimiento de las estrategias de transición sociolaboral, conocimiento de la toma de decisiones y el proyecto personal de vida.

E) La atención a la diversidad

La atención a la diversidad hace referencia al conjunto de acciones educativas que se diseñan desde el centro para dar respuesta a las necesidades de su alumnado, especialmente a aquel que presenta desventaja derivada de factores de tipo personal, académico o sociocultural. Dentro de este alumnado se encuentra el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, conformado por el de necesidades educativas especiales, el de altas capacidades intelectuales, y el que se integra tardíamente al sistema educativo español (LOE, art. 71). La responsabilidad de la atención educativa a este alumnado recae en el orientador, los tutores y el profesorado especialista en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica. La finalidad de las acciones, que requieren actuaciones específicas por parte del profesorado, es que los alumnos alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos educativos adecuados a sus necesidades. Las mismas deben estar presididas por los siguientes criterios:

- Prevenición: anticipándose a las dificultades antes de que aparezcan o evitando el agravamiento de las existentes.
- Inmediatez: de manera que las acciones se proporcionen tan pronto como sea posible minimizando su incidencia.
- Continuidad: programándose la atención en el horario de los estudiantes y de los profesores del departamento de orientación que las llevan a cabo.
- Interacción: de las circunstancias personales del alumnado con el currículo, las familiares y las sociales.

La atención a la diversidad mejora la calidad de los centros educativos dado que contribuye a la identificación temprana de dificultades de

aprendizaje, potencia la inclusión educativa y la adaptación escolar de los estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, mejora la diversificación curricular, y refuerza los instrumentos que garantizan la equidad en la educación.

La organización de este ámbito se lleva a cabo desde el departamento de orientación del instituto, y debe incluir, al menos, los siguientes elementos:

- Objetivos generales de la atención a la diversidad en relación con el departamento de orientación.
- Criterios para la atención del alumnado por los distintos miembros del departamento.
- Procedimientos para la coordinación y el asesoramiento al profesorado en las medidas de atención a la diversidad.
- Actuación del departamento en relación con las medidas de atención a la diversidad.
- Planificación y organización de los apoyos dentro y fuera del aula ordinaria.
- Estrategias de colaboración con las familias.
- Organización y utilización de los recursos personales y materiales.
- Seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas.

3.5. A modo de conclusión

Instrucción y formación son los dos polos sobre los que gira el proceso de desarrollo madurativo de los alumnos durante su trayectoria académica, que han de ser atendidos de manera equilibrada por el profesorado: ambos son complementarios. Con frecuencia, bien por el peso que los contenidos conceptuales tienen en el currículo académico, bien por las exigencias de la

Administración, quizás por la presión que la sociedad ejerce sobre la escuela, los aspectos instructivos tienen preferencia sobre los formativos, están más presentes en aquella trayectoria, contribuyéndose así a dejaciones significativas en los aspectos que les confieren su identidad como personas: actitudes, valores, comportamientos... que conforman el ámbito del "aprender a ser", tan importante en su formación.

La orientación, la tutoría, si realmente constituye un factor de calidad del sistema educativo, ha de poner su foco de actuación en trabajar con los alumnos los aspectos que conforman ese "aprender a ser". El tutor ve a sus alumnos no tanto como "consumidores de contenidos curriculares", sino como personas en proceso de formación, que más tarde se incorporarán a la sociedad para desenvolverse como ciudadanos críticos y responsables, y al mundo del trabajo como profesionales que desarrollan sus tareas de manera competente, pero, también, bajo comportamientos éticos.

Por último, cabe decir que el ejercicio de la labor del orientador y del tutor conlleva una cualificación que les capacita y garantiza que dicho ejercicio se lleve a cabo bajo una profesionalidad responsable. No obstante, la atención que este profesorado presta a sus alumnos, es decir, la orientación, lejos de ser una ayuda técnica, ha de estar presidida por la confianza y el respeto en un clima de cordialidad: orientar, tutelar es, esencialmente, una actitud.

Cuestiones para la reflexión

1. Los planteamientos de la orientación-tutoría en el sistema educativo español provienen de lo establecido en la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, ya derogada. ¿Qué aspectos de dicha Ley han quedado desfasados en el actual contexto educativo y cuáles mantienen su vigencia?
2. La AT es inherente a todo el profesorado por prescripción normativa, pero ¿esta prescripción es suficiente para desarrollar su labor o sería necesaria una formación complementaria a la que reciben para su ejercicio profesional como tutores competentes?

- 3.El orientador y tutor del centro desarrolla su labor con otros tutores, alumnado y familias implementando tareas de información, asesoramiento y formación. Ejemplifica estas tareas con cada uno de estos colectivos en situaciones reales.
- 4.Señala los conceptos más significativos de la definición de orientación educativa del profesor Rodríguez Espinar, explicando las, implicaciones para la práctica de la orientación en un centro.
- 5.La escasa implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos es una de las causas del fracaso escolar. ¿A qué es debida esta escasa implicación? ¿Qué medidas mejorarían la colaboración de las familias con el centro y procesos educativos?

PARTE II

Planificación general y desarrollo específico de la Acción Tutorial

4

Procesos de planificación y desarrollo de la Acción Tutorial

La Acción Tutorial (AT) supone el establecimiento de acciones de ayuda a los diferentes agentes participantes en el sistema educativo, estableciendo procesos educativos que afectan al desarrollo personal, académico y social del alumnado, en aspectos que en ocasiones no son demasiado cuidados desde el ámbito curricular. De ahí la importancia de establecer procesos fundamentados, deliberados y sistemáticos, que permitan tomar decisiones contextualizadas para el desarrollo educativo, estimando en esta dinámica la evaluación como un proceso consensuado y compartido de mejora.

Para desarrollar e implementar la acción tutorial se pueden utilizar diferentes tipos de estrategias, que en este capítulo se especifican de acuerdo al grado de relación con las áreas de conocimiento y contenidos curriculares en específicas o aditivas, mixtas e integradas o infusivas en las áreas de conocimiento, materias y actividades.

Las estrategias aditivas consideran la AT, por la importancia de sus contenidos, con un corpus de conocimiento propio, diferenciado y específico, que debe implementarse en procesos organizados en función de una planificación, tiempo y espacios propios, originándose en esta consideración sus propias debilidades, ante la falta de tiempo para la dedicación exclusiva en las extensas planificaciones y apretados horarios escolares, y el distanciamiento de sus contenidos usuales con un alto nivel de abstracción como los valores y las conductas, de posibles aplicaciones prácticas desarrolladas desde las áreas de conocimiento y experienciales.

Para solventar estas dificultades, se plantean las intervenciones mixtas en

las que se plantean sesiones tutoriales específicas y sesiones en las que los contenidos se integran en momentos, situaciones o actividades concretas planificadas e implementadas en las áreas curriculares. De esta forma en las sesiones específicas se tratan los núcleos de contenido o se realizan las actividades que por su dificultad o extensión requieren un tratamiento diferenciado; y en las integradas se facilita la aplicación práctica a situaciones más concretas y reales.

Las dinámicas infusivas consisten en la adecuación planificada e integrativa de los elementos y contenidos tutoriales que se pretendan desarrollar, en la instrucción formal curricular de aquellos a quienes va dirigida, por cuestiones referentes a necesidades de la población destinataria y de la sociedad en la que está inmersa. De hecho, hay integración real cuando los conceptos que se quieren integrar, con cierto sentido transversal, no son añadidos al programa curricular, sino que se entretajan con los temas convencionales del currículo de todas las áreas de enseñanza.

En este sentido la estrategia integrativa, empleando un símil, sería la consideración de dos sustancias químicas con características específicas, que tras su disolución conjunta ofrecen como resultado una nueva, con características que pueden asemejarse a las de las primigenias o derivarse de ellas, pero que son nuevas, diferentes y específicas de la nueva sustancia. La integración de la AT se realiza en las todas las áreas curriculares, específicas de las diferentes etapas y los niveles educativos en los que se desarrolla; y en cada uno de los elementos que componen su planificación didáctica, como son los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología o la evaluación.

Y por supuesto, la integración de la AT también debe realizarse en las áreas transversales, que marcos normativos actuales delimitan en la Educación para la Paz, la Educación Moral y Cívica, la Educación Ambiental, La Educación para la Igualdad de oportunidades de ambos sexos, la Educación del Consumidor, la Educación Vial y la Educación para la salud y educación sexual. Siguiendo las mismas pautas que en el diseño de las áreas curriculares, integrándola en cada uno de los elementos de planificación

de estas áreas, aunque con algunas diferencias, como se expondrá en el apartado correspondiente.

4.1. El desarrollo de la Acci3n Tutorial

La Acci3n Tutorial ha de entenderse como una actividad inherente a la funci3n docente. Esto implica que no es una acci3n aislada, que se realiza en momentos puntuales, tiempos concretos y espacios determinados; sino que se refiere a una acci3n colectiva y coordinada, que involucra a todo el profesorado, as3 como al alumnado, a la familia y al resto de la comunidad que participa en el centro educativo. Como cualquier proceso educativo reglado, requiere de un an3lisis previo contextual y de necesidades de los usuarios destinatarios, requiere una programaci3n extensa de todos sus apartados, debe implementarse de forma flexible y adaptativa; y necesita de un proceso evaluativo de mejora de los procesos formativos y de la propia planificaci3n, que de esta forma se inserta en un ciclo continuo de optimizaci3n (Exp3sito, Olmedo y Fern3ndez Cano, 2004). La fase de programaci3n de la AT, vinculada a la programaci3n general del centro educativo, ciclo o departamento y aula o grupo, debe realizarse de forma paralela e integrativa a la de todas las 3reas de conocimiento. Aunque la planificaci3n tutorial supone, por las tem3ticas y din3micas que se suelen emplear en su desarrollo, una situaci3n de necesario trabajo conjunta del profesorado; y una oportunidad, de integraci3n colaborativa de los dem3s colectivos que componen la comunidad educativa.

Cuadro 4.1. Tipos de intervenci3n en AT

<i>Destinatarios</i>	<i>Agrupamiento</i>	<i>Origen</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Nivel integración</i>
Directa	Grupal	Externa	Reactiva	Específica
Intervención sobre los destinatarios.	Intervención a grupos, clases o ciclos.	Intervención por especialistas externos al centro.	Intervención correctiva de situaciones problemáticas.	Intervención con tiempo y espacio propios.
Indirecta	Individual	Interna	Preventiva	Integrada
Intervención sobre institución, colectivos, etc.	Intervención sobre un individuo	Intervención por personal del centro.	Intervención preventiva antes de que se produzcan las situaciones problemáticas.	Intervención en tiempo y espacios de otras áreas de conocimiento.

Fuente: Expósito (2013).

La planificación o programación supone tomar decisiones necesarias para llevar a la práctica un conjunto de acciones, que van a permitir transformar las intenciones educativas generales en propuestas didácticas concretas. Así, cuando el profesorado programa, lo que está haciendo es tomar decisiones respecto a lo que se va a hacer en el aula, el centro o fuera del centro, de forma deliberada y sistemática. En este proceso, el profesorado debe abandonar el papel secundario de seguimiento de programaciones preestablecidas o elaboradas de forma general por editoriales o específicas para otros centros y realidades educativas. Debe dinamizar y coordinar un proceso, en el que posee un papel central, pero marcado por la colaboración con todos los agentes de la comunidad educativa, de planificación propia y específica que resuelva las necesidades y desarrolle las inquietudes de su centro educativo.

La fase de intervención, definida por Rodríguez (1998, p. 239) como "el conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que, cohesionados por una meta y un conjunto congruente de objetivos y programados intencional y previamente de modo riguroso y profesionalizado, intenta cambiar el proceder de una persona o de un colectivo con la intención de mejorar su conducta personal y profesional". Deberá implementar las

acciones que, con anterioridad, haya programado y lo hará de diferentes maneras, según crea que son más adecuadas a los objetivos previstos, es decir, con una intervención.

La evaluación y seguimiento, como cualquier otro aspecto del desarrollo de la AT, tiene en el profesorado a uno de sus protagonistas. De forma que deben analizarse la consecución de objetivos, la idoneidad de los contenidos, la adecuación de actividades y dinámicas para desarrollarlas; y por supuesto, la propia práctica tutorial. Sin embargo, para que la evaluación sirva como elemento de mejora a un proceso colaborativo, como es la AT, debe considerarse la explicitación de los criterios evaluativos, la especificación de los procedimientos y la participación activa de la comunidad educativa en los procesos de evaluación.

Algunos de los elementos que pueden considerarse en los procesos evaluativos de la Acción Tutorial son los que se especifican a continuación:

- Adecuación y grado general de consecución de la planificación.
- Relación entre los objetivos previstos y los recursos utilizados para conseguirlos.
- Equilibrio entre la disponibilidad del profesorado y de los tutores, para aplicar las acciones previstas. Distribución entre las personas responsables y las tareas que se les han encargado. Formación y actualización previa de los docentes para aplicar la Acción Tutorial.
- Si los espacios son adecuados para la tutoría en la institución. Y si el tiempo del tutor y de los alumnos para la tutoría es suficiente.
- Costes y previsión de problemas.
- Trayectoria académica del alumnado que fue atendido en la Acción Tutorial: rendimiento escolar del alumnado, comportamiento escolar del alumnado, comportamiento ante los conflictos del alumnado, mejora global del desempeño del alumnado, mejora de la capacidad del

alumnado para asumir las tareas que implica su formación.

- Nivel de satisfacción de los agentes educativos: índices de participación del alumnado, familias y otros agentes.
- La atención de las dificultades surgidas durante la aplicación de la Acción Tutorial.
- El impacto de la actividad tutorial en el fortalecimiento institucional.

La evaluación debe plantearse de igual forma con una organización colaborativa, en la que se establezcan sesiones de evaluación para analizar las informaciones recabadas, considerar propuestas y tomar decisiones que permitan mejorar la Acción Tutorial.

4.1.1. El equipo docente en el desarrollo de la Acción Tutorial

El profesorado, en el desarrollo de las tareas tutoriales, requiere de espacios de coordinación con el resto de profesorado y otros profesionales relacionados con la AT, tales como las reuniones de Equipos de Ciclo, reuniones de Departamento, Equipos de Coordinación y Claustros. En ellas, las actividades de coordinación se referirán principalmente:

- Coordinar y adaptar las programaciones al grupo de alumnos y especialmente a aquellos alumnos que necesiten cualquier medida de apoyo o refuerzo.
- Coordinarse con el equipo docente respecto a la organización de la clase, responsabilidades, materiales, espacios y tiempos del grupo/clase.
- Coordinar el proceso de evaluación y seguimiento de los alumnos con todos los profesores que imparten clase en el grupo y recoger la información que sobre los alumnos le proporcionan dichos profesores.
- Posibilitar y coordinar líneas comunes de actuación respecto a otras tutorías dentro de la programación educativa y de la Comisión de

Coordinación Pedagógica.

- Respetar y llevar a cabo los acuerdos tomados en las reuniones de Ciclo sobre los temas que afectan al desarrollo de la educación de los alumnos.
- Ayudar en las posibles situaciones de conflicto entre profesores y alumnos.
- Trasmitir a los profesores del equipo docente aquellas informaciones sobre los alumnos del grupo que puedan ser beneficiosas para el desarrollo de todas las actividades docentes y de la formación integral de los alumnos.
- Recabar la información necesaria de los especialistas sobre el comportamiento, el rendimiento académico y la integración del alumno en el grupo.
- Coordinar la información que deben recibir los padres sobre el rendimiento general del alumno. A tal efecto se establecerán las entrevistas y las visitas de padres al inicio de curso.

Además del profesor tutor, el orientador desarrolla una labor importante en cuanto al apoyo de la labor tutorial. Por tanto ya sea como un profesional adjunto a un servicio de apoyo zonal (en educación primaria) o en un departamento de orientación (en educación secundaria), las actividades del tutor respecto al Departamento de Orientación que se desarrollarán son:

- Colaborar en la elaboración del Plan de Acción tutorial, aportando ideas y actividades que complementen la acción tutorial con los alumnos.
- Convocar al orientador cuando considere necesario para el seguimiento general del grupo de alumnos y especialmente en las sesiones de evaluación a las que asiste el orientador del Liceo.
- Cumplimentar el documento de derivación al Departamento de

Orientación cuando un alumno necesite de la intervención del orientador.

- Suministrar al Departamento de Orientación toda la información necesaria sobre el alumno que tenga necesidades educativas especiales.
- Facilitar la relación de las familias con el Departamento de Orientación, informándoles de las funciones de este órgano didáctico.
- Informar a la Jefatura de Estudios de las necesidades de los alumnos respecto al Departamento de Orientación de modo que en las reuniones de coordinación semanales previstas se puedan revisar los diferentes casos.
- Solicitar del Departamento de Orientación la necesaria orientación para el trabajo con el grupo tanto desde el punto de vista de disfunciones de aprendizaje como de comportamientos y actitudes.
- Programar junto con el Departamento de Orientación las reuniones con los padres de sexto de Primaria para informales sobre el paso a Secundaria.

4.1.2. El desarrollo de la Acción Tutorial utilizando las modalidades específica y mixta

El desarrollo de la AT, como se ha planteado en el primer apartadol, puede responder a diversas lógicas integrativas. Así, Rodríguez (1995) propone aditivas, que consisten en impartir los contenidos de la Acción Tutorial como asignaturas del currículo; infusivas, estableciendo los contenidos de la Acción Tutorial en todas las áreas curriculares; y mixtas, integrándolos sólo en algunas de las áreas. Y por otra parte, Álvarez (2001) propone cuatro modalidades de desarrollo mediante la creación de un currículo específico, la integración parcial en el currículo, la plena integración en el currículo y la integración interdisciplinar.

La elección de la modalidad seleccionada o la integración de varias de

ellas debe realizarse de forma previa a la planificación, como plantea Santana (2003), de forma que ésta pueda realizarse convenientemente.

En el cuadro 4.2, bajo una adaptación y extensión de las modalidades establecidas por Rodríguez (1995), se muestran las diferentes estrategias de intervención de la AT, que determinan una organización y metodologías diferenciadas con unas dinámicas tutoriales específicas, que todo profesional que vaya a ejercer estas funciones debería conocer y resolver de forma conveniente. Sin embargo, estos procesos no deben entenderse como posicionamientos excluyentes; sino que, desde una perspectiva complementarista desde cada una de ellas, controlando sus limitaciones y explotando sus fortalezas, se diseñe un proceso de AT completo y extenso.

Cuadro 4.2. Modalidades básicas de la AT específica, mixta e integrada

<i>Modalidad de la AT</i>	<i>Organización</i>	<i>Metodología</i>	<i>Núcleos de contenido</i>	<i>Tipología actividades</i>
Específica	Tiempos y espacios propios	Propia	Propios y usualmente referidos al desarrollo de la personalidad, mejora de los procesos de aprendizaje y facilitación de la integración social	Extracurriculares
Mixta	Tiempos propios limitados y tiempos integrados de las áreas	Ecléctica	Propios, con adaptación como un núcleo específico en las áreas de conocimiento	Cuasi curriculares
Integrada en...	Áreas curriculares	Modulada	Curriculares, modulados por los núcleos temáticos de la AT	Continuidad de las curriculares, pero finalidad diferenciada
	Áreas transversales	Adaptada	Transversales, modulados por los núcleos temáticos de la AT	Cierta separación del currículo, con finalidad y temática diferenciada

Fuente: Expósito (2013).

La modalidad específica consiste en la incorporación de los contenidos a la oferta curricular del centro, a través de la creación de una actividad o conjunto de actividades específicas, con una planificación y organización al margen de la planificación curricular. En este sentido, podrían plantearse una hora semanal de tutoría con cada grupo de alumnado o trabajar sobre un curso de autoestima y habilidades sociales. Esta modalidad, en un sentido aditivo, implica elaborar una programación específica de Acción Tutorial no integrada en el currículo. Aunque reúne las ventajas de una intervención planificada, presenta serios inconvenientes, al considerarse una intervención paralela con menor rango educativo o duplicar tiempos y recursos. Siendo en ocasiones la única modalidad viable y determinando una acción tutorial de

cierta debilidad en su impacto.

La modalidad mixta contempla la posibilidad de trabajar los contenidos de la acción tutorial a través de programas específicos con implicaciones curriculares en las diferentes áreas o materias. Así se podría, por ejemplo, introducir algunas actividades para prevenir o eliminar los conflictos en algunas unidades didácticas de las materias de Conocimiento del Medio o de Lengua. Esta modalidad parte del supuesto de considerar que el desarrollo de la Acción Tutorial es independiente o no guarda relación con el resto de la intervención para la prevención o reeducación del alumnado, lo que para muchos es erróneo, ya que la intervención en el alumnado debe ser global, o no será auténticamente educativa.

Estas dos modalidades tienen en común que la AT se desarrolla a través de una materia o un programa elaborado específicamente para desarrollar los contenidos programados. Y están planteadas para centrar toda la actividad en unidades conceptuales o centros de interés, que puede convertirse a su vez en un proyecto o en una unidad compleja de experiencia intencional (Rodríguez, 2002). Aunque no deberían implicar el fomento de la memorización o de la instrucción como fin; al igual que los axiomas y la artificiosidad, deberían dar mayor protagonismo al problema o al interrogante y al medio natural en sí mismo.

Una dinámica adecuada para implementar estas modalidades de intervención podría ser a través de experiencias personales, en el que las personas se enfrentan a las situaciones vividas por otras personas sin identificarse totalmente con ellas. Gracias a estas personal experiences, el alumnado se introduce en un área importante de la vida de otros, por ejemplo en el lugar de una persona que tiene baja autoestima, para enseñarle a aprender a conocerse; de la que sufre acoso, para enseñar a aprender a convivir; de la que tiene problemas académicos, para enseñar a aprender a aprender; o de la que tomó una decisión incorrecta, por haber seguido un proceso inadecuado, para enseñarle a aprender a tomar decisiones. Se trata en definitiva de ayudarles a conseguir el desarrollo integral, que es el objetivo de la Acción Tutorial.

4.1.2. El desarrollo de la Acción Tutorial utilizando la modalidad integrada

La comunidad educativa debe tomar las decisiones oportunas acerca del programa o plan de Acción Tutorial que se adecúe a sus necesidades y resuelva su problemática. Y como se ha planteado con anterioridad, puede articularse a través de lo que se ha denominado infusión o integración curricular.

La modalidad de la infusión o integración curricular, planteada desde los años setenta, surge desde diferentes perspectivas que cuestionan los procedimientos tradicionales de orientación basados en la información y el consejo, obsoletos y poco efectivos en el proceso de ayuda.

La integración curricular requiere un alto grado de colaboración entre el profesorado de las distintas disciplinas curriculares en todas las fases de la intervención tutorial, desde su planificación, a su implementación y evaluación. Esto supone un compromiso docente importante, en el que pueden integrarse otros miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, esta modalidad de trabajo permite el establecimiento de los contenidos referidos a la AT desde una perspectiva transversal en todo el currículo educativo, consiguiendo, si se hace de la forma adecuada, la integración de los aspectos tutoriales en una posición elevada dentro de las finalidades educativas explícitas en los planes formativos de los centros que así lo consideran.

La consideración de la infusión o integración curricular de la AT ha adoptado diferentes definiciones, de las que se ofrecen algunas en el cuadro 4.3.

Aunque estos autores se refieren a la infusión curricular desde el área de la orientación vocacional, se puede considerar desde cualquier área de intervención psicopedagógica, como es el caso de la Acción Tutorial. En definitiva, se considera la AT, no como un añadido o una materia separada

del currículo, sino que la misma ha de estar inmersa en todas las áreas. En esta misma línea, Rodríguez (2002) plantea que una actividad no detentará la característica de infundida o integrada si se enseña inmediatamente después de un concepto curricular normal; si es una lección separada, un tópico o una porción de instrucción, parte añadida al programa o a la programación curricular; o si se emplea otra estrategia didáctica fuera del medio escolar o de la clase. Y por tanto, en cuanto a la AT desde una perspectiva integral, se le pueden asignar una serie de características peculiares como:

- La AT integrada intenta redefinir o reenfocar todo el sistema educativo hacia uno de los objetivos vitales más importantes, a saber, el desarrollo integral del alumnado.
- Las habilidades, conocimientos y actitudes en AT se pueden transmitir al alumnado como una parte integrada en el proceso convencional educativo. No como un nuevo curso añadido o adosado al quehacer escolar.
- Todo conjunto instructivo integrado cuesta más. Sale más caro, por lo que respecta a aulas, profesorado, materiales, etc. En definitiva, aumenta el presupuesto destinado a la educación.

Cuadro 4.3. Conceptualizaciones del término "infusión curricular"

<i>Hoyt (1977)</i>	Es un proceso a través del cual “los alumnos pueden adquirir las habilidades, los conocimientos y las actitudes que pretende desarrollar, en tanto que son motivados simultáneamente a aprender el conjunto de materias exigidas...”.
<i>Popper y McClain (1978)</i>	Por infusión hay que entender cualquier esfuerzo de un profesor, escuela o sistema escolar por educar sociolaboralmente al alumnado.
<i>Bridgeford, Clark, y McClure (1977)</i>	“meter, llenar, imbuir, instalar, empapar, infiltrar o combinar los objetivos de la educación sociolaboral dentro de los programas educativos regulares”.
<i>Raymond (1978)</i>	Hay infusión cuando una experiencia del mundo real es utilizada para demostrar la relevancia que tienen los temas del currículo.
<i>Preli (1978)</i>	Define la infusión como el proceso de entretejer dentro del currículo los temas vocacionales. Hay que clarificar que la educación sociolaboral no es una materia separada o un añadido, sino que está incluida en todas las áreas para facilitar la relación educación-trabajo.
<i>Humes y Hohenshil (1985)</i>	Los programas han de estar incluidos en el currículo global del alumno, es decir, no se pueden presentar como algo marginal y extraescolar. Esta infusión implica la ya aludida estrecha colaboración entre docentes y orientadores en la tarea de la elaboración de los objetivos, métodos, actividades y evaluación del mismo.
<i>Rodríguez Moreno (1995)</i>	Cualquier esfuerzo de un profesor, escuela o sistema escolar por organizar la instrucción específica relacionado con el desarrollo vocacional, como formando parte de un cúmulo de asignaturas ya existentes.

La integración curricular, como establece Álvarez (2001), puede plantearse desde diferentes formas de aplicación, que suponen ciertas implicaciones en el diseño e implementación de la AT:

- Integración curricular. Los contenidos de la Acción Tutorial se pueden integrar de forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas, y a lo largo de todos los niveles educativos. El profesorado de cualquier materia puede incluir en ella, al mismo tiempo que la están explicando, contenidos de carácter tutorial. Se trata de una "infusión" o

"integración" en el currículo académico de contenidos que van más allá de lo estrictamente instructivo, como un tema transversal. Ésta es probablemente la estrategia más idónea y la que se debería potenciar; si bien hay que aceptar que no siempre es posible y que requiere mucho tiempo de toma de conciencia, formación y progresiva aplicación.

- Integración curricular interdisciplinaria. Es un paso más a partir de la "integración curricular". Se requiere la implicación del profesorado, con una coordinación ejemplar entre ellos, para poder exponer unos contenidos que se sincronizan con otros que está impartiendo otro profesor. En tutoría es donde se debería contemplar la dimensión integral de todo lo que antecede. De esta forma, podemos ver cómo en todas las materias se puede hacer alusión al tema de forma interdisciplinaria.
- Sistemas de Programas Integrados. Es un paso más al anterior que trata de interrelacionar programas diversos. Por ejemplo, un programa de habilidades sociales se interrelaciona con un programa de búsqueda de empleo, en el bien entendido de que la persona que tenga buenas habilidades de comunicación interpersonal tendrá más facilidad en superar la entrevista de selección de personal. El mismo programa de habilidades sociales se interrelaciona con el programa de desarrollo de competencias digitales, etc. Un SPI, desde la perspectiva de la educación emocional, debería tener unos elementos dinamizadores; el tutor y el orientador son los más apropiados. Desde la tutoría se puede poner un énfasis especial en la dimensión integral de todo lo que antecede. En resumen, si bien se analiza, existe un conjunto de posibles programas que cada uno de ellos tiene un sentido en sí mismo. Pero si se imparten de forma interrelacionada pueden producir un efecto de sinergia. A esto le denomina sistemas de programas integrados.

Independientemente de la tipología de integración seleccionada, se requiere para llevarla a cabo un proceso reglado y sistemático, que adaptando los planteamientos de Rodríguez (2002) se podría especificar en las etapas que se plantean en el cuadro 4.4.

Cuadro 4.4. Fases del proceso de creación integradora de la AT

<i>Etapas</i>	<i>Descripción</i>
1. ^a	Estudio de las propuestas teóricas que existen al efecto.
2. ^a	Estudio y delimitación del currículo reformado en las materias o áreas que se deseen introducir los conceptos de Acción Tutorial, estudiando los objetivos, contenidos y actividades, sugeridos en el último nivel de concreción.
3. ^a	Planteamiento de los objetivos y ámbitos, que pueden trabajarse desde una perspectiva curricular.
4. ^a	Disposición de un banco de actividades prácticas, que ayuden a desarrollar los tópicos antes sugeridos.
5. ^a	Confección de tablas de especificación de doble entrada, para ayudar a conseguir el cruce entre objetivos tutoriales y tópicos instructivos de una determinada materia.
6. ^a	Creación de fichas didácticas de programación.
7. ^a	Desarrollo de la programación, puesta en práctica de Unidades Didácticas o en materias transversales.
8. ^a	Pueden crearse créditos ad hoc en el marco de la Acción Tutorial.

Esta técnica consiste en infundir en el diseño y aplicación del currículo ordinario todos los elementos de un currículo que se saliera de lo propiamente ordinario, y en el caso de la AT supone, como plantea Aguaded (2011), el establecimiento de las siguientes fases: en primer lugar, se tomaría cada uno de los elementos de las programaciones de aula, tales como, valores, objetivos, contenidos y competencias, metodología y actividades y evaluación. En segundo lugar, se implementaría en el diseño, esos mismos elementos de la AT. Y por último, al mismo tiempo que se aplican los valores y objetivos de cada una de las materias, se aplican los de la AT.

Con esta técnica, se pretende conseguir el desarrollo de competencias propiamente curriculares a la vez que tutoriales, suponiendo una innovación que contribuye a la mayor consideración del valor educativo de la AT, al equipararla a los contenidos curriculares tradicionales. Y en su desarrollo se puede encontrar algunas ventajas y dificultades, que basándose en las

establecidas por Santana y Álvarez (1996), se amplían y concretan en el cuadro 4.5.

Cuadro 4.5. Ventajas e inconvenientes de la metodología de infusión curricular

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
– Relacionar los contenidos del currículo y los problemas de la vida real. – Adoptar experiencias reales para ilustrar la relevancia de los aprendizajes escolares. – Fomentar la formación integral basada no en meros conocimientos, sino en destrezas y habilidades útiles para la vida. – Impulsar los aprendizajes significativos y relevantes. – Adquirir destrezas de la AT, y simultáneamente, estar motivados hacia el aprendizaje. – Fomentar el trabajo en equipo entre docentes y asesores. – Producir cambios en las actitudes del profesorado, alejándose de su posición previa más pasiva e indiferente, hacia actitudes más activas y críticas en relación con sus propias tareas docentes. – Lograr la implicación del profesorado en el desarrollo integral del alumnado. – Orientador como un agente de cambio, facilitador y colaborador de los profesores tutores en los procesos instructivos y orientadores. – Lograr la participación de las familias y de la comunidad en los programas de Acción Tutorial. – Aumentar la motivación del profesorado y del alumnado por la enseñanza. – Lograr una mayor coordinación entre profesorado y materias a lo largo de los diferentes ciclos educativos.	– Tratar de relacionar los contenidos académicos y los contenidos tutoriales. – Dificultad de sustraerse de los programas tradicionales, para rediseñar una enseñanza más flexible, contextualizada, significativa y ajustada a las necesidades del alumnado. – Generar las condiciones para la puesta en práctica y desarrollo de la AT curricular. – Implicar a la comunidad educativa, aunque se cuente con un líder o grupo de apoyo. – Programas educativos sobrecargados de contenidos cognoscitivos y que apenas dejan espacio para otro tipo de aprendizajes. – Complejo doble rol de agente educador-orientador. – Cambios organizativos en los centros para conseguir la integración. – Realizar cambios organizativos en los centros para permitir la integración curricular de la AT. – Consensuar con todo el profesorado la integración de AT en su materia. – Asumir por parte de los orientadores la dinamización de grupos, la atención de necesidades de formación, la toma de decisiones sobre los problemas que surgen en la práctica, etc. – Poca flexibilidad de horarios para el desarrollo de este enfoque curricular de la AT. – Motivar a los miembros de la comunidad para su participación en la dinámica de trabajo colaborativa.

A) La Acción Tutorial integrada en las áreas curriculares

La selección de la modalidad integrada para desarrollar la AT en el centro o en el aula requiere la especificación de las tipologías de integración: integración curricular e integración curricular interdisciplinaria o sistemas de programas integrados. Y además, determinar si se va a realizar en las áreas curriculares, en las áreas transversales o en ambas, si se van a realizar en todas ellas o en parte de las mismas.

Cuadro 4.6. Áreas de conocimiento susceptibles de integrar la AT

<i>Educación Primaria</i>	<i>Educación Secundaria Obligatoria</i>
- Conocimiento del medio natural, social y cultural. - Educación artística. - Educación física. - Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. - Lengua extranjera. - Matemáticas.	Primer a tercer curso: – Ciencias de la naturaleza. – Ciencias sociales, geografía e historia. – Educación física, Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. – Lengua extranjera. – Matemáticas, para los cursos de primero a tercero. Para cuarto curso: – Ciencias sociales, geografía e historia. – Educación ético-cívica. – Educación física. – Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. – Matemáticas. – Primera lengua extranjera. – Tres materias de entre las siguientes: Biología y geología, Educación plástica y visual, Física y química, Informática, Latín, Música, Segunda lengua extranjera y Tecnología.

El proceso de integración requiere el seguimiento de unas fases establecidas en apartados anteriores. A continuación se ofrece, como ejemplo, la integración de la AT tanto en lo relativo a enseñar a aprender a conocerse, a convivir, a aprender, como a tomar decisiones; en los elementos curriculares, como los objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y actividades y evaluación de algunas áreas curriculares.

Aunque por extensión, la ejemplificación se centrará en los objetivos.

B) La Acción Tutorial integrada en las áreas transversales

Si la decisión fuese relativa a desarrollar la AT integrada en las áreas transversales, tendríamos que analizar en cuáles de ellas lo vamos a hacer: educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual y educación vial, y educación para el consumidor. Y una vez tomada esta decisión, empezar a dar los pasos siguientes, que tienen algunas diferencias con respecto a cuándo realizamos el diseño para las áreas curriculares.

La diferencia y principal dificultad de integración en las áreas transversales es que, en primer lugar, debería plantearse la integración AT en las áreas transversales. Y con posterioridad realizar la integración de éstas en las áreas curriculares.

4.2. El desarrollo de la tutoría mediante planes y proyectos educativos

El elemento básico con el fin de planear un proceso para alcanzar las metas planteadas para la AT es el Proyecto Educativo del Centro. Y como elemento constituyente de él el Plan de Acción Tutorial.

El objetivo principal de este plan implica resolver de forma organizada y planificada la AT en un contexto determinado, lo que requiere de un compromiso y una evaluación constante para valorar en todo momento los avances obtenidos o las dificultades enfrentadas, y así las soluciones o alternativas que se tienen para ello, mediante diferentes fases o etapas: análisis de la situación educativa, definición de los objetivos del proyecto, justificación, planificación de las acciones y evaluación.

4.2.1. Planificación en la Acción Tutorial

La Acción Tutorial consiste en realizar una función personalizada de las actuaciones pedagógicas que se desarrollan en el contexto escolar, desarrollado por diferentes profesores y con distintos métodos. Y el proceso de planificación (Expósito, 2013) de la Acción Tutorial se estructura en tres niveles:

1. Un primer nivel de tipo normativo que es competencia de las Administraciones Educativas. Constituye un marco general en el que se establecen los presupuestos técnicos, se definen las funciones y se determinan las estructuras y principios organizativos básicos de la acción orientadora y tutorial. Un segundo nivel en el que corresponde al centro educativo poner en marcha un amplio proceso de participación, ya que tanto en la planificación como en el desarrollo de la Acción Tutorial se ven comprometidos la totalidad del profesorado y de los órganos del centro. Los documentos básicos a través de los cuales se define la autonomía pedagógica y curricular de un centro son el Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares de Etapa. Y un último nivel de concreción de la Acción Tutorial lo define el tutor, de acuerdo con las características y necesidades de su grupo de alumnos.

El proyecto educativo del centro, concebido como un instrumento que sirve de marco de referencia, refleja y sirve de fundamentación y justificación de las decisiones que continuamente se deben tomar en el centro escolar. Por lo que con respecto a la AT, se debe encontrar respuestas en torno a las siguientes cuestiones: qué valores son prioritarios en el centro y deben estar presentes en mi programación de tutoría, cuáles son los objetivos que deben presidir las actuaciones en tutoría, cuáles son mis funciones como tutor o qué medios hay previstos para facilitar e impulsar la colaboración de las familias en el centro.

Además de los Proyectos educativos de Centro, la autorización también debe encontrar reflejo en los proyectos curriculares de las distintas etapas y niveles educativos. Así, cabe destacar que los Objetivos Generales de Etapa contemplan el desarrollo de habilidades y

actitudes, por lo tanto los principios del Proyecto Educativo, elaborado previamente, serán de utilidad para adecuar los Objetivos Generales, priorizando aspectos de la tutoría.

2. En el siguiente nivel, la concreción se realiza en los planes específicos de desarrollo de la Acción Tutorial, cuyo planteamiento debería partir de algunos de los siguientes principios básicos:

- Prevenir como principio fundamental de actuación.
- Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado, transmitiendo valores democráticos de convivencia.
- Realizar el seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje.
- Favorecer la integración y participación del alumnado en la vida del centro.
- Facilitar al alumnado la toma de decisiones responsable respecto a su futuro académico y profesional.
- Asegurar la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones de los distintos profesores que conforman el equipo docente del grupoclase, determinando procedimientos de coordinación del equipo que permitan la adopción de acuerdos sobre la evaluación de los alumnos.

El proceso de planificación debe ser realista, plantear acciones posibles, que se integren en el currículo, y promuevan la participación de todos los colectivos y el tratamiento interdisciplinar. Además debe plantearse de forma flexible, revisable y evaluable como procedimiento de mejora adaptativa.

3. En último lugar la AT se especifica en la Programación Anual de Aula que cada profesor y tutor debe realizar basándose en las necesidades y peculiaridades de su grupo de alumnado.

4.2.2. La elaboración y contenidos de los planes de tutorización

La elaboración de un plan de acción tutorial requiere, al igual que la de cualquier plan para una intervención educativa, el seguimiento estructurado de una serie de etapas o fases que delimiten las tareas que se han de realizar en cada una de ellas, que se especifican en el cuadro 4.7.

Además de estos aspectos básicos se deben incorporar indicaciones referidas a los siguientes aspectos:

- Programas que han de desarrollar el profesorado y los profesionales del Equipo de Orientación Educativa para el logro de los objetivos.
- Líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas, incluyendo las adaptaciones organizativas y horarias dirigidas al alumnado de nuevo ingreso en Educación Infantil.
- Medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Coordinación entre los miembros de los equipos docentes, tutores, profesorado y profesionales de EOE.
- Procedimientos y estrategias para facilitar la comunicación, colaboración y coordinación con las familias.
- Descripción de procedimientos para recoger y organizar datos académicos y personales del alumnado.

Cuadro 4.7. Apartados usuales en los planes de atención tutorial

<i>Apartado</i>	<i>Tareas que se han de realizar</i>
Análisis de necesidades	Antes de la elaboración se debe realizar un estudio sobre el contexto; las necesidades educativas, dificultades de aprendizaje, adaptaciones curriculares, en general atender a la diversidad; así como los recursos disponibles para hacer frente a ellas. Debe considerarse la procedencia del alumnado, el nivel académico, la religión, y en general todos los aspectos que se tengan que tener en cuenta en la elaboración del proyecto. Algunas de estas informaciones pueden obtenerse de forma indirecta de otros documentos del centro o a partir de reuniones con docentes que ya hayan tenido una docencia con ese grupo.
Justificación	Apoyándose en el análisis de necesidades deben plantearse las razones y motivos para desarrollar el plan de tutorización de la forma en la que se va a realizar, concretándose cada aspecto en los siguientes apartados.
Objetivos y competencias	Seleccionar, ordenar o elaborar las metas u objetivos que se desea conseguir, desde los planteamientos que establece la normativa educativa.
Contenidos	Incorporación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Metodología	Incluir las técnicas empleadas, los recursos materiales y agentes implicados en el desarrollo de las acciones.
Actividades	Las actividades pueden referirse a aspectos específicos como la animación y dinámica de grupos, la orientación personal y escolar o vocacional y profesional. Las actividades pueden plantearse y agruparse en función de los destinatarios: para el alumno individual, el alumnado en grupo, en relación con el profesorado, para familias individuales o familias en grupo, y para otros colectivos. Y también según la organización temporal: de inicio de curso, de desarrollo, para efemérides o fechas específicas, de final de trimestre o curso académico.
Evaluación	Especificar los criterios, procedimientos e instrumentos empleados para evaluar el plan de tutorización. Los resultados de la evaluación anual deben incorporarse a la memoria final de curso del profesorado, para que se tomen como elemento de mejora en la programación anual que habrá de realizarse en el siguiente año académico.

Fuente: Expósito (2013).

4.2.3. Implementación y desarrollo de los planes de Acción Tutorial

La propia conceptualización que se realice del plan determinará su forma de implementación. Así, la consideración de un plan con modalidad única (Expósito y otros, 2013) determinará un modelo de implementación lineal, con cierta inflexibilidad y muy determinado temporalmente. Si al modelo se incorporan la opcionalidad en las tareas y actividades, podrá plantearse un modelo de implementación multilineal, algo más flexible y con posibilidades de seguir distintos caminos o formas de desarrollarlo. Y por último y más aconsejable, el modelo en red, con total disponibilidad de opciones de roles, tareas y actividades en el que la implementación posee un feedback evaluativo permanente.

4.2.4. La evaluación de los planes de Acción Tutorial

La evaluación de programas, desde una perspectiva amplia, se concibe como el proceso de recogida y análisis de la información como soporte para tomar decisiones sobre programas educativos. Como un "proceso de recogida y análisis de información relevante en que apoyar un juicio de valor sobre la entidad evaluada que sirve de base para una eventual toma de decisiones" (Stufflebean, 1971).

Por tanto, evaluar los planes de autorización supone ponerlos en valor, mediante una reflexión sobre los logros alcanzados, dificultades encontradas, factores que han podido influir, y aspectos que será necesario modificar en el siguiente plan. Pero además hay que someter el plan a un continuo control de si es idóneo o no a lo largo del proceso de ejecución con arreglo a las necesidades y situaciones previstas y sobrevenidas.

La evaluación se debe entender, desde una perspectiva colaborativa, como una tarea conjunta de los sectores que han intervenido en su elaboración, diseño y aplicación del mismo: alumnado, tutores, Comisión de Coordinación Pedagógica o Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios. Y debe caracterizarse por:

- Un carácter procesual que mida los resultados y que permita un seguimiento de la planificación e implementación del POAT.
- Un carácter formativo, que ayuda a la mejora y permite la retroalimentación en las intervenciones y, por tanto, las modificaciones que se deben de introducir en el proceso.
- Un carácter continuo a lo largo de todo el proceso.

Y las dimensiones o aspectos que se han de evaluar deben considerar el propio diseño de la evaluación, los instrumentos y estrategias de evaluación, la toma de decisiones a lo largo de la ejecución del plan en virtud de los resultados obtenidos en la evaluación, las técnicas de análisis de datos y los resultados obtenidos. Y debe considerar el grado de desarrollo de los siguientes indicadores (Royo et al., 2002: 59-62), que se reflejan en el cuadro 4.8.

Cuadro 4.8. Indicadores para la evaluación de planes de tutorización

<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>
Evaluación de los procesos de coordinación, diseño y elaboración	– Coherencia de los objetivos con respecto a las finalidades educativas del centro. – Valoración de si se establecen las directrices generales para la elaboración y revisión. – Grado de implicación de los órganos unipersonales y colegiados de centro en la evaluación.
Análisis de la eficacia del plan respecto a la acción tutorial	– Nivel de coordinación de los tutores y equipos docentes. – Grado de desarrollo de las actividades grupales, individuales y con la familia. – Revisión del desarrollo del plan a lo largo del proceso.
Valoración del grado de atención del POAT a la orientación académica y profesional	– Grado de congruencia de las actividades de orientación académica y profesional con arreglo a las etapas y niveles educativos. – Grado de desarrollo de las actividades con lo planificado. – Grado de colaboración de los distintos agentes en el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional. – Grado de implicación de los departamentos/ciclos y equipos docentes en las actividades. – Grado de coordinación del tutor en la propuesta del consejo orientador en la colaboración del equipo docente y asesoramiento del Departamento de Orientación.
Valoración del grado de incidencia que tiene el POAT respecto a las distintas medidas de atención a la diversidad	– Concreción de las medidas de apoyo y refuerzo al alumnado. – Valoración de los informes de evaluación psicopedagógica y las adaptaciones curriculares para alumnado con NEE. – Valoración del Programa Base de Diversificación Curricular y de si la programación de los ámbitos científico-tecnológicos y sociolingüístico responden a las necesidades del alumnado del programa. – Grado de coordinación del profesorado del Programa de Diversificación Curricular con el Departamento de Orientación. – Grado de coordinación entre el profesorado de los programas de cualificación profesional inicial y el Departamento de Orientación.

Relaciones tutores-alumnos	– Grado de estima, confianza y aceptación mutua alcanzado entre tutores y alumnos. – Grado de conocimiento alcanzado por los tutores de la realidad personal y contextual de los alumnos. – Grado de satisfacción que el alumnado tiene de las actividades. – Valoración de los temas y cuestiones desarrolladas en el grupo clase. – Grado de integración de la totalidad del alumnado en la vida escolar del aula y del centro. – En su caso, grado de integración del alumnado con necesidades educativas especiales. – Nivel de participación del alumnado en las actividades propuestas.
Relaciones tutoría-equipo docente	– Grado de relación y cumplimiento de las reuniones programadas. – Valoración del estudio de casos y situaciones que hayan requerido la coordinación de acciones y toma conjunta de decisiones. – Grado de profundización en los factores determinantes y condicionantes del rendimiento del alumnado. – Grado de relevancia de las propuestas para la solución de los problemas advertidos.
Relación tutores y padres	– Valoración de la frecuencia, calidad y clima de las entrevistas con las familias. – Adecuación e interés de los temas desarrollados en las sesiones colectivas. – Asistencia y participación de las familias en el horario de tutoría de padres. – Implicación de los padres en las actividades formativas programadas por el centro. Grado de colaboración y participación de la familia.
Valoración global de la puesta en práctica del plan	– Grado de desarrollo del plan en sus distintas fases. – Nivel de modificaciones y aportaciones introducidas en las distintas revisiones del plan. – Valoración global del plan y su pertinencia como instrumento válido para el siguiente curso.

Fuente: Royo et al. (2002: 59-62).

La evaluación debe plantearse como un producto que se va a comunicar, a través de un informe de evaluación, adaptado a los diversos colectivos a los

que vaya dirigido. Pues este informe puede servir para la toma de decisiones sobre el propio plan o de aspectos generales del centro que deban tomarse en los órganos de decisión en los que estos colectivos están representados.

4.3. A modo de conclusión

La AT, por su importancia educativa, requiere de cuidados procesos de planificación, que permitan en su desarrollo tanto su integración infusiva en todas las áreas curriculares, como el desarrollo específico de acciones propias.

Su implementación, con modalidad de consulta, ayuda o programas, requiere de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa. Y siempre debe plantearse de forma contextualizada, considerando las necesidades específicas y con un desarrollo flexible.

Y como cualquier aspecto referido a una intervención educativa, requiere de una evaluación que permita valorar sus realizaciones y ofrecer opciones para mejorarla.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿Qué modalidad, específica, mixta o integrada de la AT parece más adecuada? ¿Por qué?
- 2.¿Qué rol desempeñan usualmente los distintos miembros de la comunidad educativa en la planificación y desarrollo de la AT? ¿Cuál deberían desempeñar?
- 3.¿Cuándo y cómo debe planificarse la AT? ¿En qué otros instrumentos de planificación se integra?
- 4.¿Quién y en función de qué criterios debe plantearse la evaluación de la AT? ¿Para qué debe emplearse la evaluación?
- 5.¿Cómo podría mejorarse la planificación de la AT? ¿Qué influencia

tendría esta mejora en la AT en general?

5

La construcción colaborativa de la Acción Tutorial: la investigación-acción como respuesta

Este capítulo aborda la elaboración de los planes de tutorización desde una perspectiva grupal mediante la investigación-acción como estrategia de investigación y mejora de la enseñanza. En el capítulo anterior se expusieron los procesos de planificación y desarrollo de la Acción Tutorial (AT), explicitándose cómo ésta debe ser planificada antes de comenzar su construcción de una forma integrada en los proyectos educativos y curriculares.

En este caso se hará referencia específicamente a una forma especial de llevar a cabo la AT grupal. Y a través de una metodología concreta, la investigación-acción. En este sentido el lector puede plantearse las siguientes cuestiones ¿En qué consiste la Acción Tutorial colaborativa? ¿Cómo se puede llevar a cabo una AT colaborativa en un centro educativo? ¿Qué es la investigación-acción? ¿Por qué incorporar la investigación acción a la construcción colaborativa de la AT? ¿A qué aspectos educativos se puede aplicar? ¿Cómo puede el tutor llevarla a cabo en su grupo-clase? ¿Qué bases científicas fundamentan estos procedimientos y actuaciones? Todos estos interrogantes conformarán el contenido de este capítulo.

5.1. La elaboración de planes de Acción Tutorial desde una

perspectiva grupal

La elaboración de planes de AT desde una perspectiva grupal es la respuesta metodológica a un cambio de concepto en cuanto a la tutoría. Es en la última década cuando la AT comienza a entenderse como una actividad que se realiza para potenciar el desarrollo y el bienestar de todos los alumnos, y no únicamente para atender a los educandos con dificultades, o con necesidades especiales, incluyendo también la acción de prevención.

Ello lleva a que la AT se integre en los procesos instruccionales del grupo clase y no se conciba como algo independiente y realizado de forma individual. Esta conjunción de la AT deriva, a su vez, en un cambio en la concepción de la misma, entendiéndose como conjunto de actividades, de naturaleza diferente, destinadas a los alumnos y al centro educativo (agentes) con objeto de aumentar el rendimiento y bienestar de los alumnos, así como la calidad de la educación.

Bajo esta concepción el profesor tiene una doble función: instruir y formar. La formación conlleva apoyar los procesos de maduración y construcción de la identidad, tanto desde una perspectiva psicológica como social. Así, por ejemplo, en las escuelas holandesas este concepto se traduce en la denominación de profesor-tutor, cuya figura se responsabiliza de la autorización de su grupo de alumnos, trabajando de forma colaborativa con los demás profesores que imparten enseñanzas en el mismo grupo, apoyándose y reflexionando de forma conjunta. Además la AT también es secundada y reforzada por otros profesores del centro, a la vez que por otros especialistas-profesionales (orientador). Se establece así toda una cadena de colaboración, que incluye a múltiples agentes educativos: profesores-tutores-orientadores.

Estas ideas, trasladadas a nuestro contexto educativo, van a derivar en tres niveles en los que la AT grupal se puede desarrollar: a) intervención con el grupoclase (alumnos), b) cooperación docente, entendida como apoyo y colaboración entre los profesores mediante la reflexión conjunta de sus acciones tutoriales, y c) participación colectiva en el plan de AT general del

centro, con el propósito de idear, sugerir y desarrollar acciones innovadoras destinadas a mejorar las actuaciones profesionales.

La AT colaborativa realizada con el grupo clase tendrá como principales objetivos trabajar de forma conjunta o grupal temas muy variados tales como conductas adictivas, educación sexual, indisciplina, integración grupal, mejora del rendimiento académico, etc. Los resultados de dichas actuaciones, así como la detección de necesidades específicas en el grupo formarán parte de las prioridades con las que elaborar los planes de AT colaborativos.

La AT colaborativa entre profesores-tutores aporta numerosos beneficios. En primer lugar posibilita integrar y reforzar la AT de todo el profesorado, marcada en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro (POAT), también coordinar y hacer más extensivas, profundas y persistentes en el tiempo las actuaciones, con el consiguiente mayor impacto de las intervenciones tutoriales. El trabajo colaborativo entre docentes promueve una cultura de colaboración con la que se benefician tanto los agentes educativos como los destinatarios. La sistematización grupal de las actuaciones tutoriales, así como la valoración de su impacto y repercusión, son fuente de inestimable valor donde fundamentar la elaboración de futuros planes de AT.

Y, por último, la colaboración en el tercer nivel implica la participación, de forma activa, en el desarrollo del Plan de Orientación de la Acción Tutorial, experimentando y evaluando las prácticas de AT. La colaboración ancla y refuerza social y culturalmente el trabajo de cada profesor y el del orientador. Además de que posibilita obtener un conocimiento profesional-global de los resultados de las actuaciones tutoriales en su conjunto.

A pesar de los muchos beneficios, la elaboración de planes de AT de forma colaborativa no es una práctica muy extendida, y menos aún aplicando la metodología de investigación-acción. Investigaciones recientes (Lam y Hui, 2010), indagan sobre los motivos de la escasa colaboración entre el profesorado en los planes de AT. Estos autores concluyen que las principales razones son determinadas creencias que los profesores tienen interiorizadas,

que según el estudio se sintetizan en que "la responsabilidad del docente atañe únicamente a la enseñanza disciplinar", "el desarrollo social y emocional de los alumnos está fuera de su ámbito de acción" y "la autorización es una tarea propia de los expertos". Esto nos lleva a la conclusión de que es necesaria una ruptura con este tipo de creencias para asumir una implicación tutorial-formativa. La información, el conocimiento y la formación son condimentos clave para impulsar cambios e innovaciones educativas.

De ahí que el propósito de este capítulo tenga vocación formativa aportando algunas herramientas conceptuales y metodológicas que sirvan al docente para poner en cuestión dichas concepciones y apoyarle en el emprendimiento de una línea de intervención colaborativa.

5.2. La Acción Tutorial colaborativa

Por Acción Tutorial colaborativa se entiende aquella que se concibe y lleva a cabo de forma compartida entre diversos agentes educativos, alumnos, familias, profesores, entorno, etc. Una investigación reciente sobre la colaboración de las familias en los centros escolares (Colás y Contreras, 2013) indica que la oferta que hacen los centros para la participación de las familias en la toma de decisiones sobre aspectos educativos es prácticamente inexistente, a la vez que el nivel de participación de los padres en los centros es bajo, especialmente en lo que respecta a la toma de decisiones.

Esta realidad se fundamenta en concepciones, por ambas partes, que asumen que cada institución, familia y escuela tiene un cometido y autonomía en sus propias funciones, considerando que no deben inmiscuirse una en otra. De ahí que a la familia le competa el desarrollo personal (protección, cuidado, afecto, educar en valores, etc.) y al centro educativo la instrucción académica y la disciplina.

Nuevamente estas creencias impiden la puesta en práctica de acciones colaborativas entre centros educativos y familias.

El modelo de Acción Tutorial colaborativa supone una ruptura de estas ideas en tanto que incide precisamente en la cooperación y el trabajo conjunto entre educandos, familias y escuela en la tarea de educar. El enfoque colaborativo en la AT implica y conlleva clarificar y tomar decisiones, de forma conjunta, sobre opciones y prácticas educativas a llevar a cabo, así como reflexionar conjuntamente sobre los problemas que se plantean y buscar acuerdos.

La colaboración enriquece la acción educativa porque vincula a la familia a los aprendizajes escolares y al profesorado con el entramado social y emocional que conforman las vivencias y experiencias de los alumnos, obteniendo un conocimiento que facilita su tarea profesional como formadores.

Mediante una AT colaborativa se podrá establecer una cooperación estrecha entre familias y profesorado (entre otros posibles agentes) y convertir una situación problemática o conflictiva en oportunidades de aprendizaje (no sólo para los alumnos, sino también para los profesores y padres/madres). Este tipo de AT puede resultar pertinente en aquellas problemáticas o temáticas en las que convergen los intereses de ambos colectivos, de ahí que sea necesario hacer explícitos los contenidos sobre los que trabajar mediante la AT colaborativa.

5.3. Contenidos educativos en los que aplicar la Acción Tutorial colaborativa

Se parte, por tanto, de la concepción de que el docente tiene dos funciones principales: instruir y formar. La primera tarea se plasma en la transmisión de contenidos que dan cuerpo a cada una de las distintas disciplinas que se desarrollan en el currículo ordinario. La segunda faceta incluye contenidos más transversales, tales como valores, creencias, normas sociales, etc. Estos constituyen temáticas de carácter eminentemente formativo, que pueden desarrollarse a través de la AT grupal. Por tanto la AT es una actividad clave en la tarea de educar, si se entiende que la función del profesorado va más allá de su asignatura y tiene que educar (no sólo limitarse a la reproducción

de conceptos). Es por ello que el docente tiene que proveerse de herramientas y metodologías que le permitan cubrir esta faceta tan hermosa y a la vez compleja.

Por otra parte la diversidad y dinamicidad de los procesos educativos obliga a una permanente revisión, y constantes mejoras, por lo que la innovación e investigación se convierten en mecanismos esenciales en este proceso.

Llegados a este punto conviene preguntarse cómo puede potenciar e incidir el docente en esta segunda faceta. Se presenta como propuesta de actuación la AT colaborativa. Pero ¿cómo se desarrolla esta propuesta? Para dar respuesta a este interrogante es preciso referirse a los contenidos y procedimientos. En este sentido la legislación educativa formula y explicita los contenidos que hay que cubrir y cómo hacerlo.

Concretamente las órdenes legislativas que regulan la orientación proponen unos bloques de contenidos esenciales para trabajar en el aula con todo el alumnado a través de la AT (ver cuadro 5.1). En la orden de 16 de noviembre de 2007, en su segundo artículo en el que define la orientación y la AT, y sus fines, se especifica que esta es una actividad que se fundamenta en la colaboración de varios agentes pero que será función del tutor o tutora asignados la coordinación de la tarea. Por tanto, se asume que aunque un tutor tenga asignada la tutoría de una clase, no tiene por qué desarrollar esta función individualmente, máxime cuando la tutoría precisa de la colaboración y la participación de varios agentes (tutores, orientador, familias, equipo educativo, etc.).

Cuadro 5.1. Relación de contenidos que se han de trabajar en la A T
según la legislación educativa

<i>Bloques de contenidos de la orientación y AT</i>	
Infantil y Primaria	– Desarrollo personal y social del alumnado. – Orientación académica y profesional. – Convivencia.
<i>Orden de 16 de noviembre de 2007</i>	– Transición y coordinación entre etapas educativas. – Atención a la diversidad y apoyo a los procesos E-A. – Colaboración y coordinación con las familias.
Secundaria	– Orientación académica y profesional. – Mejora de la convivencia. – Contenidos de carácter transversal.
<i>Orden de 27 de julio de 2006</i>	– Atención a la diversidad. – Técnicas y estrategias de aprendizaje – Autoevaluación.

Por tanto, los temas que desde la Educación Infantil y Educación Primaria se pueden plantear para la elaboración de planes de acción colaborativa son esencialmente los siguientes: desarrollo personal y social del alumnado, atención a la diversidad y apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientación académica y profesional, colaboración y coordinación con las familias, apertura al entorno y a la comunidad, convivencia, y transición y coordinación entre etapas educativas.

En la etapa de Educación Secundaria se proponen: mejora de la convivencia, técnicas y estrategias de aprendizaje, orientación académica y profesional, atención a la diversidad, autoevaluación y contenidos de carácter transversal.

De acuerdo con las directrices de la Unión Europea, podemos agrupar todos estos contenidos en tres grandes bloques que podrían contemplarse en la Acción Tutorial (AT) colaborativa:

- **Desarrollo personal y social.** En este apartado se incluyen actuaciones o programas encaminados al desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, la educación emocional, el desarrollo de las habilidades y competencias sociales, la adquisición de hábitos de vida saludables, la

educación afectiva y sexual, la coeducación, la educación medioambiental y para el consumo, uso racional y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación, el aprendizaje del ejercicio de la ciudadanía democrática, de educación para la paz y la resolución pacífica de conflictos, y por último el uso constructivo y racional del tiempo libre.

- Apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se focaliza sobre técnicas de trabajo intelectual o de "aprender a aprender", programas de mejora del aprendizaje y de los resultados académicos.
- Desarrollo de habilidades para la orientación académica y profesional. Se trabaja en programas de autoconocimiento, de exploración de los propios intereses, conocimiento del sistema educativo (itinerarios de 4.0 de ESO, itinerarios en Bachillerato, Ciclos Formativos de FP), acercamiento al mundo de las profesiones y orientación para la toma de decisiones para un futuro profesional.

Todos estos contenidos, circunscritos a la formación de los alumnos pueden abordarse en la AT en el grupo-clase, pudiendo trabajarse de forma colaborativa, mediante la investigación-acción, a la vez que configurar temáticas con las que elaborar planes de AT, pudiendo intervenir en estos diferentes agentes educativos en múltiples combinatorias.

El cuadro 5.2 sintetiza, de forma orientativa, contenidos que pueden trabajarse de forma colaborativa entre diversos agentes.

Cuadro 5.2. Contenidos y agentes en los que aplicar la A T colaborativa mediante la IA

<i>Contenidos</i>		<i>Agentes</i>			
		Alumnos	Profesores	Familia	Entorno
<i>Desarrollo Personal y Social</i>	Adaptación	×	×	×	×
	Integración	×	×	×	×
	Identidad	×		×	
	Autonomía	×		×	
	Socialización	×	×	×	×
	Convivencia	×	×	×	×
	Salud	×	×	×	×
<i>Académico</i>	Autoconcepto	×	×	×	
	Responsabilidad	×	×	×	×
	Perseverancia	×	×	×	
	Esfuerzo	×	×	×	
	Resolución de problemas	×	×	×	×
	Técnicas estudio	×	×		
<i>Profesional</i>	Autoconocimiento	×	×		×
	Mundo laboral	×	×		×
	Coeducación	×	×		
	Cooperación	×	×		×
	Toma decisiones	×	×		

Cada una de estas temáticas puede abordarse de forma interna en cada colectivo, o bien trabajarse, a su vez, entre diferentes agentes. Así por ejemplo, la convivencia puede ser contenido de la AT para trabajarse con el grupo-clase de forma colaborativa. Pero también puede ser objeto de abordaje desde el colectivo de profesores o padres o entorno, a la vez que hacerse convergiendo todos ellos. La valoración de la viabilidad de estas opciones en cada contexto aportará referencias cara a la planificación de la AT colaborativa.

5.4. La metodología de investigación-acción en la Acción Tutorial colaborativa

Antes que nada conviene clarificar los aspectos que son esenciales para comprender la metodología de investigación-acción, para posteriormente concretarla en procesos de acción tutorial colaborativa.

La metodología de investigación-acción (IA) presenta las siguientes características:

- a) Se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes, bien sea educativas, sociales o personales. Por tanto tiene una finalidad transformadora, implicando procesos críticos de reflexión sobre las actuaciones o prácticas.
- b) Se desarrolla de forma participativa, es decir en grupo, y mediante el dialogo y el consenso. Surge cuando los sujetos se plantean una situación problemática que desean superar o mejorar.
- e) La IA se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje, ya que implica que las personas analicen críticamente las situaciones en las que están inmersos, por ejemplo convivencia, problemas de disciplina en el aula, escasa participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos, etc., que elaboren explicaciones generales (teoricen) sobre sus prácticas y evalúen, en función de la realidad, la pertinencia de las acciones y teorías.
- d) Desde el punto de vista de los aprendizajes de los educandos, la investigación-acción genera múltiples tipos de aprendizajes: instrumental, dialógico y reflexivo. El aprendizaje instrumental se orienta a la resolución de problemas del entorno, el aprendizaje dialógico se enfoca a comprender lo que quieren decir los demás al comunicarse con nosotros y el aprendizaje autorreflexivo es con el que llegamos a entendernos a nosotros mismos. Es por ello que esta metodología, aplicada a la Acción Tutorial colaborativa, potencia aprendizajes esenciales para la formación, haciéndose extensiva a alumnos, profesores y padres.

- e)Específicamente, desde el punto de vista de los aprendizajes docentes, los profesores aprenden de las reflexiones que los demás hacen de sus propias prácticas. Por otra parte, el intercambio de experiencias y puntos de vista entre ellos aporta un conocimiento de la realidad educativa mucho más completo, complejo y telescópico. Los aprendizajes que se generan con la investigación-acción no son unidireccionales sino interactivos, en tanto que los profesores apoyan a los alumnos en la reflexión y evaluación de sus propios logros, pero también estos aportan información valiosa para el docente sobre qué y cómo pueden mejorar sus prácticas tutoriales. En síntesis, se desarrollan competencias formativas de distinta naturaleza y ca lado en todos los agentes que intervienen en los procesos de la AT colaborativa y de forma interrelacionada.
- f)Metodológicamente la IA se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye cuatro fases: Planificación, acción, observación y reflexión.
- g)Esta metodología aplicada a la AT colaborativa (bien sea con el grupoclase, entre profesores o para la elaboración de planes de AT), se inicia o parte de una situación problemática o cuestión de interés para el grupo. Las temáticas que se han de abordar pueden ser propuestas por un docente, o partir de la iniciativa del propio grupo-clase, o un determinado colectivo (profesores, padres, tutores, etc.), bien porque constituyen una situación problemática o porque se desea mejorar la situación inicial. El objetivo de la IA es encontrar soluciones a problemas de índole práctica, por ejemplo embarazos no deseados, trastornos alimenticios provocados por desestabilización emocional, entre otros.
- h)La IA, como proceso metodológico, fomenta el desarrollo formativo (tanto en el alumnado como en el docente), mejora las prácticas o acción (práctica tutorial) y genera un conocimiento sistemático fundamentado en la realidad educativa, investigación.

La formación se produce mediante los procesos de reflexión y evaluación

de la intervención. El conocimiento de lo que funciona y no funciona en la práctica es un saber valioso para el docente, pero también para el alumno y para los equipos educativos. La exploración y experimentación de la praxis educativa (acción) permite aumentar el bagaje de recursos educativos disponibles para la intervención (amplía las posibilidades de la intervención educativa). Y, por último, la recogida de datos e información empírica sobre los efectos o repercusiones de las propuestas educativas ideadas, generan conocimiento científico práctico. Estos efectos de la investigación-acción se dan de forma simultánea e interrelacionada.

Por tanto, y en síntesis, esta metodología aplicada, tanto a la AT como en la elaboración de planes de AT, en cuanto a investigación, aporta un conocimiento contextual importante para comprender la realidad educativa en la que se sitúa la AT, en tanto acción permite experimentar y explorar propuestas o innovaciones pedagógicas, a la vez que valorar, in situ, su impacto o repercusión (se creará conocimiento práctico o teoría de la práctica) y, por consiguiente, generará formación y conocimiento profesional práctico, objetivo esencial de la AT, como consecuencia del análisis y reflexión.

Por ello se puede concluir que la investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación. En esta triple vertiente estriba el potencial de esta metodología en los procesos de AT colaborativa. Se forma a los alumnos, se experimentan fórmulas pedagógicas y se aprende lo que es valioso en el contexto educativo concreto.

La investigación-acción es una propuesta metodológica con la que hacer efectiva la AT colaborativa. Esta forma de abordaje supone una ruptura respecto a modelos jerárquicos, atomizados y estandarizados de la orientación y la autorización. Desde este enfoque las temáticas de AT parten de los destinatarios, no se imponen, ni están al margen de los intereses del grupo-clase. Es el grupo (que pueden ser familias, alumnado, profesorado, entorno) el que indica una determinada problemática, que es la que marca el comienzo de la AT. La acción (Acción Tutorial) no está predeterminada por unas pautas

externas al propio grupo, sino que surge del diálogo y las propuestas consensuadas de los implicados en la problemática. Y, por último, la evaluación se analiza desde una concepción amplia de lo que se entiende por aprendizaje, siendo también colaborativa y consensuada. Este proceso metodológico a seguir para llevar a cabo un proceso de AT colaborativa mediante la investigación-acción se plasmará más detalladamente en el siguiente apartado.

5.5. Proceso metodológico de la investigación-acción en la Acción Tutorial colaborativa

En términos generales el procedimiento metodológico que se sigue en la investigación-acción se sintetiza en la figura 5.1, en la que se plantea una dinámica cíclica de planificación, acción, observación y reflexión.

La visualización de esta metodología en su aplicación a temáticas propias de la AT colaborativa exige incorporar nuevos elementos, tales como identificación de la situación problemática, diagnóstico de la situación inicial, determinación de los destinatarios, análisis y debate en grupo de las problemáticas, y elaboración de planes de acción.

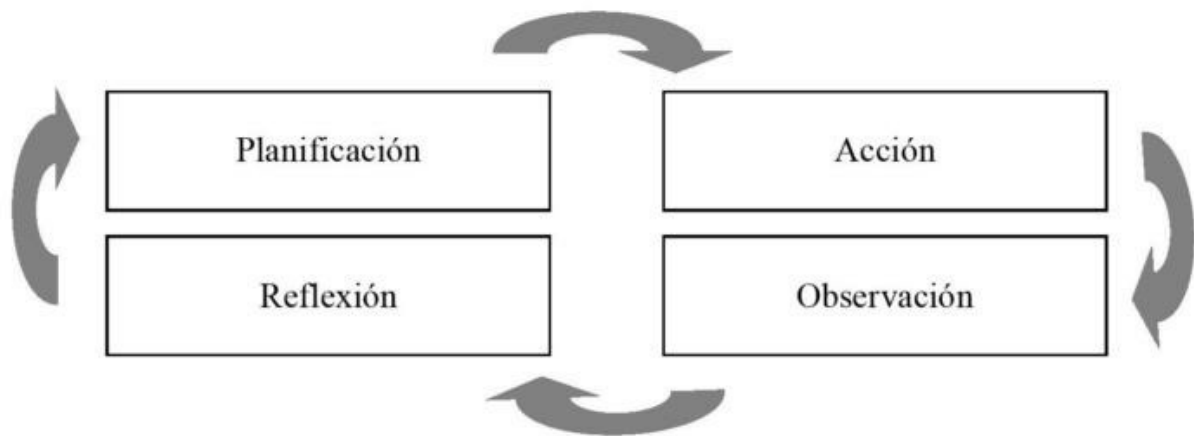


Figura 5.1. Ciclo metodológico que sigue la investigación-acción.

En la figura 5.2 se recoge el procedimiento y secuencia que se sigue cuando se aplica la investigación-acción a la AT colaborativa. En estas fases,

insistimos, se combina la intervención (acción), la formación y la investigación.

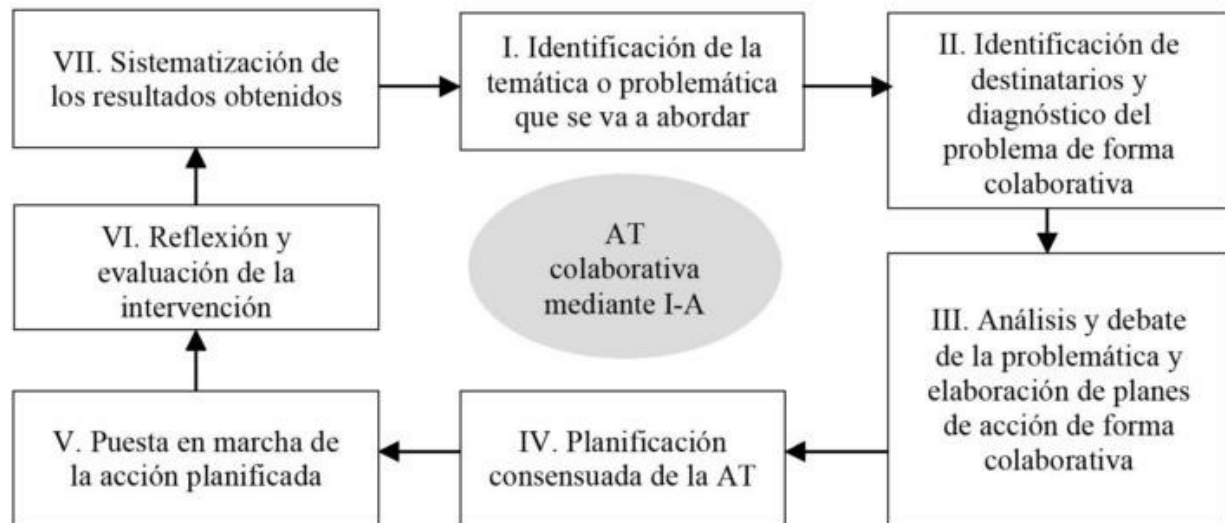


Figura 5.2. Fases de un proceso de AT colaborativa utilizando la investigación-acción.

A continuación se muestra un ejemplo de este procedimiento aplicado a un posible tópico a desarrollar mediante la Acción Tutorial Colaborativa aplicando la investigación-acción:

I. Identificación de la temática o problemática que se ha de abordar y la situación existente

Margarita es una profesora de sexto curso de Primaria en un centro de la periferia de una gran ciudad. El centro cuenta con una gran diversidad de alumnos de diferentes nacionalidades (chinos, marroquíes, rumanos...), con varias necesidades de atención educativa especial (NEAE) y distintos síndromes (Down, Asperger, etc.). Es un centro que aboga por la inclusión, siendo ésta su seña de identidad. En los últimos meses, la profesora ha venido observando distintas situaciones de marginación, dirigidas a determinados alumnos y por ello considera oportuno trabajar este tema en las tutorías. Concretamente percibe discriminaciones y conductas, en tono de broma, que

dañan la autoestima y el desarrollo emocional de determinados alumnos. Pero a su vez traducen la valoración de las diferencias como elemento de exclusión y no como un "valor añadido". Así, que decide plantear esta temática en una reunión de profesores de ciclo, y se sorprende de que otros compañeros también hayan percibido lo mismo y deciden trabajar esta temática de forma colaborativa mediante la investigación-acción.

II. Identificación de los destinatarios y diagnóstico del problema de forma colaborativa

El profesorado se plantea realizar un diagnóstico donde se identifiquen los alumnos implicados en las prácticas discriminatorias, así como los escenarios donde se producen estas situaciones y las circunstancias que las desencadenan. Para ello todos los maestros del tercer ciclo de primaria aceptan recabar información necesaria para hacer un diagnóstico preciso de esta problemática.

Para ello se decide realizar y aplicar sociogramas en las clases, así como registrar incidentes críticos ocurridos (descripciones de situaciones de discriminación, indicando participantes, contextos y situaciones en las que se producen). Toda esta recogida de evidencias les permite hacerse una idea real de cómo está la situación en su centro, es decir, hacer un diagnóstico compartido de la situación objeto de análisis que sea el punto de partida para idear estrategias de acción consensuadas. Los resultados desvelan que hay determinados perfiles de alumnos en los que se focalizan las actuaciones reprobables, así como escenarios en que estas acciones son más reincidentes. Esta fase permite al profesorado focalizar y concretar el alcance del problema. En este momento, el grupo de profesores tiene que valorar y tomar decisiones sobre los colectivos sobre los que se va a desarrollar la acción en esta problemática: ¿los alumnos?, ¿las familias?, ¿el profesorado en general? etc. Definitivamente acuerdan trabajar sobre el alumnado, aunque cabrían otras opciones, tales como, implicar a las familias o a todo el centro.

III. Debate de la problemática y propuestas de acción de forma colaborativa

La información obtenida en la fase anterior es el punto de partida para clarificar los objetivos básicos que se deberían cubrir con la Acción Tutorial (intervención educativa). Seguramente se manifestarán posiciones diferenciadas entre el profesorado, tanto en la definición de la problemática como en las propuestas de acción, de ahí la necesidad de debatir estos puntos de vista y consensuar un posicionamiento compartido. Los planes de acción son la respuesta a la pregunta ¿qué se puede hacer para mejorar el respeto y la convivencia entre nuestro alumnado, reduciendo así o eliminando las conductas discriminatorias? En esta fase, por tanto, se pretende modificar la situación existente de forma colectiva, contando con la participación activa de quienes están implicados en esta situación (inicialmente alumnos y profesores). Las propuestas de actuación serán, por tanto, construidas por aquellos que están comprometidos con la resolución de esta situación.

La clarificación de objetivos, fruto de la reflexión y valoración de las posibilidades de los propios contextos, podrá establecerse en términos de corto, medio o largo plazo. Así, por ejemplo, se pueden plantear como objetivos formativos, a largo plazo, construir una cultura escolar inclusiva en la que predomine la integración y la cooperación, erradicando todo tipo de violencia o discriminación física, psíquica y moral. O, a corto plazo, reducir el número de interacciones discriminatorias, así como su intensidad. De igual forma, a medio plazo se podría fomentar que los alumnos utilicen argumentaciones para el análisis, toma de decisiones y actuaciones contra comportamientos discriminatorios. También se pueden plantear objetivos respecto al propio profesorado como, por ejemplo, planificar la tutoría como una tarea de grupo, plantear la AT como respuesta a las problemáticas específicas que se generan en los contextos educativos reales o asumir la importancia de coordinar la labor docente con la tarea de tutorización. Los objetivos marcados serán los referentes claves que se utilizarán para la planificación de las estrategias de actuación. A partir de ellos se debaten de forma conjunta las acciones destinadas a conseguir estos objetivos.

En definitiva, lo que se plantea es un plan de acción y se discute su viabilidad y pertinencia, consensuando las actuaciones que se han de llevar a

cabo entre todos los agentes que van a intervenir, en este caso el profesorado, con sus respectivos grupos de clase. En la investigación-acción el diálogo, la escucha y el consenso conforman los ejes de esta metodología. Por ello es importante escuchar puntos de vista, partir del diagnóstico compartido de la situación objeto de análisis e idear estrategias de acción consensuadas. La implicación y el respeto a los puntos de vista de todos los colectivos es esencial para el compromiso y el éxito de la acción. Nada se impone, la línea de actuación se crea entre todos, estableciéndose un compromiso entre todos los agentes implicados.

IV. Planificación consensuada de la Acción Tutorial

El grupo de profesores determina las acciones que habrá que emprender, ya que son valoradas conjuntamente como pertinentes, efectivas e idóneas para la consecución de los objetivos. Se establece una planificación de todas las acciones que se llevarán a cabo, con los tiempos asignados y la secuencia, así como los responsables de las mismas. Esta fase se puede operativizar mediante un cronograma. El cuadro 5.3 muestra un ejemplo de esta aplicación al caso que nos ocupa.

Cuadro 5.3. Ejemplificación de posibles acciones para desarrollar en las tutorías

	<i>Acciones</i>	<i>Implicados/ responsable</i>	<i>Tiempo estimado</i>
Fase I	Presentación y debate en el grupo clase de la problemática.	Profesor (R) Grupos-clase	1 semana
	Construir un punto de vista compartido sobre la problemática.	Grupos-clase Profesor	2 semanas
	Elaborar colectivamente un protocolo de actuación/comportamiento que han de seguir los alumnos ante estas situaciones.	Grupos-clase Profesor-Tutor	2 semanas
Fase II	Observar los comportamientos de los alumnos en situaciones de interacción.	Grupos-clase Profesores	6 semanas
	Análisis, debate y puesta en común en el grupo clase de las observaciones realizadas.	Grupos-clase Profesor-Tutor	1 semana
	Regulación de las acciones mejorables.	Grupos-clase Profesor	1 semana
Fase III	Registrar los comportamientos que exhiben los alumnos en situaciones de interacción (incidentes críticos).	Profesores	Durante todo el proceso
	Puesta en común con el grupo de profesores de los datos recogidos.	Profesores	1 semana
	Evaluación de las acciones realizadas.	Profesores	2 semanas
	Sistematización de los resultados obtenidos.	Profesores	1 semana

V. Puesta en marcha de la acción planificada

El grupo de trabajo pone en marcha y desarrolla las acciones ideadas y consensuadas con su alumnado. Para ello, se crean protocolos en los que recoger los datos de las actuaciones y de los resultados que se produzcan, con el fin de evaluar el impacto de las mismas y fundamentar su valor. Estas herramientas van a ayudar a "tomar nota" y registrar lo ocurrido en el proceso de intervención.

VI. Reflexión y evaluación de la intervención

Se crean reuniones periódicas entre el profesorado a modo de grupo de discusión para la presentación, análisis y valoración de las intervenciones realizadas. Toda la información obtenida sirve para ir depurando y mejorando

las intervenciones, ya que habrá algunas que funcionen bien y otras que tengan efectos más cuestionables. Si estos procedimientos tienen efectos positivos podemos elaborar una teoría de la práctica, que se concretaría, por ejemplo, en que los protocolos de actuación elaborados de forma grupal y experimentados por los alumnos del grupo clase de tercer ciclo de educación básica son útiles y eficaces para conseguir comportamientos inclusivos entre todos los compañeros. Las nuevas conductas, si se hacen extensivas y se mantienen en el tiempo, conformarán una cultura inclusiva, objetivo a largo plazo que se planteó inicialmente, pero también la adquisición de hábitos de interacción inclusivos que cubrirían el objetivo planteado a medio plazo.

VII. Sistematización de los resultados obtenidos

En esta fase es recomendable elaborar un informe que incluya los procedimientos y secuencia seguidos en la acción, así como los datos registrados y los cambios observados. Un ejemplo de los efectos de la acción podrían ser los siguientes:

- El grupo clase pone en "valor" el respeto a los otros y la inclusión de lo diferente.
- El grupo clase ha interiorizado y convierte en hábitos pautas positivas de afrontamiento de conductas discriminatorias.
- Las pautas de interacción entre los alumnos se rigen por una comunicación respetuosa y se han eliminado conductas de violencia.

Así, a través de la resolución de este ciclo de investigación-acción, el profesorado se puede plantear nuevos retos y objetivos como, por ejemplo, cómo se pueden reforzar estas conductas inclusivas en los contextos familiares y sociales. Aquí comenzaría un nuevo ciclo de investigación-acción, que seguiría las mismas pautas metodológicas.

5.6. Teorías que fundamentan la Acción Tutorial basada en la investigación-acción

Cualquier práctica educativa lleva implícita una teoría que rara vez se hace explícita. La teoría frecuentemente queda en un plano invisible, haciendo muchas veces difícil argumentar el sentido científico de las prácticas educativas. El deseo de iluminar científicamente la AT colaborativa mediante la investigación-acción nos lleva a rastrear en teorías científicas ya consolidadas para encontrar argumentos que nutran la reflexión y concienciación del profesorado sobre el valor y el potencial educativo de la propuesta metodológica que se presenta en este capítulo. Son numerosos los constructos o conceptos que se podrían utilizar para fundamentar estas prácticas. No obstante la complejidad de los mismos en muchos casos, así como el objetivo de esta publicación, obliga a hacer una presentación inicial, muy básica, de algunas bases teóricas, dejando al lector la posibilidad de poder ahondar y profundizar con la lectura de la bibliografía de referencia.

Tres enfoques teóricos se han seleccionado como claves, por estar estrechamente vinculados con la metodología de investigación-acción: a) La teoría de la acción que explica cómo se genera el cambio y el aprendizaje a través de la acción, b) La perspectiva sociocultural que explica la construcción colaborativa y social del conocimiento y e) El constructivismo social cognitivo, del que retomamos el constructo de agencialidad, entendido como la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

5.6.1. El cambio y el aprendizaje a través de la acción

La investigación-acción se basa en la acción, de ahí que la Teoría de la Acción (Chen, 2002; Young y Domene, 2012) permita fundamentar el valor de la acción para el aprendizaje y la conciencia. Desde esta teoría se conciben las acciones humanas como un proceso complejo y multidimensional, en los que intervienen los "sistemas de acción", las "perspectivas sobre la acción" y los "niveles de organización de la acción".

Llevado al terreno de las prácticas de AT del profesorado significa que éstas, se realizan de forma establecida por un modelo de acción aceptado culturalmente por la comunidad escolar (sistemas de acción) que, a su vez, conllevan una determinada organización o formas de llevar a cabo la AT

(organización de la acción), y que implican una forma de ver y entender la AT (perspectivas de la acción). Este sistema puede ser reconocido y cuestionado cuando se confronta a otros modelos de prácticas, que conllevan otras formas de organización de la acción y otras perspectivas de las mismas.

Esta misma explicación la podemos llevar al terreno de las actuaciones mejorables en el alumnado; indisciplina, conductas disruptivas en clase, conductas adictivas y de riesgo (alcoholismo, drogas, etc.) El análisis y reflexión que los sujetos hacen de su propia acción (mecanismos de la acción, organización de la acción, y perspectivas de la acción) les permite hacer visible los mecanismos que operan detrás de esas prácticas, ser conscientes de ellas, cuestionarlas y plantear alternativas de acción. La investigación-acción hace visible estos planos y al tomar conciencia de estas prácticas permite un cambio consciente e intencional. La metacognición sería otro ejemplo de "reflexión" sobre las "acciones" del pensamiento para su perfeccionamiento.

Según Young y Domene (2012), la Teoría de la Acción es una opción para resolver muchas problemáticas de la AT. Su utilidad estriba en que permite cohesionar la orientación académica con la personal y emocional, aspectos que se han venido trabajando de forma separada, así como integrar la teoría con las prácticas. Desde esta teoría la acción no es aislada, sino que es interdependiente de otros elementos. La investigación-acción permite sacar a la luz y hacer visible estos planos, y al tomar conciencia de lo que hay detrás de estas prácticas abre la posibilidad de un cambio consciente e intencional. Es el comienzo de la conciencia crítica, aspecto esencial en la transformación personal y social.

Para ilustrar estos conceptos, un tanto abstractos, se citará un ejemplo sacado de la realidad con el que se pretende ilustrar cómo la investigación-acción hace cuestionar las prácticas rutinarias y hace posible un cambio consciente de las mismas. Una de las actividades más consolidadas de participación de los padres con los centros escolares es la preparación y servicio de un desayuno, en el día festivo autonómico, tanto desde el punto de vista económico como de prestación y atención.

Esta "actividad" de colaboración de los padres con el centro escolar se sitúa en un modelo de acción culturalmente establecido - ya que es tradición que así se haga-, lo que conlleva una determinada organización o forma de actuación (desayuno escolar), que a su vez implica una forma de ver y entender la colaboración de las familias con los centros escolares - participación puntual en eventos festivos o días señalados-.

Esta participación es un acto simbólico de colaboración con el centro que representa el papel de la familia del cuidado de la manutención de los niños dentro de unos patrones culturales establecidos. A través de un proceso de investigación acción, iniciado y desarrollado en el AMPA, se cuestionan estas prácticas (organización de la acción) y se toma conciencia de lo que representan (los sistemas de acción que frecuentemente están invisibilizados), generándose otras alternativas de colaboración.

Esta conciencia lleva a cuestionar y desechar las prácticas arraigadas, y a planificarse otro tipo de colaboración, reorientándose hacia la integración de alumnos con riesgo de exclusión escolar. Una de las acciones que se planifican y ejecutan es proporcionar a estos alumnos unos sistemas de apoyo personalizados, contratando a profesorado de apoyo.

Esta transformación en las prácticas de cooperación de los padres supone también un cambio en la perspectiva de la acción, es decir, los padres modifican su posicionamiento en la colaboración con el centro escolar. La investigación acción ha posibilitado desenmascarar el significado de las prácticas, que hasta ese momento no se habían cuestionado, por formar parte de la acción culturalmente consolidada. Por tanto la reflexión sobre la acción lleva a la conciencia de la misma, y de ahí a la posibilidad de plantear cambios en la acción.

La metodología de investigación-acción se fundamenta en la acción, la reflexión y el cambio como elementos clave del aprendizaje. El aprendizaje no se concibe como el resultado de la acumulación de información o conocimientos, sino como el proceso de cambiar concepciones, que lleva parejo un cambio de la acción. Por otra parte, la acción proporciona un

escenario óptimo para la construcción colaborativa y social del conocimiento y del aprendizaje.

5.6.2. La construcción colaborativa y social del conocimiento

Desde la teoría sociocultural la educación es un proceso de "construcción" de un yo personal que se lleva a cabo mediante un trasvase de lo social a lo personal. Ese trasvase se produce a través de procesos de internalización, que conllevan incorporar al plano individual (intrapsicológico), lo que antes ha pertenecido al plano social (interpsicológico) - interacciones con los demás-. No se puede caer en el error de pensar que internalización es la transferencia directa de una actividad externa al plano interno de la conciencia, sino que la internalización es un proceso por el que el plano intrapsicológico es formado. Por tanto desde esta perspectiva la formación y el aprendizaje sólo se pueden producir a partir de procesos sociales.

Otra aportación relevante que se ha de considerar es la referida a la construcción de las funciones psicológicas superiores (atención voluntaria, la memoria voluntaria o el pensamiento lógico). Partiendo de la perspectiva sociocultural, la construcción de funciones psicológicas superiores se desarrolla a través de actividades en las que los sujetos en interacción adquieren, gradualmente, de una manera dinámica y evolutiva, pensamientos cada vez más complejos y de nivel (intelectual) superior. Este proceso se produce en el transcurso de actividades socialmente significativas, en las que los sujetos progresivamente aprenden y van sustituyendo conceptos y relaciones. Concretamente Vygotsky establece que el desarrollo de la personalidad y las capacidades intelectuales está vinculado a la dinamización de las funciones psicológicas superiores (De Pablos, 2006).

Por otra parte Batjín (De Pablos et al., 1999), plantea que los pensamientos (y por tanto las funciones psicológicas superiores) se originan y se forman cuando interactúan con pensamientos ajenos, y eso es lo que se genera cuando trabajamos colaborativamente en contextos o grupos sociales (procedimiento que se utiliza en la investigación-acción). De este modo, para construir funciones psicológicas superiores que conforman la conciencia, es

decir, hacer que el alumnado piense críticamente, debemos plantear situaciones educativas que permitan interacciones sociales significativas.

A través de la AT colaborativa mediante la investigación-acción, se persigue promover la interacción, el diálogo y el aprendizaje colaborativo alrededor de problemas complejos y significativos para el alumnado, pretendiendo que los alumnos alcancen una comprensión profunda de las temáticas que se abordan (pensamiento superior) a través del diálogo y la comunicación, que actúan como herramientas mediadoras en los procesos educativos. Por tanto, la finalidad que el docente-tutor pretende conseguir a través de la AT colaborativa es que el alumnado se integre en nuestra cultura, pero con un pensamiento crítico, que es un tipo de pensamiento de orden superior. Ello se produce a través de procesos sociales y actividades conjuntas entre las personas en comunidades educativas o de prácticas.

No se agotan aquí los constructos aplicables del enfoque sociocultural a la AT colaborativa, únicamente apuntamos algunas ideas iniciales que tienen el propósito de indicar un camino a explorar, así como despertar la curiosidad del lector.

5.6.3. La agencialidad en el aprendizaje

Desde una visión teórico-práctica de la AT, la tarea del tutor es convertir a los sujetos en agentes activos de su propia vida, así como de su empoderamiento. Por tanto la AT ha de promover que los sujetos sean más activos y posean una mayor agencialidad. En este sentido la AT debe ser entendida como dinámica, interactiva, y quedar abierta a un aprendizaje experiencial.

El concepto de agencialidad se utiliza en diversas teorías: la Teoría Social Cognitiva, el Constructivismo Social Cognitivo y la Teoría Sociocultural.

Desde la Teoría Social Cognitiva, cuyo máximo representante es Bandura (1987), la "agencialidad" humana es comparable a la autoeficacia, entendida como juicios de la gente para valorar su capacidad de establecer acciones que

lleven a resultados deseables. Este concepto se asocia a la iniciativa, la asertividad y la persistencia que es, en última instancia, la capacidad de las personas para ejercer algún grado de control sobre la naturaleza y calidad de su propia vida.

Por otro lado, desde el Constructivismo Social Cognitivo, la "agencialidad" se asocia a un aprendiz activo, es decir, aquel que explora, debate e investiga activamente nueva información, sirviéndole ésta para la construcción de nuevos significados y comprensión de la realidad. Y de esta manera se produce aprendizaje creativo, es decir, conocimiento que es constantemente creado y recreado por el aprendiz. Por tanto, el constructivismo aplicado a los procesos de enseñanzaaprendizaje se focaliza en el "uso activo del conocimiento o aprendizaje". Desde este enfoque la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje está estrechamente relacionada con el concepto de "agencialidad". El docente es un facilitador que guía a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, siendo éstos, a su vez, agentes activos en un aprendizaje social y creativo (Kiilo y Kutsar, 2012).

Las prácticas de enseñanza, basadas en el constructivismo social exigen mayor tiempo y resultan dificultosas, especialmente cuando se llevan a cabo con alumnos que no están habituados con estos procedimientos. Sin embargo, son más sensibles a la cultura de procedencia de los alumnos y fomentan la motivación del alumnado, así como una mayor responsabilidad respecto a su propio aprendizaje.

Y, por último, desde la Teoría Sociocultural, cuyo representante es Vygotsky (1996) se entiende la "agencialidad" como la capacidad que un agente tiene de realizar una acción. Pero esta posibilidad se da cuando el agente posee el dominio de determinados instrumentos y el conocimiento adecuado de la situación (De Pablos et al., 1999). Desde este enfoque la educación se concibe como una construcción cultural en la que tanto docente como alumno deben poner en marcha y activar su agencialidad. De esta forma se desarrolla un pensamiento superior (conciencia), a través de la agencialidad de los participantes, que se activa en la acción. Se entiende que en el proceso de la AT, el profesor-tutor es un agente activo de

reinterpretación y construcción de la cultura, en tanto que la dinamiza y la construye, dado que se le atribuye tanto el dominio de herramientas educativas (conocimientos, técnicas, recursos, etc.), como el conocimiento de los contextos educativos donde se sitúa la intervención tutorial.

Desde la perspectiva de la AT, uno de los objetivos esenciales de la tarea formativa es conseguir que los estudiantes adquieran un grado suficiente de agencialidad que les posibilite el empoderamiento sobre sus vidas. La investigación acción es un escenario de puesta en práctica y ejercitación de la agencialidad de los sujetos, ya que les exige idear planes de acción y llevarlos a cabo de forma exitosa, desarrollando la iniciativa, la persistencia y, como consecuencia de la acción, una imagen positiva de su competencia (autoeficacia).

Por tanto, podemos concluir que la AT colaborativa se nutre de constructos y teorías científicas que le otorgan fundamento científico, además de proveer de marcos interpretativos con los que comprender la realidad educativa. Por otra parte la metodología de investigación-acción, aplicada a los procesos de elaboración de la AT, constituye una propuesta de interés para la investigación sobre la práctica, así como para fundamentar procesos de innovación y cambio educativo.

5.7. A modo de conclusión

La AT en la educación actual requiere de unos adecuados procedimientos de análisis de las situaciones contextuales, grupales e individuales, y la propuesta de soluciones específicas desde una consideración, incluso normativa, de colaboración de los diversos agentes educativos, requiriéndose, como en cualquier intervención educativa, respuestas ajustadas mediante procesos que las justifiquen adecuadamente.

Parece, por tanto, lógico apreciar su paralelismo con la investigación colaborativa y la investigación-acción, en la que equipos conformados por diversos miembros de las comunidades educativas analicen las problemáticas y propongan sus propias soluciones, y tras una constatación de su efectos los

integren en un constante proceso de reflexión crítica y mejora educativa.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿En qué fases del diseño e implementación de los planes de tutorización es útil el trabajo colaborativo? ¿Quiénes y cómo deben colaborar en éstos?
- 2.¿Cuál es y cuál debiera ser el papel de las familias del alumnado en estos procesos?
- 3.¿Sobre qué contenidos educativos es susceptible la aplicación de la AT colaborativa?
- 4.¿Qué relación existe entre la AT y la investigación colaborativa? ¿Por qué integrar la investigación-acción en la AT?
- 5.¿Qué paralelismos se pueden establecer entre el desarrollo de un proceso de IA y los planes de AI? ¿Qué teorías fundamentan esta integración?

6

La Acción Tutorial para el alumnado con necesidades especiales

En este capítulo se abordan los distintos niveles, desde la Administración Educativa y el centro, hasta el tutor de planificación y desarrollo de la Acción Tutorial (AT), entendida como un aspecto más del proceso de enseñanza-aprendizaje necesario para dar respuesta a la diversidad.

Se inicia el capítulo con algunas apreciaciones terminológicas y conceptuales en torno a quién ha sido considerado objeto de atención especial y qué tipo de respuesta se ofrece en las escuelas para responder a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes que forman parte de un grupo clase desde una perspectiva inclusiva.

Algunas de estas medidas curriculares y organizativas son comunes a todos los estudiantes, mientras que otras son específicas para algunos de ellos, pero todas ellas deben ir encaminadas a conseguir la máxima inclusión en el centro y el aprendizaje del currículo común de todos los alumnos. De entre estas medidas, la AT es considerada como un elemento fundamental y básico en la mejora del rendimiento académico, el desarrollo personal y social y de la convivencia.

La AT forma parte de la enseñanza y de la función docente, por lo que no es una actividad exclusiva de los especialistas, ni incluso del tutor, sino que se trata de un proceso diseñado de forma cooperativa y que queda reflejado en distintos documentos del centro, como son su Proyecto Educativo y Plan

de Orientación y Acción Tutorial; y del aula, como es la programación de aula; y que puede ser realizada dentro y fuera del aula, tanto por los especialistas, equipo de orientación educativa u orientador; como por el profesorado, el profesor tutor, la familia y los propios estudiantes.

6.1. La diversidad y su respuesta en la escuela

En el Informe Warnock (1978) se utiliza por primera vez un término no discriminatorio para referirse a las personas que necesitan apoyos especiales en su educación. Las connotaciones negativas y las secuelas que producen en las personas las clasificaciones, unido a la dificultad para incluir a un niño en una de las categorías establecidas, así como las bajas expectativas que generan en su profesores, fueron algunos de los motivos que llevaron a Mary Warnock a recomendar la abolición de la definición legal por categorías y el uso del término Necesidades Educativas Especiales que convulsionó los esquemas vigentes y popularizó una concepción distinta de la Educación Especial.

Con esta expresión, Warnock introduce un término normalizador y no discriminatorio que hace referencia a los recursos materiales y personales que un niño necesita para alcanzar un objetivo educativo que, en algunos casos, son especiales. No se trata, por tanto, sólo de un cambio nominal, sino que se refiere a una realidad muy amplia de hechos educativos, que implican cambios en la práctica educativa, la formación del profesorado y en el propio alumno que nos acercan a un modelo de atención más inclusivo. Sin embargo, y a pesar del avance que pueda haber supuesto el concepto de necesidades educativas especiales en el campo de la educación, éste ha sido mal interpretado, convirtiéndose de nuevo en la etiqueta que designa a los alumnos con problemas, como antes lo fuera la de niños de educación especial. Por ello, cada vez más autores, incluso, la propia Mary Warnock, rechazan este término que se asocia al enfoque deficitario.

No obstante, en la actualidad, el concepto de necesidades educativas especiales permanece como parte del marco cultural y político de todos los centros educativos, así como en nuestra legislación vigente. En la LOE

(2006), en su artículo 73, se seguía utilizando este término, aunque, en esta misma ley aparece un nuevo término: Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) en su Título II, Equidad en la Educación, Capítulo 1, art. 17 (2) por lo que podríamos decir que supone una dualidad terminológica relacionada con la diversidad. Uno, relativo a las ayudas especiales (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) que recibirán distintos grupos de alumnos y otro (Necesidades Educativas Especiales) que hace referencia a uno de los grupos de alumnos que necesitan esas ayudas especiales debido a su discapacidad o a que poseen trastornos graves de comportamiento.

El concepto de necesidades específicas de apoyo educativo hace referencia a las ayudas especiales que requieren los alumnos como consecuencia de poseer:

- Necesidades educativas especiales: referido a alumnos con discapacidad y trastornos graves de conducta.
- Altas capacidades intelectuales.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- De integración tardía en el sistema educativo español.
- Condiciones personales o de historia escolar.

En el artículo 72 de la citada Ley, se aclaran cuáles podrían ser esas ayudas especiales, haciéndose referencia al profesorado, el cual debe estar cualificado y poseer la especialidad correspondiente, a los medios y materiales precisos para la adecuada atención de este alumnado, a la realización de adaptaciones curriculares para facilitar la adquisición de los fines establecidos y a una adecuada organización escolar, así como la colaboración con entidades sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Por tanto, el término necesidades específicas de apoyo educativo que podría suponer un nuevo avance porque se centra en los medios y recursos, sigue presentando limitaciones por cuanto, y de nuevo, establece categorías de alumnos que, si bien son lo suficientemente amplias para abarcar a la mayoría de los alumnos que pueden acudir al aula, enfatizan la idea de "sujeto especial". De acuerdo con esto y, puesto que somos conscientes de que la heterogeneidad del aula no se debe a que en ella se encuentren estos grupos de alumnos, sino que la diversidad de la misma viene determinada por la heterogeneidad producida por la confluencia de factores individuales, factores sociales y factores culturales de los estudiantes, estaríamos más de acuerdo con utilizar la expresión de diversidad.

Esta idea de diversidad implica la supresión de una forma de ver al alumno y a la escuela centrada en el déficit y da paso a una concepción de una educación para todos que respeta cada una de las diferencias individuales de los alumnos, las cuales no son tratadas como bases estáticas, útiles para clasificar y predecir el futuro rendimiento de los grupos de alumnos que poseían una misma etiqueta, sino que son consideradas diferencias individuales dinámicas y susceptibles de modificación por la enseñanza y el aprendizaje.

En una sociedad democrática como en la que vivimos, el respeto a la diversidad debe constituirse en uno de los principios básicos de la misma y, por tanto, la escuela debe educar en y para la diversidad, educando en el respeto del otro que es diferente porque habla una lengua distinta, porque es de otra cultura o, simplemente, porque aprende con un ritmo distinto.

De acuerdo con esta perspectiva, la respuesta a la diversidad en la escuela inclusiva se centra en nuevos planteamientos curriculares y organizativos, así como en el diseño y desarrollo de determinadas medidas que pueden ser las habituales que se utilizan en los centros, o algunas otras adicionales, que se consideran que pueden apoyar el aprendizaje y la participación de algunos estudiantes. En el caso de las primeras, hablaríamos de medidas comunes u ordinarias de atención a la diversidad, entendidas como aquellas que con carácter general deben producirse en los centros para adaptarse a la

heterogeneidad de los mismos. Y, en el caso de las segundas, se trata de medidas específicas o de atención a la diversidad excepcionales, que sólo deben aplicarse cuando las ordinarias no permitan que los estudiantes alcancen las metas educativas comunes programadas.

Las medidas ordinarias o comunes pueden ser curriculares y organizativas, concretas o de coordinación relacionadas con la creación de estructuras que permitan la reflexión, el debate y el análisis de la práctica por parte de los miembros del centro (grupos de trabajo entre profesores, seminarios, reuniones de apoyo...) y de los especialistas. En este sentido, y de acuerdo con la legislación educativa española, existen las siguientes medidas curriculares ordinarias o comunes:

- a)Adecuación de objetivos.
- b)Vinculación de los objetivos de cada área, asignatura, ámbito o módulo con las capacidades de nivel y de etapa.
- c)Organización de los contenidos en ámbitos integradores.
- d)Adecuar la distribución de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a las características del alumnado.
- e)Utilizar estrategias metodológicas que favorezcan la participación de todo el alumnado y la autonomía en el aprendizaje, tales como, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, desarrollo de estrategias de aprendizaje, combinación de diferentes tipos de actividades...
- f)Incluir la elaboración de materiales, por parte del alumnado, como contenido de las diferentes materias.
- g)Seleccionar y utilizar materiales curriculares diversos, adecuándolos a las características del alumnado y aprovechando su potencialidad motivadora.
- h)Diversificar los procedimientos de evaluación mediante estrategias, tales

como: adecuar tiempos, criterios y procedimientos de evaluación, adecuar las formas y los procedimientos de recogida de información, unificar criterios y procedimientos en la recogida de información, registrar sistemáticamente la evolución del alumnado y diversificar los tipos de pruebas, en función del alumno al que se dirige.

Las medidas específicas o de atención a la diversidad excepcionales se especifican en el cuadro 6.1.

Cuadro 6.1. Medidas específicas o de atención a la diversidad excepcionales

<i>Educación Primaria</i>	<i>Educación Secundaria</i>
– Apoyo en el grupo ordinario mediante un segundo profesor dentro del aula. – Los agrupamientos flexibles que deberán ser no discriminatorios. – Desdoblamientos de grupos. – Programas y planes de apoyo, refuerzo y recuperación. – Las adaptaciones curriculares.	– Programas de refuerzo de materias instrumentales básicas (Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Primera lengua extranjera). – Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocioe de curso y tenga que permanecer un año más en el mismo curso. – Adaptaciones curriculares. – Programas de diversificación curricular. – Programas de cualificación profesional inicial.
Art. 13.2: Real Decreto 1513/2006; Art. 15.1: Decreto 230/2007	Cap. V. Art. 19 y 21. Decreto 231/2007):

Por lo que respecta a las medidas organizativas del centro, éstas deben caracterizarse por ser flexibles, abiertas y funcionales, permitiendo ofrecer una respuesta amplia y diversa a todos sus alumnos. Asimismo, es necesario que se produzca una estrecha coordinación del equipo docente que forma parte de un grupo clase, a fin de analizar de forma conjunta las necesidades educativas del grupo y de cada alumno y tener criterios comunes de actuación, por lo que, además de las medidas organizativas ordinarias (adecuación de la ratio, creación de clima seguro y acogedor, creación de aulas-materia u organización de grupos de refuerzo, están las que potencian la coordinación, tales como: propuesta y desarrollo de planes de AT; propuesta y desarrollo de planes de orientación académica y profesional; reuniones

periódicas del profesorado que interviene con un determinado alumno o grupo, para facilitar la coordinación de sus actuaciones.

6.2. Orientación y Acción Tutorial desde el modelo inclusivo

Los procesos de orientación y tutoría, desde una perspectiva inclusiva, se encuentran estrechamente interrelacionados y forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gran parte de las definiciones sobre orientación y tutoría descansan sobre la idea de que ambos aspectos se identifican con la propia educación o forman parte esencial de la misma. La educación posee un carácter eminentemente orientador cuando no sólo se dirige a contenidos concretos de aprendizaje, sino al modo de adquirir y manejar conocimientos, habilidades, procedimientos y técnicas. En este sentido, la orientación forma parte del núcleo de la actividad docente y dispone de un doble canal para su desarrollo: las actividades específicamente diseñadas para la AT y las actividades que se llevan a cabo desde las áreas como parte de la labor institucional y formativa.

La orientación, desde este modelo, se centra en tres líneas básicas de actuación: apoyo a la AT, atención a la diversidad e intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Both y Ainscow (2001), el apoyo es visto como todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado con el fin de que se produzca el aprendizaje y la participación en la cultura del centro de todos los estudiantes que los componen. El apoyo no sólo se le proporciona a determinados alumnos, sino que se presta a todos, al profesorado, a la familia y no consiste en la aplicación de estrategias o programas específicos, sino que es parte integral de toda enseñanza. En la educación inclusiva ya no se entiende que el apoyo sea únicamente hacia los alumnos sino que también se debe proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas.

En cuanto a la orientación educativa, desde sus orígenes hasta la actualidad, se ha ido modificando en varios sentidos. En primer lugar, en

cuanto a su ámbito de actuación, ha pasado de ejercerse exclusivamente sobre el alumno con problemas a aplicarse sobre los que trabajan con él (profesorado y familia). En segundo lugar, en cuanto a quiénes la diseñan y ejercen, de ser diseñada por equipos de especialistas externos a los centros y ser ejecutada por los orientadores y los especialistas en educación especial de los centros, se diseña y desarrolla de forma coordinada por los que trabajan en ellos (comunidad educativa). Pero, la modificación más importante radica en el cambio que se ha producido en cuanto al modelo desde el que se desarrolla.

Así, el modelo de orientación y apoyo de corte clínico ha dado paso a los modelos psicopedagógico y sociopedagógico, basados en presupuestos cognitivos y evolutivos, el primero, y en el intento de no perder de vista a la comunidad y el entorno social en el que la escuela está enclavada con la intención de aunar los esfuerzos de todos los profesionales de la educación, de los servicios sociales, de salud, el segundo.

Estos modelos han evidenciado que el desarrollo y el aprendizaje son fenómenos dependientes de los procesos de construcción, culturización y mediación y han relegado a un segundo plano el diagnóstico y la intervención directa de los problemas individuales que afectan al desarrollo escolar, vocacional y personal de los alumnos, priorizándose la tarea de potenciar la actividad conjunta con profesores y educadores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la LOE (2006) en su artículo 157, sobre recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado, señala a los servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

En la década de los ochenta, el modelo de servicios, también denominado multiprofesional y clínico, fue el más arraigado en nuestro país y estuvo ligado a la orientación y el apoyo externo llevado a cabo por un gran número de colectivos: Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE), Equipos de Atención Temprana a la Integración (EATAI), Servicios de Atención Educativa (SAE), etc.

La característica más evidente de este tipo de actuación es su carácter de orientación externa basada en un modelo de experto jerárquico en el que:

- Los objetivos y propósitos del apoyo y el asesoramiento externo se elaboran fuera de las escuelas y sin la participación de los profesores.
- La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferente y jerárquica.
- La estrategia de apoyo y orientación opera sobre la idea de "intervenir sobre" el alumno problemático.
- A la hora de decidir qué oferta, cómo y para qué..., se le supone más capacidad en el agente externo que en los propios implicados.

Dentro de los centros, el enfoque tradicional clínico utilizado para apoyar a un alumno determinado consiste en emplear tiempo de trabajo individual o en pequeño grupo, por parte de un personal especializado que se centra en un problema concreto fuera del aula ordinaria. En este modelo, el orientador es descrito mediante la metáfora "del especialista de la bata blanca" (Fuentes Abaledo, 2004) y la orientación y la AT es ejercida sólo por él, siendo sus funciones las de: valoración diagnóstica, elaboración de informes psicopedagógicos, elaboración de programas específicos de acuerdo a categorías, seguimiento de un alumno problemático, etc. Sin embargo, la mayor inclusión de alumnos con diversas necesidades en las aulas ordinarias ha obligado al personal de la orientación y el apoyo a modificar sus métodos tradicionales y crear estructuras colaborativas que permitan trabajar con el alumnado y sus maestros en su propio contexto (asesoramiento colaborativo).

Por tanto, en la actualidad, la orientación educativa dentro de los centros de Educación Infantil y Primaria es ejercida de forma compartida por los Equipos de Orientación Educativa, por el orientador y por el profesorado del centro, debiendo existir entre ellos una adecuada coordinación. En este modelo, el equipo de orientación educativa y el orientador son vistos como dinamizadores, cooperadores y precursores del cambio y la innovación y

basan su actuación en el modelo de programas, o también llamado de procesos, el cual se caracteriza por lo siguiente:

- Los objetivos y propósitos del apoyo y asesoramiento se elaboran siguiendo los principios de trabajo colaborativo.
- La estructura de relación con los sujetos destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones, contemplada de forma complementaria.
- La estrategia de apoyo y asesoramiento opera sobre la idea de "trabajar con" los profesores y las escuelas.
- La capacidad para tomar decisiones sobre qué oferta, cómo y para qué..., es ejercida por unos y por otros.

Por lo que respecta a la AT, desde este modelo se asume una serie de principios que son avalados por la legislación educativa española vigente y que nos muestra una AT no desarrollada exclusivamente por expertos, que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que es considerada como un elemento clave para una adecuada respuesta a la diversidad de alumnos del aula.

En primer lugar, se trata de un conjunto de actuaciones que están estrechamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, al considerarse estos procesos como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza. En la LOE (2006) se establece que la orientación educativa y profesional es uno de los medios para alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes en conocimientos, destrezas y valores, puesto que favorece una formación personalizada y ajustada a las necesidades de cada uno de ellos.

Asimismo, la tutoría es un elemento propio de la función docente, y el maestro, junto con otros miembros del centro educativo, debe desempeñar labores de tutoría, además de las instructivas. Esta idea está recogida en

nuestra legislación española desde 1970 y continúa en la LOE (2006) cuando en ella se detallan las funciones del profesorado en su artículo 91:

[...] e) 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.

Otro principio de la AT es que se trata de un proceso en el que están implicados de forma colaborativa todo el profesorado, los especialistas y un gran número de estructuras organizativas del centro. Así, junto al tutor, existen otras figuras más especializadas que planifican, asesoran y coordinan las labores relativas a la orientación y la tutoría. La LOE (2006) destaca, de entre las competencias del claustro de profesores, la de fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.

En Andalucía, en el artículo 4 de la Orden de 16 de noviembre de 2007, que regula la organización de la orientación y la AT en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, establece que el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica junto con la colaboración y asesoramiento del orientador u orientadora son los encargados de elaborar el documento que recogerá las directrices del Plan de Orientación y AT.

Por tanto, otro supuesto sería que la orientación y la AT deben sistematizarse y planificarse, y para ello, los centros elaborarán el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT).

El último de los supuestos que extraemos de la legislación sobre la orientación y la AT está relacionado con el hecho de que entre sus finalidades está la de dar respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. En Andalucía, la Orden de 16 de noviembre de 2007 establece entre las finalidades de la orientación y la AT la de:

[...1 d) Contribuir a la equidad en la educación, potenciando la compensación de desigualdades y la inclusión social; e) Impulsar medidas organizativas y curriculares que posibiliten la atención a la diversidad del conjunto del alumnado del centro, así como la inclusión educativa y la integración escolar del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En el plan de AT se deben incluir los mecanismos de atención a la diversidad a fin de cubrir las necesidades específicas de cada alumno en contextos lo más inclusivos posible.

6.3. La orientación y la Acción Tutorial: desde la normativa legal hasta la programación de tutoría por el tutor

En la planificación y desarrollo de la orientación y la tutoría existen tres niveles: normativo, centro escolar y tutor. Estos niveles ya han sido tratados con profundidad en capítulo 4, por lo que a continuación los describimos, centrándonos de forma específica en lo relativo a la atención a la diversidad.

De forma sintética, recogemos en la figura 6.1 un mapa conceptual con la relación que existe entre estos tres niveles, así como las tareas que los distintos miembros y órganos del centro y los de fuera de él, desempeñan en relación con el diseño, el desarrollo y la evaluación de la orientación y la AT.

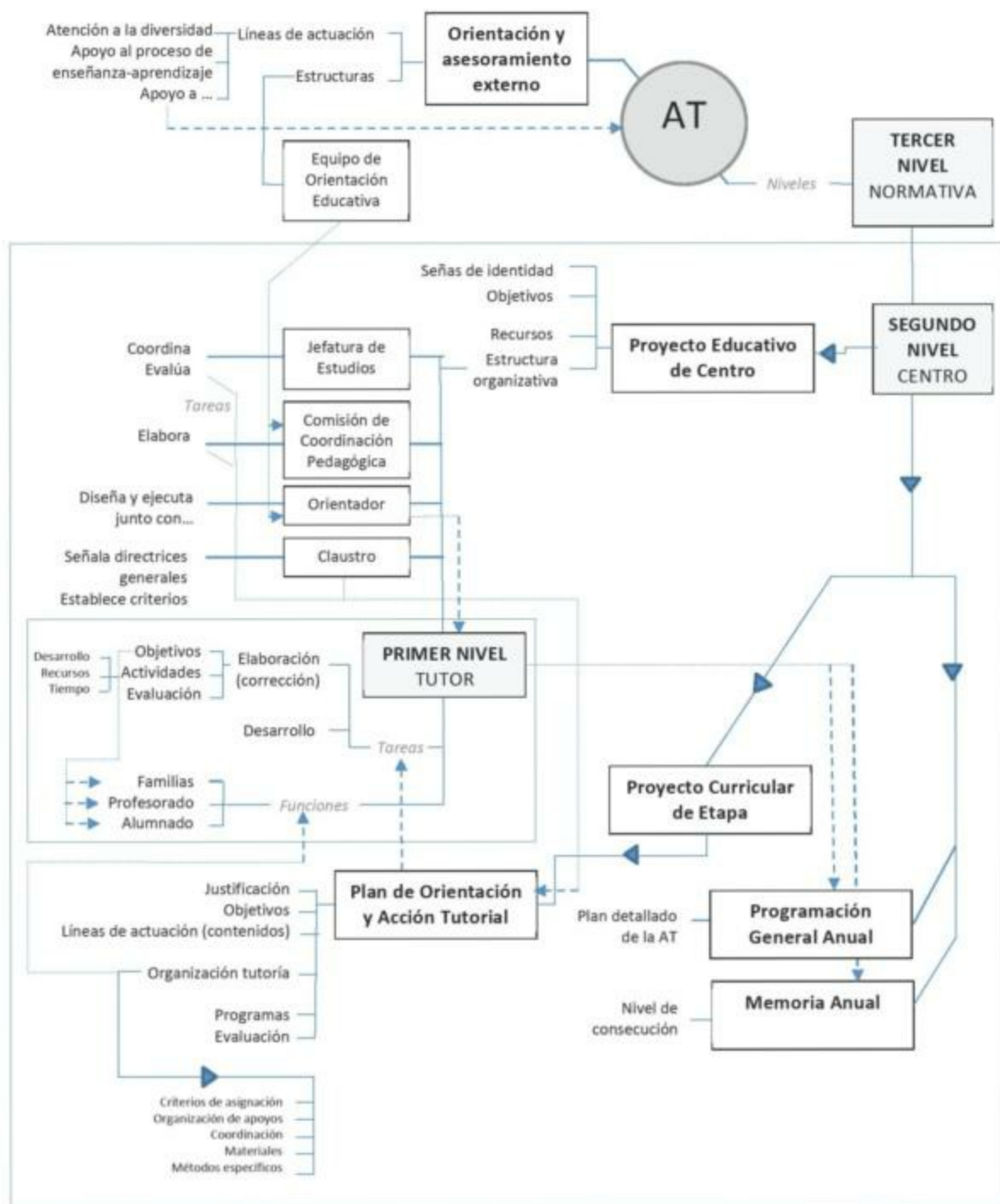


Figura 6.1. Mapa conceptual sobre las estructuras y las tareas relacionadas con la orientación y la Acción Tutorial.

6.3.1. Nivel normativo de la Acción Tutorial

Las finalidades, objetivos, funciones y estructuras necesarias para llevar a cabo la AT en los centros educativos españoles están reguladas por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) y por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, así como en algunas normativas autonómicas.

Con respecto a las finalidades, en Andalucía, la Orden de 16 de noviembre de 2007 establece que las finalidades de la orientación y la AT más relacionadas con la atención a la diversidad son:

a) Favorecer la adaptación del alumnado al contexto escolar y la integración del mismo en el grupo clase; b) Realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje del alumnado, haciendo especial hincapié en la prevención y, en su caso, detección temprana de las dificultades en el aprendizaje, y promoviendo las medidas correctoras oportunas tan pronto como dichas dificultades aparezcan; (...) d) Contribuir a la equidad en la educación, potenciando la compensación de desigualdades y la inclusión social; e) Impulsar medidas organizativas y curriculares que posibiliten la atención a la diversidad del conjunto del alumnado del centro, así como la inclusión educativa y la integración escolar del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En cuanto a los objetivos, algunos de los que pueden ser tomados como referentes por los centros para la elaboración de su Plan de Orientación y Acción Tutorial, y que se encuentran más relacionados con la atención a la diversidad, los encontramos en el artículo 17 de la LOE (2006) y en la Orden de 16 de noviembre de 2007:

[...1 d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad (.. .); m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier

tipo y a los estereotipos sexistas (LOE, 2006).

[...] Impulsar medidas organizativas y curriculares que posibiliten la atención a la diversidad del conjunto del alumnado del centro y la inclusión educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Orden 16/11/2007 de Andalucía).

6.3.2. El centro educativo: segundo nivel de planificación de la Acción Tutorial

El centro educativo debe realizar su planificación didáctica y su organización educativa a partir de la elaboración reflexiva y conjunta de una serie de documentos (Proyecto Educativo de Centro, Proyectos Curriculares, Reglamento de Régimen Interno y Memoria del centro) que toman como referencia a la legislación vigente, pero que se concretan en función de las características, necesidades y orientaciones de cada centro. En todos ellos, la orientación y la tutoría constituyen una parte importante.

A) La Acción Tutorial en el Proyecto Educativo de Centro

La primera referencia en el centro sobre los principios, objetivos y estructura organizativa que hará posible la AT debe aparecer en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

El PEC es el marco en el que se refleja la fundamentación de todas las decisiones que continuamente debe realizar el centro, tales como: medidas de atención a las necesidades específicas de apoyo educativo de tipo curricular, personal y material, la AT..., todas ellas, según se refleja en el Título V, Capítulo II de la LOE (2006), bajo los principios de no discriminación e inclusión. Por tanto, en el PEC debe reflejarse el conjunto de actuaciones dirigidas a dar respuesta a la diversidad del alumnado del centro y debe ser un instrumento de debate y propiciador de la autonomía de los centros.

En su elaboración debe intervenir toda la comunidad educativa, y de una forma reflexiva y consensuada, dar respuesta a las preguntas: ¿dónde

estamos?, ¿quiénes somos?, ¿de qué medios disponemos? y ¿qué pretendemos?

Con respecto a la orientación y la AT, las preguntas ¿quiénes somos? y ¿qué pretendemos? establecen las señas de identidad del centro y los objetivos que todos sus miembros deben alcanzar y serán el referente de los tutores para programar y desarrollar la AT. En este sentido, una escuela no segregadora, abierta a la diversidad, se caracteriza por que sus señas de identidad y sus objetivos van dirigidos a:

- Crear una comunidad educativa acogedora y colaboradora en la que cada alumno sea valorado y consiga el máximo desarrollo de sus capacidades, promoviendo así una educación de calidad para todos.
- Abrir el centro educativo al entorno, estableciendo redes de colaboración entre distintas instituciones y administraciones y, en definitiva, colaborando en el diseño y desarrollo de planes socioeducativos comunitarios para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.
- Fomentar los valores de la colaboración y el trabajo en equipo.
- Diseñar y desarrollar prácticas educativas que favorezcan que todo el alumnado pueda aprender en la vida normal del aula, de modo que todos sientan que pertenecen a la misma.
- Conocer y valorar distintos aspectos de la propia cultura, entendiendo el aprendizaje como un proceso de construcción social en un sentido amplio, donde éstos se convierten al mismo tiempo en contenidos de aprendizaje que vinculan a todos, pero desde el respeto a otras culturas en un modelo intercultural.

Asimismo, la pregunta ¿de qué medios disponemos? orienta al tutor sobre cuáles deben ser sus funciones, cuáles son las del profesor de apoyo y las de los especialistas que pudieran intervenir con carácter estable o no en el

centro, así como cuál es su relación con ellos, con el claustro y con las familias. Se debe establecer en el PEC las vías de colaboración y coordinación entre todos los profesionales, incluyendo a padres y alumnos, y determinar las estructuras que lo harán posible.

De igual modo, en el PEC se recogerán los criterios y procedimientos que se arbitran en el centro para dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado y las medidas ordinarias, específicas y, en su caso, extraordinarias para la atención a la diversidad partiendo del análisis de la situación de cada centro. Estos aspectos se verán reflejados tanto en el Plan de Orientación y Acción Tutorial como en el Plan de Atención a la Diversidad.

B) El Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)

Dentro del Proyecto Curricular de Etapa (PCE) queda recogido el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), que es el eje conductor de la orientación en los centros educativos.

El POAT es un documento de carácter pedagógico-didáctico que permite a los centros establecer, a largo y medio plazo, su visión y misión sobre la orientación y la tutoría y que detalla, de manera contextualizada, los programas y medidas que se adoptarán para su puesta en práctica, seguimiento y evaluación.

El POAT debe ser elaborado por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, también llamado Comisión de Coordinación Pedagógica, en colaboración y con el asesoramiento del orientador de referencia y con el equipo de orientación educativa. El claustro profesores es el encargado de fijar los criterios referentes a la orientación y la tutoría, y una primera concreción la realizará el equipo de ciclo. La jefatura de estudios será la que coordine y vele por el cumplimiento de los POAT, y el tutor el que lo concrete y ejecute, en función de las características de su grupo clase

El desarrollo de las labores de tutoría en los centros de educación Infantil y

Primaria es ejercido de forma compartida por los Equipos de Orientación educativa, los orientadores y los tutores.

En cuanto a los elementos que componen el POAT, básicamente, tienen que ver con la justificación de la orientación y la AT y del propio POAT, los objetivos del centro en relación con la orientación y la AT, la organización de la tutoría, los programas que serán desarrollados por el centro para llevar a cabo esta tarea, y el establecimiento del procedimiento y de los instrumentos para la evaluación de la AT y del propio plan.

Todos ellos ya han sido detallados de forma genérica en los capítulos 3 y 4, por lo que aquí nos centraremos en la información que debe ser reflejada en este documento en relación a la atención a la diversidad

1. Justificación. Se trata de hacer explícita la necesidad de llevar a cabo la AT como una de las funciones del docente y como un elemento básico de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo, que se destaca la idea de que se trata de una actividad coherente, sistemática y colaborativa que se desarrolla a lo largo de los distintos niveles educativos.
2. Objetivos del POAT. Los objetivos generales del centro en relación con la orientación y la AT se establecerán a partir de la normativa vigente, de las señas de identidad, y de los objetivos manifestados en el PEC, teniendo en cuenta el análisis de necesidades realizado en el centro, el perfil del alumnado y las características del contexto. Estos objetivos podrán priorizarse en función de los ciclos educativos y de los ámbitos de actuación propios de la orientación y la AT: Desarrollo personal y social del alumnado, apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientación académica y profesional, colaboración y cooperación con las familias, convivencia, transición y coordinación entre etapas educativas y atención a la diversidad.
3. Tareas y contenidos. Teniendo como referente los objetivos, se procederá al desglose de los contenidos y de las tareas que los distintos

miembros del centro deben realizar para su consecución. Al igual que los objetivos, se pueden explicitar de acuerdo con los ámbitos de la orientación y la AT.

4. Organización de la tutoría. En el POAT se recogerán las funciones del tutor para con el alumnado, la familia y el resto del profesorado y, a partir de ahí, se detallarán los criterios que empleará el centro para asignar los distintos tutores a los grupo clase (criterios pedagógicos, de antigüedad en el centro, de disponibilidad de horarios, en función de las características psicoevolutivas y de aprendizaje de los estudiantes...) y los tiempos que se utilizarán para su desarrollo (horarios de tutorías individuales con estudiantes y familia, horarios de actividades de los agentes externos al centro, horarios de actividades complementarias y extraescolares...).

Asimismo, se detallará cómo, cuándo y quién llevará a cabo los apoyos necesarios para favorecer el aprendizaje integral y personalizado de todos los alumnos, atendiendo a cada una de sus necesidades, desde las más generales a las más específicas, así como cómo y cuándo se van a llevar a cabo las reuniones necesarias para que todos los implicados (profesorado, especialistas, familia...) se coordinen.

5. Programas que han de desarrollar el profesorado del centro y los profesionales del Equipo de Orientación Educativa de la zona. La comunidad educativa debe determinar qué programas se van a desarrollar en el centro, explicitando en ellos: la razón de su implantación, los objetivos que se pretende alcanzar con los mismos, los sectores a los que se dirige, las fases y actividades que se llevarán a cabo, la temporalización y los recursos materiales y personales necesarios para su desarrollo, así como quién y cómo se llevará cabo la evaluación de los objetivos propuestos y del propio programa.

En cuanto a la atención a la diversidad, los programas que un centro puede asumir en su POAT son los que se presentan en el cuadro 6.2.

6. La evaluación del POAT. Ésta tiene como finalidad la de promover la reflexión sobre los objetivos alcanzados con el plan de AT, así como valorarla la validez de la planificación y de la práctica de la acción desarrollada para, en el caso en que fuese necesario, modificar el plan diseñado propiciando su mejora. Los elementos que el centro debe incluir en el plan de evaluación son:

- Finalidades y características del modelo de evaluación adoptado.
- Aspectos que se van a evaluar: grado de integración del POAT en la práctica y cultura del centro; estructura y diseño del POAT; desarrollo del POAT; logros y satisfacción con el POAT y fases (inicial, continua y final).
- Procedimientos e instrumentos (reuniones de tutores, reuniones de equipos docentes y equipos de ciclo, entrevistas con los padres y con los estudiantes; cuestionarios de satisfacción de todos los implicados; análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes...).
- Responsables de cada una de las fases.

Cuadro 6.2. Propuesta de programas para atender a la diversidad en un POAT

<i>Destinatarios</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Programa</i>
<i>Alumnado</i>	Acogida e integración de los alumnos con NEAE	Programa de medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
	Conocimiento del alumnado	Programa de evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización.
	Mejora de las relaciones en el grupo clase	Programa de habilidades sociales y de resolución de conflictos. Programa de educación en valores.
	Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y atención a la diversidad	Programa de refuerzo y apoyo. Programa de adaptaciones curriculares individualizadas (no significativas, significativas, para altas capacidades). Programas de diversificación en ESO. Programa de inmersión lingüística. Programa del aula de apoyo a la integración.
<i>Familia</i>	Establecer procedimientos y estrategias para facilitar la comunicación con las familias	Programa de tutoría con la familia.
	Formar a los miembros de la familia	Programa de formación para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Programa de formación para padres sobre la educación de sus hijos. Escuela de padres.
	Establecer procedimientos y estrategias de colaboración y coordinación con las familias	Creación de talleres para trabajar en el aula.
<i>Profesorado</i>	Coordinación entre los miembros de los equipos docentes y con el Equipo de Orientación Educativa de la zona	Programas de tutoría de ciclo. Grupos de trabajo entre profesores - Grupos de Apoyo entre Profesores” (GAEP) (Parrilla, 1998). Grupos de reflexión y resolución de conflictos éticos. Grupos de trabajo sobre educación inclusiva.
	Colaboración y coordinación con servicios y agentes externos y con otros centros	Seminarios o grupos de trabajo. Redes de trabajo.
	Procedimientos y técnicas para el seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas.	Programa de evaluación.

6.3.3. Primer nivel de planificación y desarrollo de la Acción Tutorial: el profesor tutor y la programación de la tutoría

El aula se constituye en el primer nivel del sistema de orientación, y el tutor en el eje central de la AT. Así, en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su artículo 11, se señala que:

1. En la Educación primaria, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado; 2. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado y mantendrá una relación permanente con la familia (...).

La AT desarrollada por parte del profesor-tutor es considerada una actividad de apoyo hacia los estudiantes en el aula y, por tanto, no debe constituir una actividad aislada, sino que debe ser una continuidad de lo que acontece en el aula y en ella se pueden ver implicados varios profesores (tantos como asignaturas curse el alumno). Es beneficiosa para cualquier tipo de alumno, especialmente para aquellos que presentan problemas de absentismo, conducta disruptiva, falta de motivación o atención, escasos hábitos de trabajo, alumnado de nueva incorporación en el centro y aquellos cuyas familias presentan escasa implicación en el rendimiento escolar y bajas expectativas escolares y sociales hacia sus hijos, etc.

La tutoría en grupo consiste en un conjunto de actividades encaminadas a favorecer la relación, convivencia y tolerancia, el fomento de actividad de cooperación y participación..., mientras que la AT individual tiene por objeto detectar y conocer mejor las dificultades o problemas de los alumnos individualmente considerados.

La tutoría individualizada debe extenderse a todo el alumnado, aunque de modo diversificado. Todos y cada uno de los alumnos deben ser objeto de tutoría individualizada, pero con estrategias diferenciadas, según las características de cada uno de ellos (motivaciones, necesidades especiales, autonomía, etc.).

Para llevar a cabo la AT, el profesorado debe poseer cualidades humanas (autenticidad, aceptación positiva, empatía, madurez, responsabilidad,

objetividad, tolerancia...), sin embargo, para el desempeño adecuado de esta labor, también es necesario poseer conocimientos teórico-prácticos, psicológicos, pedagógicos y técnicos (manejar instrumentos y técnicas de evaluación e intervención). Por ello, en la LOE (2006), en su artículo 102, cuando establece que la formación permanente es un derecho y una obligación de todo el profesorado, destaca entre los aspectos en los que debe estar formado, a la orientación, la tutoría y la atención educativa a la diversidad.

Por otro lado, el profesor-tutor debe desempeñar una serie de funciones con los alumnos de su aula, con el resto del profesorado y con la familia, que ya han sido detalladas en el capítulo 3, pero además de estas funciones, en relación con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, el profesor tutor del grupo en el que dicho alumno está escolarizado es el responsable de su tutoría. En este sentido, el tutor debe desempeñar una doble labor: colaborar con el Equipo de Orientación Educativa y con el orientador la identificación de las necesidades educativas de los alumnos y aplicar, en la parte que le corresponda, las estrategias de refuerzo educativo, adaptaciones o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de estas necesidades educativas.

A partir de las líneas de actuación contenidas en el POAT, y teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses del grupo clase y de cada uno de los alumnos de su aula, cada tutor deberá llevar a cabo la concreción última de la AT, es decir, a principios de cada curso escolar se deberá diseñar la Programación Anual (PGA) en la que se harán operativos los principios, propósitos y compromisos formulados en el Proyecto Educativo de Centro y que, con respecto a la AT, debe incluir la relación de tutores de cada grupo clase, sus horarios y lugar donde desarrollarán la tutoría, así como el plan detallado de la AT respecto del alumno individualmente, al grupo de alumnos, a los demás profesores y a las familias.

Por último, al final de cada curso escolar, de forma colectiva e individual, los profesores del centro deben reflexionar y valorar los logros alcanzados en la Memoria Anual con respecto a lo establecido en el POAT.

En el artículo 7 de la Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la AT en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria (BOJA 246, 17/12/2007), se establece que cada tutor o tutora de los distintos grupos de Educación Infantil y Primaria programará anualmente:

- Los objetivos de la AT para su grupo, partiendo de los objetivos generales recogidos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro y del análisis de las necesidades detectadas en el grupo.
- La programación de las actividades de tutoría que se van a realizar con el grupo, especificando objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación, temporalización y recursos.
- La planificación de las entrevistas y actividades con las familias del alumnado de su grupo, que se llevarán a cabo en la hora de su horario regular o fijo reservada para este fin.
- La planificación de las tareas administrativas y de las relativas al registro de datos personales y académicos del alumnado que conforma el grupo.

En este sentido, las tareas que, desde el ámbito de atención a la diversidad, deberá llevar a cabo el profesor tutor, asesorado por el orientador y los especialistas, son las que se especifican a continuación.

A) Identificar las necesidades educativas del alumnado

Para ello, el profesor-tutor deberá saber llevar a cabo y conocer los instrumentos y procedimientos que le permitan identificar las necesidades educativas especiales: historia personal y escolar; observación; entrevista; análisis de tareas escolares; niveles de competencia curricular; así como la evaluación psicopedagógica, en cuestiones referidas a ¿qué es?, ¿cómo participar en su desarrollo? y ¿qué aspectos se evalúan?

Cuadro 6.3. Elementos de identificación de las necesidades

educativas del alumnado

<i>Alumnado</i>	– Evaluación de capacidades afectivas y de equilibrio personal, de relación interpersonal, de autonomía e inserción social. – Detección del nivel de competencia curricular. – Detección del estilo de aprendizaje.
<i>Factores socioambientales</i> (se trata de determinar en qué medida los siguientes aspectos favorecen o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje)	– Contexto social inmediato (estructura del barrio, recursos existentes, utilización de los recursos, accesibilidad, relación escuela-barrio...). – Familia (estructura, organización, relaciones, formación e intereses de los padres, condiciones socioculturales y económico-laborales, relación y comunicación con los niños...). – Relación del niño con el entorno y la familia (autonomía en casa y en entorno de comunicación, actitudes y características, relaciones, tiempo libre).
<i>Aspectos educativos</i>	– La escuela (condiciones de la escuela, estructura, organización, tipo y calidad de las relaciones, tipo y variedad de recursos del centro, plan de estudios, colaboración entre el profesorado...). – El aula y la actividad de enseñanza-aprendizaje (aspectos físico-ambientales, aspectos interactivos, programación, métodos de enseñanza utilizados, práctica educativa inclusiva, adecuación de los recursos didácticos, actitudes del profesorado: tolerancia, respeto, equidad...).

B) Tomar decisiones sobre la modalidad de escolarización

El profesor-tutor deberá participar en la toma de decisiones y conocer qué es, y quién y cómo se elabora el dictamen de escolarización; así como las modalidades de escolarización posibles para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Cuadro 6.4. Decisiones sobre la modalidad de escolarización del alumnado

<i>Centro ordinario</i>	– Integración total en grupo ordinario a tiempo completo. – Integración en grupo ordinario en periodos variables. – Atención educativa en aula específica.
<i>Centro específico</i>	– Combinada (centro ordinario-centro específico). – Aulas hospitalarias.

C) Organizar la respuesta educativa desde el punto de vista curricular

La primera tarea para llevar a cabo una respuesta curricular adecuada a las necesidades educativas de los estudiantes es la de elaborar un currículo lo suficientemente amplio, flexible y variado para que la mayor parte de las necesidades educativas de los alumnos se vean cubiertas.

1. Elaboración de un currículo inclusivo, común, flexible y centrado en el niño, con los siguientes condicionantes:

- Adecuando objetivos (priorizando objetivos y seleccionando los contenidos mínimos, variando la temporalización, incluyendo objetivos referidos a aspectos que el alumno considere relevantes, enriqueciendo el currículo de las áreas con referencias y aportaciones de diferentes culturas e insistiendo en el desarrollo de las capacidades de tipo afectivo, fomentando la seguridad y la autoestima del alumnado).
- Vinculando los objetivos de cada área, asignatura, ámbito o módulo con las capacidades de nivel y de etapa.
- Organizando los contenidos en ámbitos de conocimiento de carácter integrador.
- Adecuando la distribución de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a las características del alumnado.
- Utilizando estrategias metodológicas que favorezcan la participación

de todo el alumnado y la autonomía en el aprendizaje (aprendizaje cooperativo; tutoría entre iguales; aprendizaje por proyectos; aprendizaje servicio...).

- Incluyendo la elaboración de materiales, por parte del alumnado, como contenido de las diferentes materias.
- Seleccionando y utilizando materiales curriculares diversos.
- Diversificando los procedimientos de evaluación.

2. El refuerzo educativo. Se trata de una medida curricular específica de temporalidad corta que es abandonada por el alumno una vez que se han superado los posibles problemas en determinadas asignaturas.

- El refuerzo se realiza en pequeños grupos de alumnos heterogéneos.
- El alumnado es seleccionado por el tutor y el equipo docente del centro de entre aquellos que presentan un rendimiento escolar deficitario, como consecuencia de su bajo nivel de competencia en las áreas instrumentales, de la ausencia de hábitos de trabajo o de la escasa motivación por el estudio. También se selecciona, aunque en menor proporción, alumnado con rendimiento suficiente y un comportamiento adaptado.

- Los tipos son:

- Sobre áreas o materias instrumentales básicas.

- Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos.

- Planes específicos personalizados para el alumnado que no promoció de curso.

3. Adaptaciones curriculares. Sólo en el caso en que el currículo común

inclusivo no cubra las necesidades educativas de determinados estudiantes, el profesor-tutor, con el asesoramiento de los especialistas, las llevará a cabo.

Cuadro 6.5. Adaptaciones curriculares

<i>Tipología</i>	<i>Características</i>
<i>ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS</i>	– Se elaboran cuando el desfase curricular del alumno con respecto a su grupo de edad es poco importante.

Serán realizadas por el tutor o por el equipo docente sin necesidad de trámites que superen el ámbito del centro	– Afectan a los elementos del currículo referidos a la metodología, actividades, instrumentos y técnicas de evaluación (¿cómo enseñar y evaluar?), pero sin modificar los objetivos y criterios de evaluación. – Podrán ser grupales y no podrán suponer agrupamientos discriminatorios. – Los destinatarios posibles son alumnado en los que: exista desfase en su nivel de competencia curricular; situación social desfavorecida; dificultades graves de aprendizaje o de acceso al currículo asociadas a discapacidad o trastornos graves de conducta; incorporación tardía al sistema educativo.
<i>ADAPTACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS</i> El profesor-tutor, junto con el jefe de estudios, teniendo en cuenta la evaluación inicial y diagnóstica, considerarán la conveniencia de realizar una adaptación curricular significativa. En caso de considerarlo pertinente, el profesor-tutor junto con el resto de profesores que vayan a intervenir, diseñarán la adaptación curricular individualizada, asesorados por los profesores especialistas del centro y el equipo de apoyo de la zona correspondiente. Una vez culminada, se enviará al servicio de inspección de la zona, que informará favorable o desfavorablemente sobre la misma. Las característica más relevante de este tipo de adaptación es que debe considerarse como una medida excepcional.	– Se realizan cuando el desfase curricular de alumnado con respecto a su grupo de edad haga necesario la modificación de los elementos básicos del currículo (objetivos de la etapa y los criterios de evaluación). – Frecuentemente, se produce la eliminación de contenidos esenciales básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación. – Además de eliminar o introducir, se puede: adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación; priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación; cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación; eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente; introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores (el desfase será como mínimo de un ciclo). – Se recogen en un Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC). – En la evaluación y promoción del alumnado con adaptaciones curriculares se tomará como referente fundamental los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones y se valorará el grado de adquisición de las competencias básicas. Esta evaluación será llevada a cabo por el tutor con el asesoramiento del equipo de orientación educativa.

D) Organizar los apoyos y de los recursos especiales

En el POAT debe incluirse una descripción general de los estudiantes que necesitarán apoyos específicos (adaptaciones curriculares, diversificaciones curriculares...), los recursos materiales y personales disponibles para abordarlas y su organización.

Los principios básicos que deben prevalecer son la normalización e inclusión educativa, la flexibilidad organizativa y la coordinación.

En este sentido, se debe propiciar fórmulas organizativas que permitan la presencia de dos docentes en el aula. El intercambio de experiencias y el asesoramiento continuo, entre dos iguales o de diferentes especialidades enriquece el desarrollo curricular, permite una mayor adaptabilidad, flexibilidad y pluralidad metodológica.

El apoyo que se establece con la incorporación de otro maestro no se dirige específicamente al alumno que presenta necesidades específicas sino al profesorado y al resto de estudiantes. Esta estrategia requiere de una coordinación fuera y dentro del aula entre los docentes implicados, para que la enseñanza desarrollada sea fruto del acuerdo, la reflexión y la innovación.

La mayor parte de las funciones del profesor de apoyo están orientadas a la colaboración con el profesor-tutor y ninguna de sus tareas puede significar merma alguna de la responsabilidad del tutor.

E) Fomentar la coordinación y colaboración de todos los implicados en la educación

La orientación y la AT es una tarea compartida entre el profesorado, la familia, los estudiantes y los servicios o profesionales especializados de dentro y fuera del centro, por lo que la coordinación de todos ellos es una condición fundamental.

La coordinación entre el profesorado, los tutores y el orientador, o

coordinación interna, se produce en dos niveles:

- Establecer con cierta periodicidad reuniones del tutor con los especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, en las que se abordarán temas relativos al desarrollo de las actividades de tutoría y de la orientación académica y profesional, especialmente en el último ciclo de la Educación Primaria, así como sobre las atenciones individualizadas llevadas a cabo con los alumnos y con las familias. En estas reuniones, también se abordarán aspectos relacionados con el desarrollo de las medidas de atención a la diversidad.
- Los tutores deberán reunirse con el conjunto de maestros y maestras que imparten docencia en el grupo en el que es tutor, con una periodicidad, al menos, mensual para tratar temas relacionados con la evolución del rendimiento académico del alumnado del grupo, elaboración de propuestas para la mejora del rendimiento del grupo y de su alumnado y las decisiones que se tomen al respecto, desarrollo y seguimiento de las adaptaciones curriculares, si las hubiere, o cualquier otra medida de atención a la diversidad.

La coordinación y la cooperación de las familias. Desde el punto de vista legal, los padres tienen el derecho a participar en la educación, en la enseñanza y en la orientación y el apoyo, además de estar informados sobre el progreso en el aprendizaje de sus hijos. Esta coordinación se puede establecer mediante una triple vía: informativa, colaboración educativa y formativa.

- Informativa. Es necesario informar a las familias por medio de reuniones periódicas colectivas (reunión grupal de principio de curso), por medio de entrevistas o enviando notas a casa con los niños: sobre el progreso de sus hijos en el aprendizaje, sobre aquellos aspectos relevantes para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo personal del mismo, prevenir posibles dificultades de aprendizaje y para proporcionar asesoramiento educativo a las familias, ofreciendo pautas y orientaciones que mejoren el proceso educativo y de desarrollo

personal del alumnado. El tutor, junto con el resto del profesorado, deberá convocar reuniones para debatir el valor de la diversidad y educación inclusiva planteando las siguientes cuestiones: ¿qué es?, ¿cómo se puede conseguir?, ¿qué barreras existen para el aprendizaje y la participación? (fracaso escolar), ¿qué acciones se pueden llevar a cabo para superar estas barreras?, ¿quién puede trabajar para superar esas barreras?, ¿de qué modo?

- Colaboración educativa. Los tutores deben animar a distintos miembros de la familia y a voluntarios a participar en las actividades del aula y del centro y a compartir su conocimiento con la clase, al menos, por dos razones: una, porque los niños aprenden mejor cuando sus padres y otros miembros de la familia se interesan y participan con la escuela y con su educación ya que al involucrar a las familias en la enseñanza, se aumentan las posibilidades de aprendizaje y de apoyo a la enseñanza de muchas maneras y, dos, porque los padres necesitan saber lo que su hijo ha aprendido y lo que el niño necesita para aprender.

Para fomentar este aspecto, se puede elaborar una base de datos de voluntarios (padres, antiguos alumnos, maestros jubilados, estudiantes de la facultad de educación...) para asistir al aula o dar charlas y promover de bates y establecer listas de tareas sobre: ¿en qué y cómo pueden las familia participar en actividades de clase?

Algunas actividades posibles que pueden realizar los padres podrían ser charlas sobre temas que puedan interesar y que estén relacionados con las materias que se trabajan en el aula; visitas de los padres al aula para comprobar cómo trabajan y se desenvuelven sus hijos; también las familias pueden ser voluntarios para ayudar a los maestros con actividades del aula (grupos dialógicos) tales como la lectura o la preparación de los materiales de aprendizaje, ayudar con las actividades extracurriculares (deportes, excursiones...), o para ayudar en la organización de actividades especiales como festivales. Y pueden ayudar a evaluar los logros en el aprendizaje de los niños, aplicando técnicas enseñadas por los maestros (control de la lectura, de la

escritura...).

- Formativa. Por medio de la escuela de padres, las familias podrán adquirir conocimientos y habilidades para abordar con éxito la educación de sus hijos. Entre los temas que se pueden trabajar más directamente relacionados con la orientación y la AT están: planificación y hábitos de estudio, promoción de hábitos de vida saludable o colaboración escuela-familia.

El POAT debe también recoger el tipo de coordinación y colaboración con los servicios y agentes externos de Orientación, asociaciones de discapacitados, centros de salud, inspección, asuntos sociales...

E) Llevar el seguimiento de los alumnos y evaluar la respuesta educativa

Para un adecuado desempeño de esta tarea, el tutor debe registrar la información relevante del alumno de forma continua y comunicarse con frecuencia personalmente con él, para ver su evolución y aconsejarle sobre las acciones que ha de realizar.

Asimismo, el tutor debe comprobar el grado de consecución de los objetivos planteados en cada una de las medidas especiales adoptadas con el alumno con necesidades educativas especiales, así como la validez de cada una de las medidas adoptadas. Para ello llevará a cabo reuniones periódicas de coordinación, observaciones y análisis de los proceso de enseñanza-aprendizaje del aula, seguimiento a través del expediente del alumno.

Por último, en el cuadro 6.6 se recoge una propuesta de concreción de actividades que el tutor podrá desarrollar con los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Cuadro 6.6. Propuesta de actividades para los estudiantes con NEAE

<i>Objetivo</i>	<i>Actividades</i>
Favorecer la integración en su grupo clase	a) Autopresentación: ¿quién soy?, ¿qué sé hacer?, ¿en qué puedo ayudar?, ¿en qué me pueden ayudar? (al principio de curso). b) Mi amigo me presenta. Por parejas, cada uno mostrará a la clase: ¿quién es?, ¿qué sabe hacer?, ¿en qué puedo ayudarle?, ¿en qué nos puede ayudar? (al principio de curso). c) En nuestra clase podemos y debemos... Por grupos, los estudiantes establecen dos o tres normas que se han de cumplir y dos o tres derechos. Se ponen en común, se debaten y se consensuan los que formarán parte de las “normas del aula”.
Contribuir a la identificación y detección temprana de las dificultades en el aprendizaje y a las características y necesidades de apoyos específicos de los estudiantes	a) Elaboración de la historia personal y escolar de un alumno concreto a partir de entrevistas con el alumno. b) Elaboración de un sociograma de aula. c) Cuestionario sobre ¿qué me gusta y qué me interesa?: en el colegio, en casa, en mi tiempo libre. d) Anecdotario sobre actitudes e intereses. e) Cuestionario de autoestima. f) Actividad para identificar los logros y las cualidades de mis alumnos. Por ejemplo, que cada estudiante indique por medio de cartulinas cinco logros y cinco cualidades o que sean los compañeros quienes identifiquen al alumno en función de los logros o cualidades que aparezcan en las cartulinas. g) ¿Cómo aprenden mis alumnos? Cuestionarios de estilos de aprendizaje y sobre su forma de estudiar. h) Pruebas de lápiz y papel. i) Pruebas estandarizadas sobre hábitos, sobre lectura y escritura, capacidad lógico-matemática... j) Nivel de competencia curricular.
Potenciar la puesta en marcha, seguimiento y evaluación de adaptaciones curriculares, planes de refuerzo y apoyo educativo, programas de desarrollo de las competencias básicas o de enriquecimiento curricular	a) Promover actividades que motiven a todo el alumnado y les hagan participar de la dinámica del aula y en dónde se fomenta la cooperación y la creación de redes naturales de apoyo (tutoría entre compañeros; círculos de amigos; aprendizaje cooperativo). b) Elaboración de un plan de refuerzo y de seguimiento individual de las materias básicas. c) Elaboración de unidades didácticas adaptadas. d) Elaboración de ACI.

Una vez establecidas las actividades, el tutor hará un cronograma en función de las distintas unidades didácticas, integrándolas en la programación anual.

6.4. A modo de conclusión

La atención a la diversidad y la respuesta que a ella debe darse desde la escuela, supone la adopción de una modalidad de orientación y AT mediante un modelo inclusivo.

Esto requiere desde el conocimiento de la normativa legal, hasta el desarrollo de las necesarias competencias para adecuar la programación de tutoría por parte del tutor: identificar las necesidades educativas del alumnado, tomar decisiones sobre la modalidad de escolarización, organizar la respuesta educativa desde el punto de vista curricular, organizar los apoyos y los recursos especiales, fomentar la coordinación y colaboración de todos los implicados en la educación, y llevar el seguimiento de los alumnos y evaluar la respuesta educativa.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿Qué son medidas ordinarias de atención a la diversidad? ¿Qué son medias específicas? ¿Cuándo y con quién se deben aplicar?
- 2.¿Cuáles son las funciones del tutor en relación con los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo?
- 3.¿De dónde se extraen los objetivos relacionados con la atención a la diversidad en el POAT?
- 4.¿Qué es un currículo inclusivo y cómo debe elaborarse?
- 5.¿Qué principios deben regir la organización de los apoyos y recursos especiales a los estudiantes?

7

La Acción Tutorial para el alumnado con el alumnado más capaz

Desde hace dos décadas se viene definiendo a los alumnos más capaces como aquellos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales, sobre todo si encuentran en familia y profesores el apoyo y la guía adecuados. Si se dan estos supuestos, son como esponjas que absorben lo que está a su alrededor y cometen pocos errores al tiempo que se benefician notablemente con las observaciones que hace el profesor sobre su trabajo.

La rapidez con que aprenden puede ser observada por padres y profesores competentes. Desde pequeños manifiestan una necesidad natural de estímulo capaz de agotar en ocasiones a los adultos encargados de su cuidado y educación. Retienen mayor cantidad de información que sus pares de edad similar, la estructuran mejor y muestran intereses más amplios. Su estilo de aprendizaje puede caracterizarse de autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo. Son los llamados a obtener como grupo un rendimiento excelente y a liderar el conocimiento, la innovación y la cohesión social. Al mismo tiempo, en una sociedad democrática, tienen derecho a ver atendidas sus peculiares necesidades de aprendizaje en el marco de una escuela que atienda a la diversidad de todos los alumnos.

Tras dos largos decenios de atención a la diversidad se constata que en la escuela española los más capaces representan el 0,08% de la población, cifra que apenas varía entre las comunidades autónomas (Jiménez Fernández y García Perales, 2013). A efectos de impulsar el desarrollo del talento, deberían considerarse alumnos capaces al menos entre el 5-10% de la población (cfr. Cap. 2 de C.Jiménez, 2010), cifra que se aproxima al

porcentaje de alumnos con rendimiento brillante o strong performers y rendimiento excelente o top performers categorizados con nivel 5 y 6 de los informes PISA (OCDE, 2009).

Por lo demás, la atención a su diversidad hay que situarla en el marco general de la educación y en los principios generales que rigen la buena educación. Su educación tiene mucho que ver con la convivencia, con el respeto a las diferencias, el control de uno mismo, la perseverancia, la iniciativa, el aprender del error, el esfuerzo, la innovación, con el dominio de ciertas competencias técnicas como bagaje cognitivo, dominio de idiomas y de la informática, capacidad lectora, y para que sea digna de tal nombre debe reunir las condiciones de la buena educación y la buena enseñanza, buena no solo en el sentido de eficaz sino también en el de su correspondencia con postulados pedagógicos básicos.

En este capítulo se resumen las aportaciones de la investigación y se describen las características de estos alumnos y cómo afrontan el aprendizaje, para analizar cómo se modulan estas características al contemplarlas en grupos específicos y esbozar vías de acción tutorial con los más capaces, en general, y con los subgrupos más proclives al riesgo, en particular.

7.1. Un resumen de la investigación sobre los más capaces

Aun a riesgo de simplificar el esbozo las conclusiones que emergen desde distintos estudios realizados en las últimas décadas y que los profesores y gestores de la educación debieran conocer de cara a la toma de decisiones con estos alumnos. Se ha podido reseñar pocas referencias, empleando como fundamentales el libro de C.Jiménez (2010, primera edición en 2000) y a la web de L.Silverman, señalando:

- 1.La alta capacidad se manifiesta tempranamente en todos los contextos sociales y escolares. Para observarla, hay que conocer sus manifestaciones y tener la mente libre de prejuicios al respecto. La detección temprana suele facilitar el desarrollo normal del estudiante y optimizarlo.

2. Los padres son buenos observadores de la alta capacidad de sus hijos y son capaces de identificar con bastante precisión varios de los rasgos que los definen si se les muestran, contextualizados, repertorios de comportamientos o características elaborados por los expertos. Es más difícil que sepan atenderlos.
3. Estos alumnos pueden ser evaluados en cualquier edad siendo el momento recomendado al final de la educación infantil y comienzo de la educación primaria. Se trata de un grupo muy heterogéneo y retrasar el diagnóstico puede aumentar las probabilidades de error. Por ejemplo, los extremadamente dotados alcanzan pronto el techo de las pruebas en los tests de su edad y no pueden puntuar más alto aunque sean capaces de hacerlo. En consecuencia, serían diagnosticados como menos capaces. En las niñas, con la edad aumentan las posibilidades de ser socializadas ocultando su capacidad.
4. Los hijos inteligentes tienen muy probablemente padres y hermanos inteligentes. Los hijos únicos y los hijos primogénitos tienen más probabilidades de ser diagnosticados como estudiantes con alta capacidad que el resto de la prole. En el caso de los gemelos también son mayores las probabilidades para el nacido en primer lugar. El diagnóstico y educación de la alta capacidad de un hijo suele aumentar las oportunidades de desarrollo de la capacidad del resto de los miembros de la familia.
5. En la infancia, los tests de CI muestran la igualdad de la inteligencia entre los géneros pese a la creencia de la "superioridad natural" de los hombres. Aún en la actualidad, el hecho de que haya más hombres eminentes que mujeres sostiene la creencia de la superioridad de los hombres. Los niños y niñas con capacidad desarrollan mecanismos distintos de afrontar la realidad. Las niñas ocultan más su capacidad y aprenden pronto a mezclarse con otros niños; en la escuela elemental invierten sus energías en las relaciones sociales y en la educación secundaria son valoradas por su apariencia y sociabilidad antes que por su inteligencia. Los niños capaces son más "patosos" que las niñas.

capaces pero normalmente son considerados "inmaduros" y pueden encontrar apoyo en la escuela si no se socializan con niños de su propia edad mental y características.

6. Niños y niñas capaces tienen un desarrollo asincrónico y frecuentemente se sienten "fuera" del ritmo de desarrollo de sus iguales en edad y con otras expectativas escolares. Son emocionalmente intensos, tienen mayor conciencia de los peligros del mundo y no tienen recursos emocionales para dominar su mayor conciencia cognitiva. Si no se respetan sus diferencias, pueden ser objeto de abuso en el entorno escolar y familiar.
7. Los alumnos capaces pertenecientes a grupos específicos como los muy creativos, los procedentes de otras culturas, los muy capaces para las matemáticas, los dotados con déficits de atención y con otras dificultades de aprendizaje, las niñas capaces y los alumnos con alta capacidad y bajo rendimiento escolar, a menudo son alumnos en los que predomina la inteligencia visoespacial y requieren métodos de enseñanza que apoyen esta forma de aprendizaje. El alumno visoespacial piensa en "dibujos", en representaciones; el alumno audiosecuencial piensa en palabras. En la escuela común predominan las metodologías audiosecuenciales.
8. Los más capaces tienen un mejor ajuste social cuando interactúan en aulas con otros compañeros de capacidad similar en las que pueden dar rienda suelta a sus desafíos intelectuales y emocionales. Los alumnos desarrollan su autoconcepto social en las clases regulares interactuando conjuntamente. Sin embargo, los más capaces mejoran su autoconcepto cuando trabajan en grupos con capacidad similar.
9. Perfeccionismo, sensibilidad e intensidad son tres rasgos asociados a la personalidad de los más capaces derivados de la complejidad de su desarrollo cognitivo y emocional. Desde la Teoría de Dabrowski estos rasgos, relacionados con la sobreexcitabilidad, son indicativos de potencial para altos valores morales en la vida adulta. Este potencial no

se desarrolla en el vacío. Requiere alimentación y apoyo.

10. Los más capaces son introvertidos en mayor proporción que la población general. Sobre el 75% de los extremadamente capaces son introvertidos. La introversión correlaciona con la introspección, la reflexión, la habilidad para inhibir la agresión, la sensibilidad profunda, el desarrollo moral, el alto rendimiento académico, las contribuciones escolares, el liderazgo adulto en ámbitos académicos y estéticos y el paso regular hasta bien entrada la vida adulta. Sin embargo, estas características suelen ser mal comprendidas en estos niños y corregidas por su significado adulto.
11. Forman un grupo internamente heterogéneo. Entre los alumnos capaces, muy capaces y extremadamente capaces hay tantas diferencias intergrupales como las que existen entre los alumnos con deficiencia mental ligera, media y profunda. Estas diferencias entre los distintos grados de capacidad raramente son reconocidas, entre otras razones porque los tests diagnósticos al uso consideran escasamente el efecto techo de las pruebas (cap. 2, Jiménez Fernández, 2010).
12. Como cualquier estudiante, los más capaces pueden presentar problemas auditivos y visuales, desorientación espacial, dislexias, dificultades de atención y otros problemas de aprendizaje. La alta capacidad puede enmascarar estas dificultades que harán descender las puntuaciones que obtienen en los tests de CI. La elevada capacidad de razonamiento abstracto puede compensar en cierto grado estas dificultades y hacer más difícil descubrir dicha capacidad. Sin embargo, la compensación les exige invertir más energía, afecta a la motivación y puede producir rompimientos internos en el sujeto bajo condiciones de estrés o fatiga.
13. Los estudiantes capaces con dificultades de aprendizaje y con orientación visoespacial normalmente proceden de hogares en los que uno de los progenitores tiene este modelo de aprendizaje. Estos estudiantes doblemente excepcionales tienden a rendir menos que sus

iguales en capacidad, si bien mejoran conforme van creciendo y frecuentemente llegan a ser personas con éxito en la vida adulta. Las dificultades innatas o adquiridas que puedan afectarle requieren ser diagnosticadas y corregidas tempranamente, pues el desarrollo infantil pasa por periodos críticos para la mejora y el aprendizaje.

14.La alta capacidad en sí no es elitista. Existe a lo largo y ancho de todas las clases sociales y grupos étnicos. La prevalencia es mayor en las clases socialmente cultivadas (con la capacidad se nace pero la capacidad se hace), sobre todo conforme se avanza en edad. Por ello, y porque las clases populares son más numerosas que las clases altas, atender temprana y sistemáticamente a la diversidad de estos alumnos se convierte en equidad pues la escuela es la única alternativa de las clases populares. Las clases cultivadas tienen además otras.

15.El modelo específico de agrupamiento escolar y el grado de diferenciación curricular depende de las características de cada alumno, de los recursos escolares y de las tradiciones educativas del centro. Tradicionalmente tres son los modelos utilizados en su (en la) educación con variantes dentro de cada modelo: la aceleración, el enriquecimiento y el agrupamiento por capacidad. La aceleración puede ser total (salto de curso) o parcial (aceleración a la medida) y el enriquecimiento y el agrupamiento por capacidad pueden darse dentro del aula ordinaria o en aula especial dentro del horario escolar. Para que un modelo dé frutos debe aplicarse con carácter sistemático.

16.Con cualquiera de los tres modelos mejora el rendimiento académico y el interés por la escuela de los más capaces, comparado con el que obtienen sus iguales en edad y capacidad que solo han vivenciado el agrupamiento heterogéneo sin ningún tipo de diferenciación curricular. Sin entrar en matices, que los hay, la conclusión general es que el agrupamiento heterogéneo con carácter fijo es el modelo que más perjudica al rendimiento y a los intereses escolares del alumno más capaz. De ahí que se deba combinar con la aceleración parcial del currículo, con el enriquecimiento, con el agrupamiento por capacidad, el

agrupamiento multiedad y los programas de educación individualizada, entre otros.

7.2. Cómo son y cómo aprenden los estudiantes más capaces

Se esbozan las características que concurren en este grupo con mayor frecuencia que en la población general y que pueden dar a padres, profesores y centros la oportunidad de centrar su atención en indicadores significativos de capacidad. Proceden de estudios realizados con muestras distintas, en entornos diferentes y con metodologías diversas y son características del grupo como tal y no de cada uno de sus miembros. Es una perspectiva complementaria a la anterior.

Por otra parte conviene recordar que si bien como grupo los más capaces se diferencian de los alumnos medios y de los menos capaces, internamente es un grupo muy heterogéneo. Entre un alumno superdotado y un alumno extremadamente superdotado hay importantes diferencias cualitativas y cuantitativas en la forma de procesar la información y la experiencia.

7.2.1. Características cognitivas y metacognitivas

Las características generales que los definen como grupo giran en torno a tres ejes o cognición, creatividad y personalidad. Las características cognitivas serían:

- Alta capacidad para manipular símbolos. Por ejemplo, aprenden a leer temprana y rápidamente y con comprensión, tiene un amplio vocabulario y un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos. Facilidad para el aprendizaje de otros sistemas simbólicos como la música, la matemática, los idiomas, la astronomía.
- Buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información. Recuerda con rapidez personas, datos, hechos e información diversa, y suele tener conocimientos de distintos temas, escolares o no, que pueden ser amplios si se refieren a algún tópico de su interés y puede

haberlos aprendido fuera del recinto escolar.

- Altos niveles de comprensión y de generalización viendo rápidamente relaciones más allá de los hechos observados. No sólo sabe y recuerda datos, sino que aprende a niveles de profundidad muy por encima de los propios de su grupo de edad.
- Capacidad de concentración y de atención, sobre todo cuando le interesa el tema, llegando a ser preciosa y profunda en ese caso. La capacidad de atención y de concentración aparece tempranamente, siendo capaz de jugar sólo durante periodos largos. Si no le interesa el tema, su atención puede ser baja e incluso mala.
- Buen observador, curioso y con variedad de intereses. Suele plantear preguntas sobre su entorno interesándose por juegos o noticias atípicas para su edad; percibe objetos y relaciones que pasan desapercibidos para sus iguales. Si sus respuestas no son satisfechas adecuadamente, deja de plantearlas y consciente o inconscientemente se olvida de ellas.
- Dentro de las características cognitivas cabe destacar las metacognitivas o conocimiento y control que se tiene sobre los propios procesos cognitivos a la hora de manipularlos. La metacognición es propia del desarrollo adulto experto.
- Metamemoria. Son más rápidos en el almacenamiento y recuperación de información de la memoria profunda, destacan en eficacia perceptiva, tienen mayor número de estrategias para recuperar la información y son bastante conscientes de ellas.
- Eficaz solucionador de problemas. Tienen el control interno de la conducta, al aprendizaje rápido de nuevas estrategias que transfieren a otras situaciones, atienden de forma sostenida y disfrutan con la práctica prolongada e intensa en situaciones de adecuado desafío intelectual. Les gusta resolver sus propios problemas y reconocen prontamente los datos ausentes de un problema y que se precisan para solucionarlo.

- Autorregulación activa y autorregulación consciente. Se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos y a la planificación o regulación de la conducta en tareas de aprendizaje de dificultad media o media-alta. La autorregulación activa implica control directo sobre los resultados del comportamiento, comprobación del grado de éxito y aprendizaje del error y surge en los procesos de aprendizaje por ensayo y error. La autorregulación consciente supone prever el error y tratar de eliminarlo antes de que se produzca. Es superior la autorregulación activa.

7.2.2. Características motivacionales y de personalidad

Se refieren a sentimientos, actitudes y otros rasgos de personalidad que suelen darse en este grupo con más fuerza y frecuencia que en los alumnos de su misma edad.

- Buen autoconcepto y atribución causal interna. Como grupo tienen buen autoconcepto y tienden a atribuir los buenos resultados a su capacidad y esfuerzo y los malos a una combinación de factores como esfuerzo insuficiente, mala suerte y dificultad de la tarea. Hay subgrupos como las chicas adolescentes y los estudiantes en situación de fracaso escolar que tienen un bajo autoconcepto y, en el segundo caso, tienden además al control externo de la conducta.
- Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo. Se aprecia claramente cuando trabaja en algo que atrae su interés, en cuyo caso es capaz de quedar absorbido en el trabajo y dedicarle horas y horas. El perfeccionismo puede volverse contra el estudiante si se plantea objetivos demasiado altos. Padres y profesores han de ser exigentes pero tolerantes con el error y ayudarle a marcar objetivos de techo adecuado.
- ,Sentido del humor. Que suele ser sofisticado y que puede ser corrosivo si se desarrolla en caminos inadecuados. En general son bromistas, con facilidad para los mensajes de doble sentido, para captar el humor ajeno

y para reírse de sí mismos, si llega el caso.

- Líder natural, sensible consigo mismo, con los otros y con su ambiente. Suelen ser populares entre sus compañeros y saben hacerse respetar y perdonar su capacidad, excepto en el caso de que posea una inteligencia o una creatividad demasiado elevadas, que suele dificultar la comunicación con los otros. El liderazgo no siempre es social. Puede ser intelectual o ético.
- Preferencia por estar con adultos o con niños mayores para discutir ideas y trabajar en temas estimulantes por su complejidad. Ello no significa que no le guste y que además necesite estar con sus iguales en edad. Para un desarrollo óptimo precisan combinar ambos modelos o iguales en edad e iguales en capacidad. Estos alumnos suelen ser las "mascotas" de los amigos de sus hermanos mayores y suelen entenderse bien con un adulto sensato del entorno.
- Ingenioso, agudo, con recursos para solucionar un problema por más de un procedimiento. No siempre juega a su favor pues puede desconcertar a compañeros y adultos, que no ven intuitivamente la solución propuesta ni comprenden con rapidez la lógica de la nueva propuesta, que a veces sorprende a su propio autor.
- Sentido ético desarrollado, distinguiendo entre lo bueno y lo malo no siempre con los matices necesarios. La lucha entre lo que hace y lo que cree que debería hacer puede ocasionarle conflictos y no es fácil convencerle de las lagunas de su razonamiento. Otras veces puede quedar emocionalmente atrapado en conflictos ajenos, debido a su capacidad cognitiva para conocer, capacidad que no va acompañada a edades tempranas del adecuado control emocional y de la asunción de los límites de la existencia humana.

7.2.3. Características relacionadas con la creatividad

Es una dimensión especialmente importante en la educación de estos alumnos

y, por su importancia, merece la pena estudiarla en un apartado distinto a las características de la personalidad.

- Habilidad para pensar en las cosas holísticamente para pasar después a comprender sus partes. Este modo de aprender suele entrar en conflicto con el sistema de enseñanza, que procede por pequeños pasos para integrarlos al final.
- Impulso natural a explorar ideas. Suele ir inicialmente acompañado de entusiasmo y tenacidad pero puede polarizarse o dar como resultado ideas que pueden parecer radicales, fuera de lugar o simplemente extravagantes.
- Desafío o reto ante lo convencional. Tienen interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearle problemas de convivencia con padres, profesores y compañeros, dependiendo del grado de tolerancia que éstos presenten, así como del resto de las características que adornen la personalidad del superdotado. Por ejemplo, no se conforman con el criterio de autoridad como respuesta o con "siempre ha sido así", lo que puede acarrearle conflictos con profesores inexpertos e inseguros.
- Independencia de pensamiento. Espontáneamente rechazan el criterio de autoridad e intentan dar sus propias respuestas a las situaciones nuevas o ya establecidas. Toleran más la ambigüedad y no buscan prioritariamente la solución aparentemente más conveniente para un problema, sino la más lógica y original. Puede resultar peligroso para las relaciones con el entorno desobedecer normas y convenciones, si no encuentra apoyo y cauce a su independencia cognitiva y a su creatividad.
- Juguetería, revoltoso, inconsciente. Tiende a ser juguetero con sus acciones, pensamientos y productos, ve humor en las cosas y puede provocarlo. Manifiestan cierta atracción y temor por las actividades con riesgo y a veces hacen cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los

otros.

7.2.4. Disincronía

Este concepto hace referencia a desequilibrios iniciales entre los diferentes planos del desarrollo y tiene su principal campo de aplicación en la educación especial o entre los más y menos capaces, respectivamente. Sin embargo, las pautas de desarrollo de los deficientes mentales son distintas a las del resto de la población y cobran matices específicos en el caso de los estudiantes con alta capacidad. Este síndrome se refiere a los específicos ritmos heterogéneos del desarrollo en el interior del propio sujeto o dimensión interna, y en su relación con el mundo circundante o dimensión social. El desarrollo desigual o disincronía puede ser interna y externa o social. La disincronía interna se manifiesta en los planos siguientes:

- a) Entre inteligencia y psicomotricidad. El desarrollo intelectual es más precoz que el desarrollo motor. Por ejemplo, aprenden a leer antes que a escribir, pues la escritura requiere control de la psicomotricidad fina. Es más frecuente en los niños que en las niñas y en sí misma no presenta problema, sino que éstos surgen cuando el profesor espera del alumno un dominio de la escritura similar a su nivel lector, ignorando el desarrollo disarmónico transitorio; o cuando es el propio alumno el que desea expresar por escrito el complejo mundo interior que lleva dentro y que le fomenta la propia lectura.
- b) Entre lenguaje y razonamiento. En edades tempranas la capacidad de razonamiento va por delante de la capacidad de expresión verbal. Por ejemplo, en la escala de Wechsler, a la edad de seis años aproximadamente, obtienen puntuaciones más bajas en los tests que miden información verbal que en los que miden razonamiento más abstracto. Otra manifestación de este tipo de disincronía se encuentra en la rápida comprensión que manifiestan en el aprendizaje de las ciencias que le lleva a creer que se saben la lección porque la han entendido al explicarla el profesor. Sin embargo, cuando se le pide que la explique, puede hacerlo peor que un niño medio que se esfuerza por atender y

estudiar la lección y que recibe por ello la aprobación del profesor. Comprender no es sinónimo de aprender a exponerlo y a aplicarlo. Por otra parte, si el estudiante procede de un ambiente sin interés por la expresión correcta, su ortografía y expresión escrita puede ser mediocre o claramente mala y elevada su comprensión conceptual.

- c) Entre inteligencia y afectividad. El rápido desarrollo de su inteligencia le permite captar información con fuerte carga emocional que le cuesta asumir porque el desarrollo emotivo sigue un ritmo más próximo al de los chicos de su edad. Ante acontecimientos como accidentes, acoso a compañeros, lecturas, se produce un desfase entre el procesamiento intelectual y el procesamiento afectivo de la información, que puede desencadenar reacciones como miedo, huida e intelectualización extrema de sus actos, aparentando una frialdad que no es sino máscara defensiva. El diálogo, el permitirle expresar temores, placeres y odios; el dejarle con dificultades adecuadas a su capacidad para que tenga la oportunidad de arriesgarse, es la mejor prevención. Señala Terrasier que el aburrimiento en un niño capaz es una depresión infantil.

Por su parte, la disincronía social aparece:

- a) Entre el niño y la escuela. Tiene que ver con la organización escolar, las relaciones personales y el ritmo homogéneo impuesto a todos los alumnos. Respecto de los alumnos medios, los más capaces se encuentran en niveles más elevados de desarrollo intelectual y con intereses más avanzados. Sin embargo, deben convivir necesariamente con sus iguales de la misma edad cronológica, que en algunos casos puede significar una distancia de varios años de edad mental. Estos chicos aprenden a aburrirse, o a trabajar por su cuenta y con sus amigos en el mejor de los casos. Los más indefensos terminan por encubrir su capacidad y por responder de modo mediocre a los deberes escolares, dado que es ese el nivel que se espera de ellos, apareciendo el efecto Pigmalión negativo.

- b) Entre el niño y sus padres. Los padres suelen ser pronto conscientes de

que el hijo es inteligente pero no significa que le otorguen la atención adecuada. Unas veces porque no saben, otras porque no pueden o no lo consideran necesario. La atención adecuada es conocerlo, apoyarlo en su singularidad y darle oportunidades de expresión y realización. En el caso de niños procedentes de ambientes culturalmente empobrecidos, la disincronía social pone a estos chicos en doble desventaja si la escuela no atiende sus necesidades educativas.

- c) Entre el niño y sus compañeros. Estos estudiantes se ven obligados a convivir permanentemente con estudiantes de su edad cronológica cuando para determinadas actividades desearían trabajar con compañeros de su misma edad mental. Quizá esa atracción natural por estar con sus iguales en términos intelectuales, junto a su gusto por trabajar autónoma e individualmente durante largos periodos de tiempo, ha dado pie a la falsa creencia de que son poco sociables como grupo.

7.3. Características de alta capacidad y reacciones concomitantes

Un enfoque útil para comprender las necesidades y potenciales problemas de estos chicos es proceder al examen de las características que los definen, que le dan su fuerza y que pueden tener problemas asociados si no son satisfechas. En el cuadro 7.1 se presentan ejemplos de cómo relacionar en la escuela las características de estos alumnos con sus necesidades de aprendizaje y con posibles formas de atenderlas desde el currículo.

Cuadro 7.1. Características de la atención al alumnado más capaz

<i>Características</i>	<i>Necesidades de aprendizaje</i>	<i>Inferencia curricular</i>
Habilidad para manejar abstracciones	Presentación de sistemas de símbolos a niveles altos de abstracción.	Currículo de habilidades básicas reorganizado.
Poder de concentración	Periodos largos de trabajo en profundidad en un área de interés o con desafío intelectual.	Periodos de tiempo para proyectos especiales.
Habilidad para conectar y establecer relaciones entre datos aparentemente dispares	Exposición a múltiples perspectivas y campos de investigación.	Oportunidades curriculares interdisciplinarias.

Habilidad para memorizar y para aprender rápidamente	Rápido movimiento en conceptos y habilidades básicas de áreas tradicionales. Organización económica de nuevas áreas de aprendizaje.	Currículo organizado de acuerdo a su estructura subyacente.
Múltiples intereses. Amplia base de información	Oportunidad para elegir áreas de interés y para profundizar dentro del área elegida.	Áreas de interés para utilizar en tiempo ampliado. Proyectos personales. Aprendizaje autodirigido.
Necesidad de justicia, de juego limpio	Comprensión de la complejidad de temas asociados con la justicia.	Currículo ampliado. Estudio de sentencias, opiniones judiciales, declaraciones de derechos y deberes.
Altruismo	Oportunidades para ayudar a otros junto a la comprensión de las necesidades familiares y personales.	Tutoría entre iguales. Estudio del papel de la religión en la historia, acontecimientos sociales, etc. Actividades de compromiso social.
Humor	Oportunidad para apreciar las diversas formas de humor. Uso del humor para propósitos positivos y negativos.	Estudio de la sátira. Función y significado del payaso. Lectura y composiciones humorísticas.
Interés en los temas perennes de la humanidad como la muerte y la libertad	Apreciación del ciclo de vida humano.	Modelo de una genealogía. Utilización de un currículo que presente perspectiva vital.
Perfeccionismo	Aceptación del error humano como un suceso natural.	Comprensión de probabilidad estadística. Actividades de riesgo moderado que permitan error y aprender de él.
Gran energía	Centrar la atención para hacer mejor uso de esa energía.	Salidas psicomotoras para la sublimación. Extensión gradual de los incrementos de aprendizaje. Variedad de experiencias.
Compromiso	Evaluación realista del talento y de los procesos necesarios para desarrollarlo.	Mentores y tutores. Asesoramiento sistemático hacia la meta.

7.4. Grupos específicos

Las consideraciones generales expuestas no deben ocultar el hecho de la heterogeneidad del grupo. Por otra parte, la consideración de criterios analíticos específicos permite comprender las modulaciones que sufren las características propias de la alta capacidad en dichos subgrupos. Voy a considerar sucintamente tres subgrupos:

- Los que poseen la capacidad en grado muy elevado.
- La alta capacidad según el género.
- Los alumnos capaces que fracasan en la escuela.

7.4.1. Estudiantes extremadamente capaces

Son la expresión más nítida del desarrollo disincrónico y, en cierta medida, tendrían su polo opuesto en el deficiente mental profundo. Pueden definirse como aquellos niños cuya puntuación en los tests de CI se sitúa tres o cuatro desviaciones típicas por encima de la media o aquellos otros que son niños prodigio en un campo determinado.

Una definición fenomenológica sería ver la precocidad extrema como el desarrollo asincrónico en el que se combina la capacidad cognitiva precoz con su alto desarrollo para dar lugar a experiencias internas y a conocimientos que son cualitativamente diferentes de la norma. Aprenden a hablar y a leer tempranamente y, al ingresar en la escuela, la calidad de su rendimiento académico y de su adaptación personal y social depende en gran medida del trato que reciban de los que tienen la responsabilidad de educarlos. Silverman establece las siguientes categorías según la escala Wechsler-R (cfr. caps. 2 y 3 de C.Jiménez):

Cuadro 7.2. Categorías de alumnado de alta capacidad según puntuaciones en escala Wechsler-R

<i>Categoría</i>	<i>Cociente intelectual equivalente</i>	<i>Desviaciones típicas sobre la media</i>
Moderadamente dotado	115-129	1 D.T.
Medianamente dotado	130-140	2 D.T.
Altamente dotado	145 o superior	3 o más D.T.

Las características cognitivas del alumnado extremadamente capaz se pueden resumir en:

- Cociente intelectual muy alto, superior a la media de los chicos tres o cuatro años mayores que ellos.
- Fuerte desarrollo asincrónico. Su capacidad intelectual es impresionante pero no tienen un desarrollo emotivo y social similar ni mantienen el mismo nivel en todas las dimensiones cognitivas.
- Extrema rapidez en el procesamiento de la información. Aprenden rápidamente, aparentemente se saltan pasos en el proceso de aprendizaje y llegan a conclusiones sobresalientes de manera intuitiva, frecuentemente sin saber describir los pasos que han seguido.
- Estilo peculiar de aprendizaje. Aparentemente no reflexionan antes de responder, dan la respuesta antes de que el profesor haya terminado de formular la pregunta o señalan al profesor la idea o palabra que busca en su interior antes de que este sea consciente de la búsqueda.
- Memoria extraordinaria, comprensión rápida de los conceptos, conocimiento amplio y preciso, muy superior al de los alumnos medios y al de los superdotados no en extremo. En algunos casos su conocimiento puede distanciarse de la media como si se tratara ya de un profesional.
- Lenguaje hablado y aprendizaje lector muy precoz, elevado flujo verbal, lenguaje correcto y complejo, expresión escrita algo más tardía.

Así mismo, las características no intelectivas de esta tipología de alumnado son:

- Suelen fracasar en el desarrollo de hábitos de trabajo adecuados en los contextos escolares organizados para los alumnos de capacidad media. No aparecen a los ojos de los profesores como buenos alumnos. Como consecuencia, se dedican a soñar despiertos, a aburrirse y pueden llegar a aborrecer la escuela.
- Están en desventaja a la hora de ser seleccionados para participar en programas para los más capaces. Su extrema capacidad y cómo la manifiestan dificulta al profesor la percepción de su singularidad.
- Dificultades para encontrar compañeros que le satisfagan. Las personas tendemos a unimos con nuestros iguales pero en este caso cabe preguntarse: ¿sus iguales en inteligencia, en edad cronológica, en intereses?
- Se sienten rechazados por sus compañeros, a los que en cierto modo soportan mal porque existe un abismo entre su propia capacidad y la de los otros y porque son conscientes de su marginación.
- Elevado desarrollo moral. Debido a su capacidad de comprensión y de reflexión acerca de los temas límite de la existencia humana. Su capacidad emocional es inferior y, desde este ángulo, son más vulnerables que otros niños.
- Aire de ausentes, distantes, ajenos a la realidad. Establecen escasa relación entre la teoría, que dominan ágilmente, y la realidad próxima. Tal riqueza intelectual proyectada tempranamente como forma de vida es, en gran medida, un mecanismo de defensa socialmente aceptado y que da al niño una salida psicológica al no ser capaz de asumir su complejo mundo interior.

7.4.2. Educación, alta capacidad y género

Tema en permanente cambio, interpela de lleno a la educación. En los años ochenta las chicas tenían aspiraciones profesionales más bajas que los chicos y estaban claramente diferenciados los roles de género. En los años noventa empezaron a desaparecer en las adolescentes y jóvenes más capaces síndromes como miedo al éxito o ansiedad ante las matemáticas y las chicas han pasado a obtener rendimiento escolar algo superior al de los chicos en todos los niveles del sistema educativo. Al mismo tiempo han aparecido síndromes nuevos en las mujeres profesionales con éxito y están en plena ebullición las actitudes y expectativas del papel sexual.

A pesar del importante avance hacia la igualdad persisten estereotipos y desigualdades de género a lo largo y ancho de la geografía humana. Por ejemplo, en la vida adulta los hombres están significativamente más representados en los puestos de alta responsabilidad, perviven las desigualdades salariales de género y en la vida familiar los hombres concilian escasamente. Esbozamos algunas líneas de reflexión.

A) Desarrollo evolutivo de los chicos y chicas más capaces

En la infancia ambos grupos presentan buen desarrollo escolar, familiar y social y desde preescolar establecen los estereotipos del rol del género. Las chicas evidencian más precozmente la capacidad y presentan un perfil mixto o con intereses masculinos y femeninos. Los chicos presentan el perfil típicamente masculino solo que más desarrollado que sus iguales del mismo género.

En la adolescencia ambos grupos mantienen el buen rendimiento y el respeto de profesores y compañeros y pueden sufrir las crisis propias de la etapa. Cambia el retrato femenino. En la infancia se les pedía buen rendimiento y ahora se les pide, ante todo o a la par, éxito social y cierto conformismo fruto de los estereotipos y del patriarcado cultural. Y las chicas pasan del deseo de autoestima y éxito al de amor y pertenencia, decrecen la confianza en sí mismas y los intereses científicos de las chicas. Late, debilitado, el miedo al éxito o temor o verse rechazada por destacar y por hacerlo en un campo típicamente masculino. Ellos siguen siendo admirados

por destacar.

En la juventud ambos géneros mantienen altos rendimientos en la universidad, se mantiene debilitada la preponderancia de hombres en las carreras técnicas, las mujeres igualan y superan a los hombres en carreras como medicina, económicas y empresariales y derecho. La sociedad apoya el alto rendimiento académico de ambos géneros. El mensaje sobre su rendimiento profesional es más ambiguo y las chicas se sienten perplejas o prefieren no pensar cómo compaginar planes profesionales de alto nivel con matrimonio y familia. Otras, incómodas con un compromiso profesional exigente que pueden tener que abandonar, optan por metas más bajas y cambian de planes académicos y profesionales. Los chicos planifican mejor su futuro, siendo los padres los que mayor presión y ayuda ejercen en este sentido.

En la edad adulta, comparadas con sus iguales masculinos, decae el rendimiento profesional de las mujeres inteligentes. La edad de casarse y de tener hijos parecen ser determinantes para su futuro profesional. Cortar el desarrollo profesional en los últimos años de la juventud suele conducir a situaciones difícilmente reversibles en cuanto al grado y nivel de los logros posteriores, porque se espera de las mujeres que asuman cargas familiares no asumidas por la mayoría de los hombres, y las más inteligentes se encuentran a menudo atrapadas entre sus vidas personales y profesionales.

Por otra parte, en las mujeres profesionales aparecen comportamientos nuevos típicamente femeninos producidos por los contextos en los que se desenvuelven. Así les cuesta trabajo decir "yo" y son capaces de decir "nosotros"; experimentan confusión con sus propios intereses y valores aun cuando los tienen y sólidos y toman prestados los de sus socios; no renuncian a sus convicciones aunque puedan ocultarlas; aman el trabajo al que dedican tiempo y tiempo y tienden a integrar innumerables tareas y funciones profesionales, personales, familiares y sociales; se sienten raras, incómodas en determinados momentos y puede darse en ellas el síndrome del impostor.

Este síndrome describe un sentimiento de autoestima extremadamente bajo

que tiene lugar cuando se logra el éxito y se atribuye a factores ajenos a la propia capacidad y esfuerzo y, en consecuencia, perciben su imagen exterior de persona brillante y con reconocimiento como algo accidental e innmercedo que puede ser descuberto. En los hombres apenas aparece este síndrome, pues consideran que merecen el éxito, éxito que suele tener detrás el apoyo inteligente y constante de la mujer con quien comparte su vida, apoyo socialmente invisible.

B) Alumnos y alumnas con alta capacidad matemática

Campo donde más sistemáticas han sido las diferencias entre géneros, dichas diferencias y su evolución se perciben claramente en el Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY). El SMPY nació en 1971 de la mano de Stanley, profesor de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, y está muy extendido en la escuela americana. Su finalidad es facilitar la educación y adaptación de los alumnos extremadamente capaces en el campo matemático. Diagnostica la alta capacidad matemática a la edad de 12 años y observa su evolución a través de un diseño longitudinal de varias cohortes, lo que lo convierte en un observatorio ideal para conocer las diferencias de género en el campo donde han sido más significativas y constantes.

En 1983 Stanley y su colaboradora Benbow publicaron un artículo en el que informaban sobre diferencias en capacidad matemática, a favor del sexo masculino, y concluían que no podían atribuirse a la socialización diferencial, trabajo que produjo interesantes reacciones en la comunidad científica así como la publicación de otros estudios hasta abrirse camino una línea de investigación sobre evolución y resultados del SMPY según el sexo. De estos trabajos se concluye que hay diferencias regulares de género a la edad de doce o trece años a favor de los chicos en razonamiento matemático, espacial y mecánico y que existe una preponderancia de varones en la cola superior de la distribución de la capacidad para el razonamiento matemático, conclusiones que han sido matizadas.

El retrato sería que: a) los chicos muy capaces obtienen puntuaciones más altas en capacidad matemática y desaparecen las diferencias en capacidad

verbal que beneficiaban a las chicas; b) Hay mayor participación masculina en el programa, si bien se debilita la tendencia. e) Ambos grupos obtienen altos rendimientos universitarios; o plantear si los chicos obtienen u obtenían grados más altos; d) Las chicas que participan en cursos de aceleración y de enriquecimiento matemático obtienen rendimiento similar al de los chicos; e) Van desapareciendo las diferencias en actitud hacia los programas de aceleración, en los que predominaban los chicos; f) Se matiza la interpretación dada a los datos. Las chicas "no están fracasando" en el campo matemático; simplemente eligen dentro y fuera de la matemática y tienen una formación más balanceada. Los chicos eligen dentro de la matemática.

Concluyen que, en cualquier caso, la mayoría de las chicas dotadas para las matemáticas y particularmente todas las que superan el criterio establecido en el SMPY tienen capacidad intelectual más que suficiente para cursar cualquier currículo científico, si a su capacidad añaden el entrenamiento, la confianza, expectativas y actitudes necesarias para explorar el concepto de número u otra abstracción. Factores sutiles operan en el menor atractivo de las ciencias para el género femenino y tienen que ver con las funciones asignadas a cada sexo cristalizadas en características complejas de personalidad y en factores sociales que no entramos a analizar.

C) Prevalencia de los chicos y chicas con alta capacidad

El resumen puede ser que a nivel mundial hay más chicos que chicas diagnosticados como de alta capacidad, especialmente en el caso de la capacidad extrema. No obstante, se ha de matizar que es que en los años recientes se debilita la superioridad masculina. En España, el 70% de los alumnos diagnosticados con alta capacidad son hombres, sin que existan diferencias significativas entre las comunidades autónomas (Jiménez Fernández y García Perales, 2013).

7.4.3. Alta capacidad y mal rendimiento

Unas pinceladas para esbozar la paradoja de que existan alumnos que fracasan a pesar de su capacidad o a causa de su capacidad. Proceden de

todos los medios sociales, manifiestan los problemas a lo largo de la escolaridad obligatoria siendo la motivación de logro la dimensión más sensible, aparecen a los ojos de los profesores como perezosos, desinteresados, rebeldes o cargantes; son descritos como "capaces de hacer mucho más" y no manifiestan su capacidad de forma clara o aceptable. En términos psicométricos muestran discrepancia significativa entre la capacidad intelectual medida por los tests y el rendimiento escolar.

A) Caracterización general

Desde la perspectiva psicológica tres características los definen: escaso control de la propia conducta, pobre autoconcepto y encubrimiento de la capacidad. Son alumnos que tienden a atribuir a factores externos el control o la causa de éxitos y fracasos. Son indecisos, poco perseverantes, con tendencia a los sentimientos de inferioridad, con miedo al éxito, baja tolerancia a la frustración y tendencia a tratar con el estrés en caminos poco maduros.

Un pequeño grupo enmascara su capacidad sin que aparentemente tenga problemas y sin que se sepa qué beneficios podrían obtener de ello. Son miembros escasamente productivos. Otro subgrupo es consciente de su superioridad intelectual pero la oculta ya sea para reducir el tiempo que debe pasar en las tareas de clase, para gastar bromas a los profesores y disfrutar con la admiración de sus compañeros, o para manipular a los otros liderando acciones ilícitas en las que aparentemente no está implicado. Otro pequeño grupo es denominado como doblemente excepcional porque presenta algún tipo de discapacidad, problemas de aprendizaje y alta capacidad al mismo tiempo.

Desde la perspectiva sociológica proceden predominantemente de entornos pobres social y culturalmente hablando, con bajas expectativas, pobres en estímulos, escasa valoración de la educación a largo término, con un sistema de autocontrol débilmente desarrollado y con un lenguaje pobre y poco estructurado. Viven la experiencia escolar sin apropiarse plenamente sus valores y sin integrarse satisfactoriamente, y llegan a la educación secundaria

con rendimiento bajo o errático y en este nivel se manifiesta principalmente la precariedad de sus logros.

Los siguientes factores de riesgo son producidos desde la propia escuela:

- Percepción del trabajo académico como demasiado fácil, repetitivo y aburrido.
- Las reglas de acogida tienden a dejar fuera a los alumnos no convencionales.
- Escuela demasiado grande, impersonal.
- Los clichés de la escuela resultan alienantes.
- Ante el rendimiento irregular, la escuela tiende a centrarse en las debilidades.
- Actitud inadecuada del profesor y del tutor: "amóldate o abandona".
- Conflictos con los profesores, en la escuela secundaria especialmente.
- Desean respeto y responsabilidad por parte del centro y del profesorado.
- Demasiados deberes sólo para ocupar el tiempo.
- Indiferencia u hostilidad del profesor.
- Poco aprendizaje con significado para la experiencia del alumno.

Desde la perspectiva familiar, cuando los más capaces con mal rendimiento se comparan con sus iguales de buen rendimiento, se constatan algunas diferencias. La estructura familiar de ambos grupos es similar en cuanto que proceden mayoritariamente de familias de tamaño medio (2,59 hijos), son varones, primogénitos, e hijos de padres cultos y maduros y con baja tasa de separación.

El clima educativo familiar sí diferencia parcialmente a ambos tipos de familias. Los que tienen buen recorrido escolar proceden de hogares con pocas normas disciplinarias y consistentemente aplicadas. En el caso de los de mal rendimiento las normas oscilan y son manipuladas por el hijo capaz. Los valores de ambos grupos son similares en cuanto que orientan al hijo hacia el rendimiento, mantienen hacia él expectativas razonables y le proveen enriquecimiento tempranamente. Sin embargo, los padres cuyos hijos obtienen mal rendimiento están menos satisfechos con sus ocupaciones profesionales o domésticas, mantienen con el centro escolar relaciones escasas o problemáticas y se desentienden del aprendizaje autónomo del hijo y de su motivación intrínseca.

La relación inmadura padres-hUo puede estar en el origen del bajo rendimiento. Hay padres que proyectan en los hijos sueños y aspiraciones no logrados, invierten en ellos gran parte de su propia vida y terminan por dominarlos. En otros casos, la presión hacia el rendimiento no conoce límites, abruman al hijo con recomendaciones, no le dejan aprender de sus propios errores y termina con problemas escolares, en gran medida como conducta defensiva.

Otro tipo de mal rendimiento se origina en la relación inmadura establecida entre uno o ambos progenitores y el hijo superdotado. Es un tipo de relación peculiar en la que el hijo, comúnmente la hija, termina siendo "madre" de su madre o de su padre porque percibe su vulnerabilidad y su necesidad de dependencia. Estas niñas desarrollan tempranamente una conciencia mayor de los sentimientos ajenos; perciben el significado subyacente a los comportamientos y las relaciones; saben cuándo y quién la necesita y en beneficio de su familia hace lo que ésta inconscientemente le pide. La relación se gesta lentamente. Por su capacidad emocional y su sentido ético del vínculo con los seres significativos, las mujeres y las niñas son más proclives a esta problemática.

B) El efecto de la propia escuela

Los problemas generados desde la propia escuela serían:

- a) Presión hacia la media. La presión hacia los estándares existentes es muy fuerte y se ejerce de forma sutil y transversal. La realización de determinadas tareas a un ritmo más rápido o con un esfuerzo menor del que requiere a los iguales, se percibe como algo que excede los resultados que habría que esperar y las normas del centro aunque haya requerido del alumno un esfuerzo razonable. Lo más frecuente es que la escuela se desentienda de las necesidades de los más capaces ignorando que no son superhombres sino que, para un buen ajuste escolar, necesitan del buen profesor y de la enseñanza adecuada, de forma análoga a como lo necesitan los menos capaces y los alumnos medios.
- b) Autocontrol, esfuerzo y resultados escolares. Aunque los alumnos capaces poseen buen autocontrol, los que fracasan llegan a carecer de recursos para regular su avance escolar. Las relaciones entre capacidad/esfuerzo y resultados escolares se ejemplifican en el cuadro 7.3.

Cuadro 7.3. Relaciones entre capacidad/esfuerzo y resultados escolares

		<i>Resultados</i>	
		+	–
<i>Capacidad de esfuerzo</i>	+	Cuadrante 1 ++ Buen rendimiento	Cuadrante 2 + – Transición al mal rendimiento
		Cuadrante 3 – + Transición al mal rendimiento	Cuadrante 4 – – Mal rendimiento consagrado
	–		

El cuadrante 1 refleja la situación óptima, hay ajuste entre capacidad y esfuerzo y resultados. El cuadrante 4, esfuerzo negativo-resultados negativos, representa el síndrome del mal rendimiento y es el desenlace natural de los alumnos procedentes de los cuadrantes 2 y 3. Son alumnos que han perdido la motivación por la escuela, adolecen de hábitos y de

autonomía en el trabajo intelectual porque no han sido requeridos por las tareas escolares, el esfuerzo personal es errático y llegan a perder el control sobre su aprendizaje. Es poco probable que los profesores los identifiquen como superdotados puesto que su capacidad ha quedado encubierta.

c) Inadaptación escolar. Consecuencia natural de un currículo inadecuado, aparecen en el alumno conductas típicas como la falsa fatiga producida por el tedio de un trabajo rutinario y por la desaprobación si da rienda suelta a su capacidad interior o se establece por su cuenta desafíos intelectuales más apropiados. La distracción, los problemas de conducta como indisciplina, rebeldía, retraimiento, absentismo. Las respuestas de estos alumnos siguen dos direcciones predominantes: el conformismo extremo o la dominancia excesiva. El mal rendimiento adquiere múltiples variantes antes de hacerse crónico.

Características de este tipo de alumnos son:

- CI por encima de 130 medido por tests tipo WISC-R.
- Calidad en la expresión oral y pobre expresión escrita.
- Rechazo a la escuela y a los tests.
- Fuerte interés en alguna área especial.
- Baja autoestima y muy autocrítico.

Emocionalmente inestable.

- Espíritu autónomo, autosuficiente.
- Falta de habilidad para trabajar en grupo.
- Tendencia a marcarse objetivos demasiado altos.
- Antipatía por las tareas repetitivas. Aparentemente aburrido.

- Fracaso para responder a las motivaciones típicas de la clase como alabanza o premios.

Cabe concluir que el fracaso se gesta en la escuela infantil y primaria, se manifiesta abiertamente en la educación secundaria, no es fácil removerlo aunque es posible, quedan atrapados en su falta de disciplina, de hábitos de trabajo, de aprendizajes básicos y de autoestima.

7.5. Orientaciones para la Acción Tutorial

De forma sucinta se esbozan líneas de acción a impulsar por el tutor en colaboración con el equipo docente, el orientador y la familia. El tutor es el puente entre el alumno y las demás personas implicadas en su educación.

Con carácter general los más capaces precisan modificaciones en la organización escolar y en el currículo, particularmente en la escolaridad obligatoria, que deben darse dentro del centro ordinario pero no necesariamente siempre con el grupo ordinario. Esta modificación sistemática de la organización escolar y del currículo es la base sobre la que asentar las orientaciones más específicas según el subgrupo. Puede haber agrupamientos multigrupo o multiedad en parte del horario escolar en la que el criterio de agrupamiento sea la capacidad o el rendimiento y no la edad. El salto de curso es defendible, sobre todo en los medios escolares en que no hay otras opciones como en la escuela rural. El enriquecimiento debe ser algo natural en las previsiones del centro.

El currículo ha de modificarse parcialmente en el contenido para que sea más amplio y complejo; en el proceso para dar mayor autonomía en el aprendizaje, planteamientos más abiertos, periodos de tiempo más largos; en el producto de modo que presenten sus trabajos en formatos convencionales y no convencionales (carta, solicitud, entrevista, denuncia, informe, lema, ensayo, vídeo) y que combinen diversos lenguajes (musical, pictórico, numérico, escrito, mixtos, otros idiomas).

Precisan apoyo y orientación personal y el tutor puede dársela. La disincronía hace difícil tener la inteligencia de un casi adulto y las emociones de un niño. El perfeccionismo les lleva a fijarse metas imposibles pues usan sus habilidades conceptuales para imaginar productos ambiciosos y detallados que es preciso revisar con ellos. Las expectativas de los adultos hacia el alumno, que pueden ser nulas o extremadamente altas, precisan ser modeladas así como canalizar su intensa sensibilidad y permitirles el error y aprender de él. Puede ayudarlo a autodefinirse para que asuma su singularidad con cierto realismo. Hay que ayudarles, en suma, a sortear los entornos inadecuados, especialmente los entornos escolares que ignoran o castigan la alta capacidad.

7.5.1. Tutor y alumnos extremadamente capaces

Estos alumnos precisan acciones curriculares más intensas y extensas para que su recorrido escolar y autoconcepto no sufran demasiado. Con ellos hay que combinar la aceleración con experiencias de enriquecimiento, de agrupamiento por capacidad y de agrupamiento multiedad. Asimismo se benefician con un programa individualizado que combine el trabajo independiente en el centro y en el propio domicilio, así como acudir a programas y escuelas especiales fuera del horario escolar.

Mentores o expertos de la comunidad y tutores son para ellos imprescindibles y deben inculcarles tolerancia hacia los otros, desarrollo de habilidades sociales junto al crecimiento cognitivo. La intensidad de las emociones y la fuerte disincronía intelectual, escolar y social acentúan la necesidad de orientación y apoyo. Es necesario fortalecer con realismo su propio yo y estimular el desarrollo de hábitos y estrategias de trabajo intelectual.

Hay que educarlos para la diversión y el ocio en juegos aptos para todas las edades, sin obligarlos a Jugar sistemáticamente con alumnos de su edad. Se les ha de brindar oportunidades de enriquecimiento en la comunidad para que vean ejemplos y perciban los efectos de su propia conducta.

7.5.2. Tutor y alumnos con alta capacidad y con fracaso escolar

En esa situación precisan, en primer lugar, apoyo personal sincero y el tutor puede dárselo. En casos extremos de fracaso, estos alumnos son capaces de hacer cualquier cosa pues tienen un autoconcepto muy bajo junto a una intensidad emotiva a flor de piel y la percepción de que han decepcionado a padres, profesores y compañeros. Lo primero es considerarlo persona y, en segundo lugar, pasar a verlo como estudiante que puede remontar la situación.

En estos casos, el diagnóstico específico, resaltando en primer lugar la alta capacidad seguida de los aspectos concretos que debe recuperar, puede ayudarle a recomponer su imagen. Y puede ayudar a modificar las actitudes del profesorado y de los compañeros hacia el propio alumno y, en consecuencia, ayudar a considerar conjuntamente la remoción del problema. Es un tema complejo.

El tutor debe conocer los resultados del diagnóstico y acordar con el alumno un plan específico de recuperación. Con sus profesores acordará un plan general de intervención que contendrá dos objetivos básicos: el primero, el cambio de actitudes docentes hacia el alumno (modificación del sistema de refuerzos) y las del propio alumno; y el segundo, la corrección de las deficiencias.

Este plan general debe contemplar:

- 1.La importancia de los iguales en capacidad y no solo en edad para modificar el autoconcepto del alumno. Agruparlo de inmediato con los más capaces en parte del horario escolar.
- 2.El apoyo del profesorado. Si algún profesor u otra persona significativa para el alumno considera honestamente que el alumno es muy capaz pese a su situación de fracaso, es el momento de decírselo al alumno y a las personas significativas de su entorno.

3. La deseable implicación de la familia o al menos de alguno de sus miembros.
4. Las clases de recuperación deben ser breves y centradas en los aspectos básicos que se han de recuperar. Si se atina en la recuperación, puede corregir las deficiencias si decide poner en juego sus recursos cognitivos.
5. Revisión periódica del plan general y del plan específico de recuperación.

7.5.3. Tutor, alumnos con alta capacidad y género

El tutor puede y debe trabajar con ellas y ellos los sesgos, estereotipos y dilemas que deben afrontar por el hecho de ser personas capaces, e impulsar el apoyo y la asunción de la propia valía personal y del esfuerzo necesario para su realización. Trabajar la inteligencia emocional o la combinación de la inteligencia y del corazón en la toma de decisiones personales y sociales.

En el caso de las mujeres, tiene que ser consciente de la mayor labilidad de las chicas, de su miedo al éxito y su mayor tendencia a encubrir la capacidad, siendo todos ellos comportamientos aprendidos. Y que el avance hacia la igualdad es relativo pues si bien las chicas avanzan y van dejando atrás síndromes y complejos de género, éstos aparecen con nuevos ropajes en las mujeres con éxito.

Medios de concienciación entre géneros y dentro de cada género pueden ser: ofrecer modelos reales, sobre todo de mujeres importantes a lo largo de la historia pasada y del presente a las que se ha condenado y condena a la invisibilidad; aconsejar lecturas, cine, teatro, pantomima o cómics que desmitifican, denuncian y deforman hechos y leyendas importantes sobre la desigualdad de género; ofrecer pequeñas investigaciones de la realidad en las que el género sea protagonista; comentar informes de investigación al respecto; hacer debates sobre noticias en los medios de comunicación social; proporcionar informes periódicos sobre resultados escolares y profesionales

de mujeres y hombres; invitar a alguna mujer importante a hablar de su trayectoria personal dado que las mujeres siguen siendo profesionalmente más invisibles en la ciencia, la innovación y la alta responsabilidad en la gestión; mostrar casos de conciliación familiar y de buenas prácticas.

7.5.4. Tutor y alumnos con alta capacidad de minorías étnicas

Con estos alumnos, y con todos los alumnos, es importante la intervención temprana, la prevención y el desarrollo temprano de actitudes, hábitos de trabajo y conocimientos que potencien su desarrollo intelectual, social y personal sin miedo al éxito.

El tutor puede ayudarles a explorar la propia identidad cultural y a experimentar el reconocimiento verbal y no verbal de los sentimientos para dar salida y tener conciencia de la propia intensidad emotiva y de los posibles sentimientos contradictorios entre la cultura de origen y la de acogida. También puede aconsejar al alumno y al equipo docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de resolución de problemas; orientar sobre literatura étnica y no étnica, cine, lecturas, modelos a los que imitar. Puede dar orientación profesional y propiciar experiencias de aprendizaje significativo, dialogar sobre historias de vida y de otras culturas, tratar de lograr el apoyo de la familia o de alguno de sus miembros y valorar la importancia del buen rendimiento y de la autonomía personal.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿Por qué hay tan pocos alumnos españoles con rendimiento excelente en los informes PISA (educación secundaria) y en los de la IEA (educación primaria)?
- 2.¿Es elitismo o es equidad atender la singularidad de los alumnos más capaces?
- 3.¿Por qué hay en España tan pocos estudiantes diagnosticados con alta capacidad (0,08%) y por qué hay tanta desigualdad de género?

4.¿Qué pueden hacer los tutores por estos alumnos dentro de cada centro escolar?

PARTE III

Dimensiones y contenidos en los planes de tutorización

8

La Acción Tutorial y la mejora de la convivencia escolar, participación y democracia

Ante el planteamiento de por qué trabajar la mejora de la convivencia y la participación democrática de toda la comunidad educativa, existe una respuesta unánime por parte de la sociedad y las comunidades educativas. La sociedad en general, y especialmente la escuela, se enfrenta a continuas transformaciones, debido tanto a los rápidos cambios en el conocimiento como en la manera de generarlos. Esto, unido a los diferentes valores sociales entre generaciones y grupos sociales, está provocando en el sistema educativo una constante revisión para atender nuevos problemas, nuevas necesidades e incluso nuevas formas de relaciones personales.

Esta situación repercute tanto en las familias como en los docentes que se sienten inseguros a la hora de desarrollar su labor como educadores y en el propio alumnado. Y genera dificultades en el centro y en el aula, obstaculizando la convivencia y dificultando las relaciones educativas.

En este capítulo se trata la convivencia y la elaboración de normas, desde acciones tutoriales, para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

8.1. La convivencia, participación y democracia en los centros

educativos

La convivencia escolar, la participación y la democracia son términos estrechamente relacionados a la par que complejos; tanto en la vida cotidiana como en la institución escolar estos conceptos afectan a todo tipo de acciones, dado que son un claro reflejo de la estructura de nuestro sistema social.

La participación es un elemento esencial dentro del ámbito escolar. Participar significa tomar parte, es pues una acción social que consiste en intervenir activamente en aspectos tales como la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla tanto en el centro como en el aula.

La democracia no solo hace referencia a una forma de gobierno sino también a un estilo de vida basado en el respeto a las personas, en la tolerancia, en el pluralismo y en la participación. Vivir en democracia significa ejercitar los derechos y deberes de la convivencia.

Para integrar los dos términos anteriores se hace alusión al concepto de participación democrática, definido como la asunción de derechos y deberes para la toma de decisiones, dependiendo de los aspectos que se vayan a tratar, en la que todos los miembros de la comunidad participan de forma compensada (Expósito, 2013). Está claro que la participación no ha sido un obsequio que la autoridad ha brindado a los ciudadanos. Se han llevado a cabo numerosas reivindicaciones a lo largo de la historia que han ido tomando forma a través de escritos, movimientos, presiones y revoluciones. La marcha desde la organización jerárquica y autoritaria ha sido larga y complicada.

Antes de instaurarse en España el sistema democrático los centros escolares eran jerárquicos, dependían de una autoridad única, nombrada por la administración, y con ausencia de participación de la familia e incluso con grandes limitaciones para la toma de decisiones del profesorado; bajo la democracia, los centros han visto aparecer diversos mecanismos de

participación para profesorado, alumnado y familia. La escuela no tiene como misión enseñar a obedecer sino enseñar a participar. La participación es el principio básico de la democracia. En la escuela la participación contribuye a desarrollar la responsabilidad y la capacidad de dialogar, de planificar, de evaluar, de aprender y de trabajar en equipo.

Abordar el término "convivencia", según el Diccionario de la RAE, "es la acción de convivir" y convivir "es aquello referente a vivir en compañía". Pero la forma de "vivir en compañía" cambiará en función de distintas variables, ya sea el lugar donde se conviva, con quién, cuándo o cómo. Variables que posibilitarán unos modelos de convivencia heterogéneos, propios de cada cultura, época, etc. Dentro de cada modelo hay características que lo identifican y lo hacen distinto del resto, como son, entre otras, las formas de compartir aficiones, opiniones o ideologías, todo ello desarrollado a través de la participación y bajo el cumplimiento de unas normas y deberes comunes. La convivencia debe estar caracterizada por la diversidad de relaciones sociales y culturales, con el fin de crear una alternativa abierta y lejana a la jerarquía única.

Aprender a convivir, siguiendo los principios legislativos vigentes en educación, es uno de los fines principales de la escuela. Por lo tanto, la convivencia escolar se puede definir como un proceso educativo, que influye en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado.

Para mejorar la convivencia en el centro se han propuesto diferentes tareas y desarrollos teóricos. Torrego (2007) establece un modelo integrado de mejora de la convivencia, que se basa en un procedimiento democrático de elaboración de normas y consecuencias ante su incumplimiento, al mismo tiempo que establecen una estructura especializada en favorecer el diálogo cuando surge el conflicto (equipos de mediación y tratamiento de conflictos) y en una serie de medidas de tipo organizativo y curricular, orientados a la prevención de los mismos.

El papel del profesor, tanto en este como en todos los modelos analizados, es clave. La actitud y la relación que mantiene el profesorado con sus

alumnos puede favorecer o dificultar las interacciones que se producen en el aula y consecuentemente la convivencia. Vaello (2007: 37) entiende que para alcanzar un buen clima de aula será necesaria una buena gestión de la misma, teniendo en cuenta distintos factores como los que se muestran el cuadro 8.1.

Cuadro S.]. Factores determinantes de la convivencia escolar

<i>Control</i>	<i>Relaciones</i>	<i>Rendimiento</i>
• Límites • Advertencias • Compromisos • Sanciones • Derivaciones	• Autocontrol • Asertividad • Empatía • Roles • Autoestima • Comunicación	• Actitud • Motivación • Atención • Atención a la diversidad • Atribución causal • Superación de adversidades

Fuente: Vaello, 2007.

El tutor y el profesor deben preocuparse por diseñar acciones preventivas y buscar propuestas favorecedoras de ambientes respetuosos, de ayuda mutua. En el aula, hay conflictos cuya solución debe ser no insultante ni amenazante. La voz, las formas no recriminatorias individualistas, el tratar los problemas en el aula dirigiéndose a todos y ejemplarizando con conductas morales es hoy un fuerte desafío en las aulas. No se trata de combatir la violencia, sino de ayudar a su prevención y para ello el profesor debe conocer cómo conseguir un espacio educativo que haga de la clase un lugar donde aprender valores para vivir en sociedad.

Siendo importante el papel del profesor, consideramos que para disminuir la disrupción en las aulas, y con ello las conductas contrarias a la convivencia, la elaboración consensuada y democrática de unas reglas del juego pactadas por toda la comunidad educativa es una importante aportación a la convivencia escolar.

8.2. La convivencia como elemento en la planificación educativa

Los centros educativos enmarcan su organización y funcionamiento en

diversos documentos, que los definen educativamente y determinan el estilo de enseñanza que en ellos se ofrecen. En ellos, se hace referencia a la convivencia, la participación y la democracia.

La reciente normativa educativa señala que el Plan de Centro está constituido por diversos elementos como son el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) o Reglamento de Organización y Convivencia (ROC) y el Proyecto de Gestión. La vinculación entre educación, su planificación formal y la convivencia queda patente en la propia nomenclatura de estos documentos.

8.2.1. El Proyecto Educativo de Centro y la convivencia, participación y democracia

El proyecto educativo es el documento que establece las señas de identidad de la institución por lo que contiene los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Ya en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en relación con las características de los proyectos educativos de centro señalaba en el artículo 121, apartado 2, que "dicho proyecto, 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".

En el PEC se han de tener en cuenta las finalidades de la educación que se pone de manifiesto en lo relativo a la convivencia son:

- Educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- Educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia y en la prevención y resolución pacífica de conflictos.

- Formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que proporcionen el respeto al medio ambiente.
- Preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes.

Por ello, incluirá diversos apartados relacionados con la convivencia, entre los cuales se incluyen el tratamiento de la educación en valores, el modo de suscribir compromisos educativos y de convivencia con las familias, así como el plan de orientación y acción tutorial y el plan de convivencia.

8.2.2. El plan de convivencia escolar y la convivencia, participación y democracia

El plan de convivencia escolar es el documento que concreta las líneas generales del modelo de convivencia que se va a adoptar en el centro, los objetivos específicos que se han de alcanzar, las normas que lo regularán y las actuaciones que se han de realizar en este ámbito para la consecución de los objetivos planteados. Ha de incorporar las normas de convivencia generales del centro y particulares del aula, las cuales pretenden garantizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones adecuadas.

Dichas normas concretarán los deberes y derechos del alumnado y los procedimientos que se han de desarrollar ante el incumplimiento del marco normativo, por parte del alumnado, las familias e incluso del propio profesorado.

En el artículo 4 de la orden de 20 de junio de 2011 por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, señala que el plan de convivencia ha de incluir los siguientes aspectos:

- a) Diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, conflictividad detectada en el mismo, así como los objetivos que se han de conseguir.
- b) Normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones
- c) Composición, plan de reuniones y plan de actuación de la comisión de convivencia.
- d) Normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia, en caso de que ésta exista en el centro.
- e) Medidas específicas para promover la convivencia en el centro, fomentando el diálogo, la corresponsabilidad y la cultura de paz.
- f) Medidas que se han de aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse, entre las que se incluirán los compromisos de convivencia.
- g) Funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado, promoviendo su colaboración con el tutor o la tutora del grupo.
- h) Procedimiento de elección y funciones de los delegados o de las delegadas de los padres y madres del alumnado.
- i) La programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa en esta materia.
- j) Las estrategias para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del plan de convivencia en el marco del proyecto educativo.

- k)El procedimiento para articular la colaboración con entidades e instituciones del entorno para la construcción de comunidades educadoras.
- l)El procedimiento para la recogida de las incidencias en materia de convivencia.
- m)Cualesquiera otras que le sean atribuidas por el Consejo Escolar del centro, en el ámbito de la convivencia escolar.

La elaboración y puesta en marcha de los planes de convivencia en los centros educativos es una oportunidad para mejorarla. Su elaboración es un momento excelente para la reflexión conjunta y discusión sobre los conflictos de convivencia que forman parte de la vida diaria del centro.

Esta reflexión permite llegar a consensuar principios de actuación comunes y estrategias de intervención, que van más allá del quehacer de profesionales que actúan de forma individual, sin referentes comunes. Este proceso de trabajo conjunto, garantiza una respuesta conjunta y eficaz.

8.2.3. El plan de orientación y acción tutorial y la convivencia, participación y democracia

El plan de orientación y acción tutorial es un instrumento que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones, de los equipos docentes y del centro educativo en su conjunto relacionados con la orientación y la acción tutorial. Se divide en tres ámbitos: la acción tutorial, la orientación académica y profesional y la atención a la diversidad.

La Acción Tutorial en relación con la convivencia del centro y el aula es fundamental. La tutoría es un proceso de ayuda y mediación, en la que el tutor pone un énfasis especial en la prevención de conflictos y en un desarrollo pleno del alumnado. La tutoría se convierte en uno de los espacios idóneos para gestionar y trabajar la comunicación, la resolución de conflictos, los valores y principios básicos de respeto y solidaridad, tanto con el

alumnado como con las familias, facilitando la comunicación y la convivencia.

Pero esta Acción Tutorial no será viable si no se involucran personas que rodean al tutor y a su grupo clase, estamos hablando del resto de profesores que entran al aula, es decir, el equipo docente, sin el que no se podrá poner en marcha el POAT encargado de atender las necesidades de toda la comunidad educativa, tanto a nivel de centro como de grupo. Pero la actuación sería incompleta sin la participación y colaboración de las familias. Por tanto, para poder desarrollar la AT y en concreto la acción tutorial para la mejora de la convivencia, será necesaria la integración de los elementos que se representan en la figura 8.1.

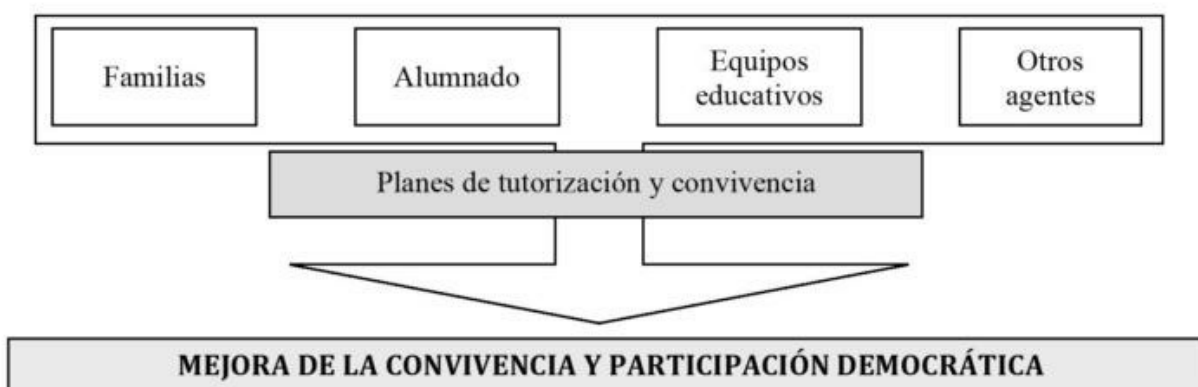


Figura 8.1. Elementos para integrar la convivencia y la AT.

Las dificultades actuales de los centros educativos van más allá de lo académico, focalizando sus inquietudes en las relaciones entre alumnado, profesorado y familias, en todas sus extensiones, y cómo éstas pueden dificultar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia de la comunidad educativa.

Se han realizado diferentes estudios, como el informe TALIS (OCDE) - informe español (2009)-, que describe la dificultad que encuentran los docentes para poder atender su labor educativa. Dificultad que viene dada por las constantes interrupciones de los alumnos en el proceso de enseñanza

aprendizaje, la falta de motivación y la falta de implicación de las familias en la vida del centro (Pareja y Pedrosa, 2009).

La preocupación por estas situaciones se ve recogida en diferentes documentos legislativos, tanto a nivel estatal como autonómico. Cabe destacar el Decreto 328/2010 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, y el Decreto 327/2010 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. En ambos se recogen los aspectos básicos para el trabajo como profesor-tutor, y el trabajo para la mejora de la convivencia.

En ambos se especifican, dentro de las funciones, deberes y derechos del profesorado, aspectos como "la tutoría del alumnado, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias" considerándose deberes ineludibles. Se insiste en la información periódica a las familias y la colaboración y coordinación con estas en actividades docentes. Del mismo modo se enfatiza en el trabajo de la acción tutorial y de los tutores, destacando la participación y colaboración permanente de las familias y el del resto del profesorado, que componen el equipo docente, en su labor tutorial.

Entre las actuaciones que se pueden incluir en el POAT, se encuentran, la elaboración de las normas de cada clase en la hora de tutoría lectiva, tomando como referencia las normas generales del centro y particulares de las aulas establecidas en el Plan de Convivencia, el desarrollo de programas de competencia social y de aprendizaje de resolución de conflictos, etc. Es por lo tanto fundamental que en el POAT se recojan aspectos relacionados con la mejora de la convivencia, como medio de prevenir los problemas en las aulas y en el centro.

8.3. La mejora de la convivencia, participación y democracia desde la Acción Tutorial

La sociedad en general y especialmente la escuela se enfrenta a continuas transformaciones, debido tanto a los rápidos cambios en el conocimiento como en la manera de generarlos. Esto, unido a los diferentes valores sociales entre generaciones y entre grupos sociales, está provocando en el sistema educativo una constante revisión para atender nuevos problemas, nuevas necesidades e incluso nuevas formas de relaciones personales. La situación repercute tanto en las familias como en los docentes que se sienten inseguros a la hora de desarrollar su labor como educadores. Esta problemática da lugar a dificultades en el centro y en el aula, obstaculizando la convivencia y dificultando las relaciones educativas.

El primer paso para la mejora de la convivencia en el centro y en el aula será la implicación y participación democrática de toda la comunidad educativa. Si no es así, el trabajo se convierte en algo arduo, fatigoso e inoperante.

Las distintas autoridades educativas han manifestado su compromiso para la mejora de la convivencia desde la AT, al ofrecer numerosos recursos educativos en webs oficiales, desarrollar nuevas normativas u ofrecer formación específica. Y en las universidades la AT se está convirtiendo en una actualizada línea de investigación, como muestran las tesis sobre el tema de Pedrosa, (2012) o Gallego (2012).

Cuadro 8.2. Categorías para la elaboración de normas de clase

<i>Movimiento</i>	Delimitan las posibilidades de movilidad del alumnado dentro del aula, según las actividades que se realizan, y según el momento y circunstancias. Por ejemplo, recoger y salir del aula sin prisa y correctamente.
<i>Conservación y uso del aula</i>	Normas relacionadas con el uso de determinadas zonas del aula para la realización de actividades diferentes, pautas de pulcritud del entorno de trabajo, por ejemplo, mantener las mesas de trabajo limpias o conservación y responsabilidad en el uso de los materiales; colaborar con el mantenimiento, como subir las sillas a la mesa terminar la clase o arrojar los objetos de desecho a la papelera.
<i>Hablar</i>	Normas relacionadas con el establecimiento de los momentos en que el alumnado participará, tales como escuchar las indicaciones de profesorado o levantar la mano para intervenir. Tienen como finalidad facilitar la concentración en la tarea.
<i>Trabajo</i>	Normas relacionadas con la realización de tareas en el aula o en casa, que regulen la actitud de trabajo, la responsabilidad a la hora de realizar el trabajo, mecanismos de control y corrección de las tareas.
<i>Higiene personal</i>	Normas sobre hábitos o pautas de higiene personal, para lo cual es fundamental la colaboración familiar
<i>Respeto a los otros</i>	Normas que se derivan de la dinámica del comportamiento social exigible en cualquier ámbito ciudadano. Se relacionan con aspectos tales como el respeto a las ideas e intervenciones de los otros, la tolerancia, la aceptación de las diferencias, el respeto a los profesores.

Fuente: Teixidó, 1998.

Pero la consideración de estos recursos no adquiere impacto alguno sobre la práctica educativa real, si no se generan las dinámicas adecuadas por parte del profesorado que realiza sus funciones en las aulas. Y para ello debería comenzar se con la elaboración conjunta de unas normas que sean consensuadas por toda la comunidad, alumnado, profesorado, familias y otros colectivos implicados, que sólo de esta forma adquirirán el compromiso de su cumplimiento.

El hecho de que en el centro y en el aula se sepa con claridad qué es lo que se puede o no hacer facilitará la convivencia. Pero además, el establecimiento

de un adecuado clima escolar fundamentado en la convivencia y respeto, facilitará y optimizará el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La elaboración de las normas de clase se generan desde los principios básicos de convivencia que se establecen en el Plan de Convivencia y, a su vez, deben integrarse en éste como elemento de máxima concreción del trabajo tutorial acerca de la convivencia en cada grupo y aula. Este plan requiere una fundamentación contextual adecuada realizada sobre un análisis previo, en el que se podrían emplear las categorías que plantea Teixidó (1998): movimiento, conservación y uso del aula, hablar, trabajo, higiene personal y vestimenta, y respeto a los otros.

Además de estas normas sobre la relación con los demás, hay que establecer normas referidas a otros aspectos como la seguridad personal o higiene de los alimentos. Para ello, considerando las normas establecidas en otros reglamentos específicos del centro, se elaboran las de convivencia que serán la base funcional desde las que se fomente su cumplimiento.

8.4. Fases en la elaboración de las normas para la mejora de la convivencia y la participación democrática de toda la comunidad educativa

Los procesos de participación encierran en sí mismos un gran valor educativo. El establecimiento de normas en el aula es un espacio privilegiado para conocer, utilizar y poner en práctica conceptos como democracia, respeto, participación, etc., todo ello en el marco de la adquisición de la competencia social y ciudadana, cuyos contenidos se encuentran normativamente establecidos y directamente relacionados con la participación democrática en la gestión de las normas:

- Cooperar, convivir, contribuir a mejorar la sociedad en la que vivimos.
- Saber tomar decisiones, responsabilizarse de ellas, adaptarse a distintas situaciones.

- Entender qué es democracia.
- Tener un juicio moral recto, sobre derechos y deberes. Tener una escala de valores.
- Alcanzar una comprensión crítica de la realidad.

Saber que hay conflictos y saber resolverlos.

- Conocer los valores del entorno y construir sus propios valores.
- Saber que no toda posición social es ética; para serlo debe estar siempre basada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Ser competente socialmente exige conocerse, valorarse, saber comunicarse, saber expresar las ideas propias y ser capaz de escuchar las ajenas.
- Ponerse en el lugar del otro.
- Saber utilizar el diálogo y la negociación.
- Ser capaz de reflexionar sobre democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación, ciudadanía.
- Conocer y respetar los valores expuestos en la Constitución Española.
- Tener conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones y saber autorregularlos.

La elaboración conjunta sobre las obligaciones y deberes que deben establecerse para mejorar la convivencia debería ser un proyecto para realizar en todo centro educativo y en la que debiera implicarse a toda su comunidad educativa. Aunque, en ocasiones, la realidad contextual y social dificulta estos procesos de colaboración y participación, y las normas deben elaborarse sólo desde algunos colectivos como el profesorado.

Aun en ese caso, el establecimiento de las normas y su seguimiento va a suponer un beneficio común en cuanto a la convivencia escolar porque, como se indica en el manual sobre normas de aula y proactividad, editado por el Gobierno de La Comunidad Navarra, éstas deben tener un carácter educativo y facilitan que el alumnado adquiera aprendizajes no solo relacionados con los contenidos de las materias, sino también con la convivencia y con las relaciones personales.

Distintos autores han establecido procedimientos para establecer normas en el aula a través de la participación democrática y consensuada del alumnado (Pérez 1996; Fajardo, 1996 o Trianes, 1996), ya sea dentro del ámbito de la tutoría o a través de las diversas áreas del currículo. Y Fernández (1998) establece una serie de fases para elaborar las normas en el aula con el alumnado, las cuales se basan en una línea pedagógica que defiende la negociación y el pacto como estrategias preventivas de conflictos en el aula.

- Fase de sensibilización, para facilitar el proceso de reflexión del alumnado y tomar conciencia de la necesidad de un sistema de normas para garantizar la convivencia, a nivel de centro educativo y aula. Se plantean cuestiones acerca de qué pasaría si no existieran normas en la sociedad o qué normas son importantes en distintos lugares o actividades. Con ello se facilita la comprensión del centro como una organización compleja en la que conviven personas con tareas distintas pero con objetivos comunes.
- Fase de producción de normas, para decidir el grado de participación de los colectivos en la elaboración de normas y establecer los modos y tiempos de colaboración. La elaboración puede partir de grupos de clase o trabajo, con integración mixta. Es importante, ante su incumplimiento, establecer correcciones educativas y protocolos de actuación graduada en función del incumplimiento o su reiteración.
- Fase de negociación y consenso, en la que se han de poner por parte del profesorado habilidades de escucha, empatía y negociación, para llegar

a un consenso dialogado de todos los componentes de la comunidad educativa.

- Fase de aplicación del sistema de normas. Debe plantearse la difusión, conocimiento y recuerdo de las normas entre todos los colectivos; así como un seguimiento exhaustivo de los protocolos de respuesta establecidos.

Otro aspecto fundamental de las actividades para la creación de normas es la evaluación continuada de las mismas. Es decir, realizar revisiones periódicas de su utilidad y funcionalidad, para detectar normas o actuaciones que deben ser cambiadas o reforzar positivamente al grupo por el respeto y cumplimiento de las mismas.

Los instrumentos evaluativos para hacer el seguimiento son variados: cuestionarios anónimos, registros de observaciones realizados por el profesorado o alumnado, entrevistas individualizadas o grupales, estudios de casos o Juegos de rol.

Los resultados de las investigaciones realizadas durante los últimos años en este tema demuestran que cuando se da al alumnado la oportunidad de participar en la organización de la convivencia en el aula, se implican en el proceso de modo responsable y coherente, planteando actuaciones lógicas próximas a las que propondría cualquier docente, con la diferencia de que éstas no han sido impuestas sino decididas y propuestas por ellos mismos.

Igualmente deben elaborarse normas de convivencia para el profesorado. El que se elaboren también normas para el profesorado refleja que el buen mantenimiento de la convivencia en el aula es responsabilidad, no sólo del alumnado, sino también del profesorado.

8.5. Implicación de la comunidad educativa para la convivencia, participación y democracia

La unión de todos los agentes generará posibilidades para conseguir los

objetivos planteados desde el centro. La principal dificultad la encontramos en cómo hacer posible que todos los miembros (familia, profesorado y alumnado) se involucren para evitar el desaliento, la desmotivación o el cansancio.

8.5.1. Las familias en la convivencia, participación y democracia

La participación familiar es imprescindible para el funcionamiento democrático de los centros educativos. Por tanto, de forma previa a la elaboración de normas, los agentes educativos deben poseer información sobre tipologías familiares, situaciones sociales y culturales, que pudieran determinar el contexto educativo. Todo ello sin olvidar que las familias actuales han cambiado, han modificado su estructura, sus principios y valores, generándose diferentes modelos según la organización familiar, las relaciones familiares o según el tipo de función educativa que ejerzan.

La adecuada planificación y gestión de la participación familiar en los centros educativos debe considerar las posibles dificultades que éstas tienen, entre ellas:

- Problemas para conciliar el horario de trabajo con el del centro.
- Falta de motivación y credibilidad en los ambientes escolares.
- Escasez de espacios, tiempos y oportunidades ofrecidos por el centro para la incorporación familiar a los procesos educativos.
- Dificultades comunicativas, que determinan que el profesorado pueda sentirse amenazado o cohibido por las familias y que éstas adopten una actitud defensiva.

Esta problemática entre familias y contextos educativos genera distanciamiento y falta de implicación, lo que puede solventarse a través de las organizaciones familiares y su participación en la vida de los centros; o por medio de acciones y actividades específicas como escritos informativos, cuestionarios, familias en el aula, talleres de formación conjuntos entre

familias y educadores, manuales y cuadernos de formación o espacios digitales conjuntos.

8.5.2. El equipo docente

El equipo docente es otra parte fundamental para trabajar la convivencia y la participación democrática. Sin la implicación de éste, la Acción Tutorial no será posible, pues el grupo de profesorado que imparte docencia en el mismo grupo clase ha de estar unido, trabajar en colaboración y bajo unos principios mínimos para hacer frente a las demandas que surjan a lo largo del curso. Algunas de las estrategias que se han de trabajar para alcanzar la implicación de todos sus componentes son:

- 1.El análisis de grupo clase, por parte del equipo docente, facilita el punto hacia donde se debe caminar, generándose de esta forma las primeras líneas de actuación.
- 2.Partiendo de la diversidad de opiniones, intentar alcanzar un proyecto en común.
- 3.Que los objetivos de dicho proyecto sean pocos y claros, con el fin de evitar la frustración. Así, los proyectos se enfocarán de menos a más, avanzando según los resultados y las características del centro y el equipo docente.
- 4.El hecho de que los equipos docentes varíen, por nuevas incorporaciones, sustituciones, etc., hace imprescindible el principio de trabajo colaborativo y acuerdos bajo consenso grupal.
- 5.Será necesario que todos los componentes unifiquen unos criterios mínimos de actuación, de lo contrario se conseguirán resultados inversos a los esperados.
- 6.Se tendrán que pactar espacios y tiempos, aparte de las sesiones de evaluación, donde se expongan las dificultades, conflictos, dudas, etc., evitando actuaciones individualizadas.

7. Este trabajo se coordinará por el tutor, siendo responsable de la participación e implicación de todo el profesorado, en la medida de sus posibilidades.

El profesorado contribuye a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática. Por otro lado, el profesor que está impartiendo clase es competente para amonestar oralmente a un alumno que no colabore de forma sistemática en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículo, que no siga las orientaciones para un buen aprendizaje, que impida o dificulte el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber de estudiar con sus compañeros, que tenga faltas injustificadas de puntualidad o faltas injustificadas de asistencia a clase, que sea incorrecto y desconsiderado hacia los otros miembros de la comunidad educativa o que cause pequeños daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.

8.6. A modo de conclusión

La convivencia en los centros educativos debe plantearse como elementos importantes que se han de considerar en la planificación educativa. El Proyecto Educativo de Centro, el plan de convivencia escolar y el plan de orientación tienen entre sus finalidades mejorar la convivencia, la participación y la democracia.

Las normas que rigen la convivencia de toda la comunidad educativa deben ser elaboradas por todos los agentes que participan en la comunidad, sólo de esta forma serán reconocidas y asumidas por todos ellos.

Cuestiones para la reflexión

1. Haz un esquema con las aportaciones que podría realizar la familia, equipo directivo, profesor de aula y alumnado, para mejorar la convivencia.

2. Diseña tres actividades para realizar desde la tutoría, que mejoren las habilidades sociales.
3. A partir de una narración o cuento, destaca los valores que se podrían trabajar en el aula.
4. Cita las posibles conductas que dificultan la convivencia y haz propuestas de actuación para la prevención de las mismas.
5. Elabora como tutor un proyecto de intervención para mejorar los problemas de convivencia y disrupción de tu grupo clase, teniendo en cuenta la participación democrática de toda la comunidad educativa.

9

La Acción Tutorial y el fomento del proceso de aprendizaje

A lo largo de los capítulos de este libro se han abordado muchas de las tareas y funciones que debe desempeñar el tutor. Todos ellos coinciden en el acompañamiento que el tutor debe realizar en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes para evitar así fracasos e inadaptaciones escolares. Según los principios de la Declaración de Bolonia, la función del tutor es ser facilitador en el aprendizaje de sus alumnos así como enseñar a aprender a lo largo y ancho de la vida en función de una serie de competencias.

En este capítulo se desarrollarán dos aspectos relevantes en la función del profesor-tutor y que están relacionados con una nueva conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje. Para comprender mejor cómo se producen ambos procesos, se realizará primeramente un breve repaso de los paradigmas de las últimas décadas hasta la actualidad.

9.1. El aprendizaje en la enseñanza actual. Del conductismo al aprendizaje contextual y por competencias

Los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje cuentan con una larga historia en la que se han ido sucediendo diferentes planteamientos sobre la base de conceptos previos que han tratado de explicar cómo es y cómo se producen ambos fenómenos.

Para comprender la evolución que ha tenido lugar, se puede partir del

concepto de paradigma de Kuhn (1971), uno de los grandes filósofos de las ciencias en el siglo xx. Para este autor un paradigma es un esquema de interpretación que comprende teorías, leyes y técnicas adoptadas por la comunidad científica. Es un modelo de acción que comprende la teoría y su práctica. A esta idea añadió otra referida a la evolución de la ciencia, pues a lo largo de la historia se suceden periodos de normalidad y periodos de crisis o conflicto.

En periodos de normalidad la comunidad acepta los principios del paradigma en vigor pero en épocas de crisis se cuestiona todo lo referido a dicho paradigma y se proponen alternativas o elementos que ayuden a comprender la nueva realidad y poder así dar respuesta a los problemas. La transición de un paradigma a otro no es fácil, pues la comunidad científica debe reemplazar lo viejo por lo nuevo.

Un cambio paradigmático no es una revisión total de lo anterior sino una transformación en la manera de percibir lo realizado hasta ese momento, con una nueva terminología y una nueva forma de plantear preguntas sobre el objeto de estudio. Por eso Kuhn (1971) se refiere a la inconmensurabilidad de los paradigmas, esto es, es importante ser cauteloso en el análisis e interpretación de las ideas de un paradigma, y sobre todo en la comparación con otro paradigma.

Cuadro 9.1. Paradigmas de enseñanza y aprendizaje

<i>Paradigma</i>	<i>Enseñanza</i>	<i>Aprendizaje</i>	<i>Evaluación</i>
Conductual	Centrado en el docente E-R y Transmisión	– Conductual – Pasivo	Sumativa
Cognitivista	Centrado en profesor y estudiante	– Pasivo-activo – Proceso-estrategias	Formativa-Sumativa
Contextual	El contexto docente determina el enfoque	– Fenomenológico-enfoques – El enfoque de aprendizaje depende del contexto – Aprendizaje autorregulado y activo	Cualitativa
Contextual-competencial	Enseñanza basada en competencias Enfoques de enseñanza	– Contextual, competencial, digital – SAL y SRL – Activo – El estudiante es el centro – Aprender para el futuro: global, local, individual – Activo, autorregulado, compartido, constructivista. – Aprendizaje a lo largo y ancho de la vida – Desarrollos múltiples	Basada en competencias

Fuente: Hernández Pina, 1993.

Los planteamientos de Kuhn sobre cómo ha de interpretarse el fenómeno de enseñanza y de aprendizaje son de gran ayuda para comprender cómo ha evolucionado la tarea educativa a lo largo de las décadas así como la relación entre elementos teóricos y prácticos.

En el cuadro 9.1 se presenta una síntesis de los principales paradigmas y una breve descripción de los factores más relevantes en lo que concierne a la función docente y desempeño de acciones relativas a la autorización del alumnado. Para una información más detallada, se remite al lector al documento de referencia original Hernández Pina (1993).

9.1.1. El aprendizaje conductista

El conductismo de la primera mitad del siglo xx se basaba en el fenómeno de estímulo y respuesta, en el que el profesor era el centro de la enseñanza y el

currículo era cerrado e igual para todos los estudiantes. Lo importante era la modificación de conducta, así que la disciplina era fundamental en el aula.

El aprendizaje se entendía como la adquisición de respuestas y registro mecánico de mensajes, es decir, el alumno registra y almacena conocimientos previamente programados. Para la realización de tareas, el alumno emplea automática e inconscientemente lo que se denominan técnicas de aprendizaje, esto es, recursos que provienen del exterior y elemento importante en esta corriente. Dichas técnicas se circunscriben a acciones concretas tales como la realización de resúmenes y toma de apuntes. También destacaban las técnicas de gestión del tiempo de estudio personal, en las que se incluían temas como el horario, la atención y la concentración, la repetición mental, saber escuchar y tomar apuntes, el repaso y el olvido, la memoria, los exámenes escritos, etc. (Hernández Pina, 1993).

9.1.2. El aprendizaje en el cognitivismo

La perspectiva cognitivista supuso un avance importante sobre la propuesta anterior, pues su aportación más relevante al análisis del aprendizaje fue la teoría del procesamiento de la información y el estudio de las estrategias de aprendizaje (Entwistle y Marton, 1994). De igual importancia fue el estudio de las estrategias cognitivas que intervienen en la modificación y regulación de los procesos internos de selección, almacenamientos y recuperación de información y en la resolución de problemas complejos. El cognitivismo considera al estudiante un participante activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal forma que el efecto de la enseñanza va a depender -al menos parcialmente - de lo que el estudiante conoce (conocimientos previos) y lo que hace durante dicho aprendizaje. Esta perspectiva pretende, por tanto, identificar todas aquellas estrategias que se pueden enseñar a un alumno para que las utilice durante su aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje han sido descritas como los comportamientos y pensamientos del alumno durante su aprendizaje, y tienen por finalidad influir en el proceso de codificación de la información. Así pues, la meta de una estrategia será, bien influir en el estado motivacional o

afectivo del estudiante, bien seleccionar, organizar o integrar nuevos conocimientos de un modo concreto. En síntesis, una buena enseñanza no solo debe incluir contenidos, sino que ha de enseñar cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo automotivar con el fin de que el alumno desarrolle formas efectivas de aprender información y desarrollar sus propios procesos de pensamiento.

Este cambio de visión del aprendizaje supuso también un cambio de visión en las formas de enseñanza (cuadro 9.2). En el cognitivismo el profesor no solo ha de preocuparse por lograr el producto del aprendizaje, sino que además ha de tener en cuenta los procesos que intervienen en el aprendizaje y enseñar técnicas y estrategias que faciliten dicho aprendizaje. En otras palabras, se debe enseñar qué debe saber el alumno y también cómo aprender (Hernández Pina, 1993).

Este interés por las estrategias de aprendizaje es lo que distancia a la teoría cognitiva de la teoría conductista, pues la primera busca comprender cómo se procesa y estructura en la memoria la información que adquiere el sujeto, convirtiendo de este modo el aprendizaje en un proceso activo que tiene lugar dentro del estudiante y que éste puede alterar. De este modo, el aprendizaje ya no es el resultado directo de la instrucción, sino que va a depender tanto de la presentación que haga el profesor de la materia como del modo de procesar el estudiante dicha información.

Cuadro 9.2. Marco para analizar el proceso enseñanza-aprendizaje
bajo la perspectiva cognitivista

<i>Características del profesorado</i>	<i>Características del alumnado</i>
Qué sabe el profesor (Declarativo)	Qué sabe el alumno
Estrategia de enseñanza (Procedimental)	Estrategia de aprendizaje
Qué hace el profesor durante la enseñanza	Qué hace el alumno cuando aprende
<i>Proceso de codificación</i>	
	Cómo procesa la información
	Resultados del aprendizaje
	Qué aprende
	Actuación
	Cómo es evaluado el alumno

Fuente: Hernández Pina, 1993.

Este modelo se basa en cómo aprende el alumno. La enseñanza se centra en el alumno y el currículo es más abierto y flexible. La cognición dirige la conducta, así que la enseñanza se basa en enseñar a aprender destacando la importancia de las estrategias de aprendizaje y la evaluación está enfocada al proceso y a los resultados.

9.1.3. El aprendizaje en la fenomenografía

En la década de los setenta autores como Marton y Saljo (1976) introdujeron la fenomenografía para describir la investigación sobre el aprendizaje. Esta perspectiva sitúa la visión de los estudiantes como elemento fundamental para describir cómo aprenden éstos, y se ha denominado de "segundo orden" pues establece el punto de vista de los protagonistas como la fuente principal de la investigación. Puesto que la forma de pensar de los individuos no se puede observar, la fenomenografía persigue preguntarles directamente.

Desde esta perspectiva el aprendizaje se analiza en función del qué y cómo y no cuánto se aprende. La literatura reconoce a estos autores y otros investigadores del grupo de Gotemburgo, así como Entwistle, Ramsden, Watkins, Biggs, Kember, entre otros, como los primeros en llevar a cabo estudios en los que se describe cómo los estudiantes conceptualizan los contenidos de aprendizaje desde su propia perspectiva y no desde la perspectiva del investigador o del profesor, tal y como se había realizado hasta el momento. Esta perspectiva cualitativa intenta describir los procesos

del estudio de forma holística, aunque también se han realizado esfuerzos por identificar conceptos y categorías con el fin de poder transmitir mejor los resultados de la investigación. El corpus conceptual que se ha desarrollado se ha obtenido mayormente a través de la experiencia directa con los propios estudiantes, principalmente vía entrevistas, lo que ha dado lugar a la denominada corriente de los Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes o SAL (Students' Approaches to Learning).

Los enfoques de aprendizaje han sido definidos por autores punteros como Biggs (1989) como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de las tareas académicas, influida por las características del individuo. El concepto implica elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan el tipo de enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante.

9.1.4. El aprendizaje por competencias

El paradigma de las competencias es el más reciente y aboga por un aprendizaje basado en competencias, una enseñanza basada en competencias, una evaluación basada en competencias, y una búsqueda de la profesionalización de los estudiantes universitarios y de ciclos previos donde el desarrollo competencial ya ha alcanzado su máximo desarrollo (Hernández Pina, Martínez Clares, Martínez Juárez, y Monroy Hernández, 2009).

La producción literaria sobre competencias es abundante tanto en formato de artículo como de libro. Un documento de obligada consulta para comprender mejor un aprendizaje y enseñanza por competencias es el Informe Delors (1996). Para este autor la educación se fundamenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En el presente capítulo solo se presentará una síntesis de qué se entiende por competencias, qué supone una enseñanza basada en competencias, y el cambio de rol del profesor y del estudiante bajo este nuevo paradigma.

El Informe Tuning (2003) señala que "las competencias representan una

combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo".

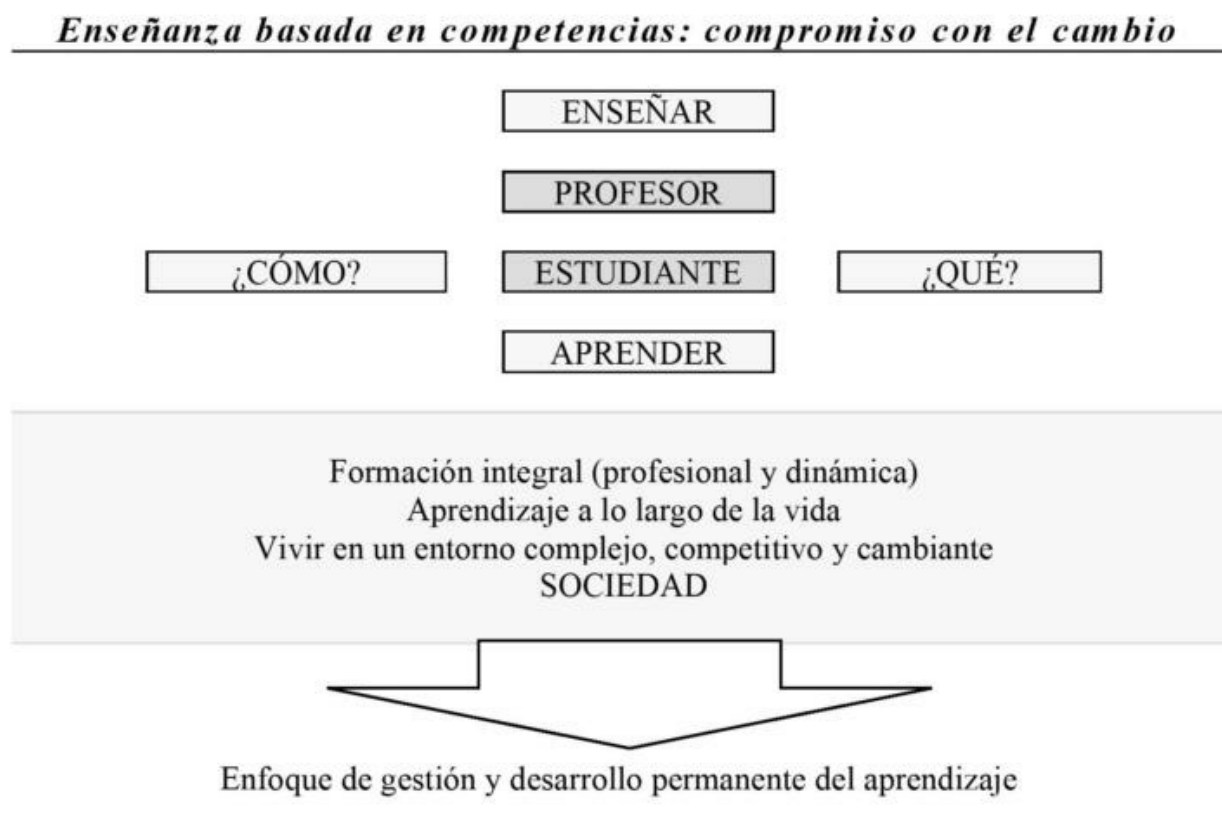


Figura 9.1. Enseñanza basada en competencias.

La enseñanza y el aprendizaje basado en competencias suponen un compromiso por parte de los protagonistas, estudiantes y profesorado, de aprender y formar, respectivamente, en un ambiente complejo, competitivo y cambiante, es decir, aprender y enseñar para el futuro. Esta nueva filosofía ha supuesto un cambio de rol tanto en el estudiante como en el profesorado.

El profesorado se convierte en mediador, facilitador y orientador del aprendizaje, mientras que el estudiante debe aprender a aprender, aprender a pensar, y aprender que el aprendizaje debe realizarse a lo largo y ancho de la vida. Esto implica que una enseñanza basada en competencias debe

planificarse teniendo en cuenta las necesidades del estudiante y su contexto y tener como referente la calidad del aprendizaje. Asimismo, los métodos de enseñanza deben ser diversos y participativos.

En resumen, el liderazgo de la escuela adquiere un nuevo valor (Cheng, 2011). Es momento, por tanto, de ir hacia un enfoque de aprendizaje basado en la gestión y el desarrollo del aprendizaje permanente que desemboque en una formación permanente y a lo largo de la vida (figura 9.1).

9.2. Los enfoques de aprendizaje. La perspectiva de los estudiantes

Como ya se adelantó en otro apartado, los investigadores del Grupo de Gotemburgo llevaron a cabo análisis cualitativos a partir de estudios naturalistas en los que se pedía a los estudiantes participantes que leyeran un texto y respondieran a una serie de cuestiones. En entrevistas posteriores, Marton y Saljo detectaron que los estudiantes diferían notablemente en el nivel de comprensión como resultado de lo que estos autores denominaron enfoques de aprendizaje. Se observó que los alumnos adoptaban un enfoque profundo o superficial en las tareas que acometían, términos que sirvieron para describir dos formas bien diferenciadas de abordar la lectura. La idea fundamental de la corriente de los enfoques de aprendizaje es que el resultado de aprendizaje está influenciado por el enfoque de aprendizaje que se adopte, que a su vez está determinado por la percepción que el individuo tenga de los factores contextuales que le rodean. Así, un enfoque profundo dará resultados cualitativamente superiores a los que se pueden obtener adoptando un enfoque superficial.

9.2.1. Tipos de enfoques de aprendizaje: enfoque superficial y enfoque profundo

Los estudiantes utilizan estrategias en función de los motivos que tienen para aprender, y es la combinación de motivos y estrategias lo que ha dado lugar a la teoría de los enfoques de aprendizaje. Al mismo tiempo, los enfoques de aprendizaje están influenciados por percepción que el alumno tiene de las

tareas académicas, las exigencias institucionales así como sus características personales.

El enfoque superficial se basa en una motivación extrínseca en la que los estudiantes ven el aprendizaje académico o formal como un medio para lograr un fin, como por ejemplo aprobar un examen o evitar problemas con sus padres.

El aprendizaje se convierte en un acto de equilibrio entre evitar el fracaso en los estudios, lidiar con la ansiedad por suspender y destinar demasiados esfuerzos a la tarea de aprendizaje. Las estrategias más apropiadas para lograr tales intenciones se centran en limitarse a memorizar lo esencial y a reproducirlo.

Un estudiante que adopta el enfoque superficial de aprendizaje tenderá a:

- Mantener una concepción cuantitativa del aprendizaje.
- Ver la tarea como una demanda que hay que resolver.
- Centrarse en los aspectos concretos y literales, más que en el significado.
- Visualizar los componentes de la tarea como partes discretas, no relacionados entre sí o con otras tareas.
- Centrarse en memorizar componentes.
- Evitar los significados personales que la tarea pueda tener.
- Preocuparse por el posible fracaso académico.
- Lamentarse del tiempo que emplea en su trabajo o estudio (Hernández Pina, 1993).

El enfoque profundo, por el contrario, se basa en un interés intrínseco por los contenidos objeto de estudio, así que las estrategias surgen de ese interés y están enfocadas a maximizar la comprensión y satisfacer la curiosidad.

El estudiante que adopta el enfoque profundo tenderá a:

- Mantener una concepción cualitativa del aprendizaje.
- Considerar la tarea interesante, por lo que deseará implicarse en ella.
- Centrarse más en la comprensión que en los aspectos literales.
- Integrar los componentes de la tarea entre sí y con otras tareas.
- Relacionar la tarea con lo que ya conoce compartiéndola con otros.
- Teorizar acerca de la tarea y formar hipótesis sobre el modo de relacionar los conocimientos.
- Ver la tarea como un medio de enriquecimiento personal.
- Ver el aprendizaje emocionalmente satisfactorio (Hernández Pina, 1993).

9.2.2. El modelo 3P de aprendizaje

Entre las aportaciones más importantes de la teoría SAL destacan diferentes modelos que muestran las variables que pueden determinar la calidad del aprendizaje. Uno de los primeros en presentar un modelo contextual fue John Biggs, al que han seguido otros autores que han trabajado en su misma línea de investigación. Su modelo 3P es quizás el más representativo de la corriente de los enfoques de aprendizaje, siendo uno de los más citados y adaptados a diferentes contextos en las últimas décadas. La versión que aquí se presenta (figura 9.2) tiene la peculiaridad de mostrar el proceso enseñanza-aprendizaje en conjunto, ser sistémica y estar en equilibrio, lo que implica que cualquier alteración en uno de sus elementos afectaría al resto.

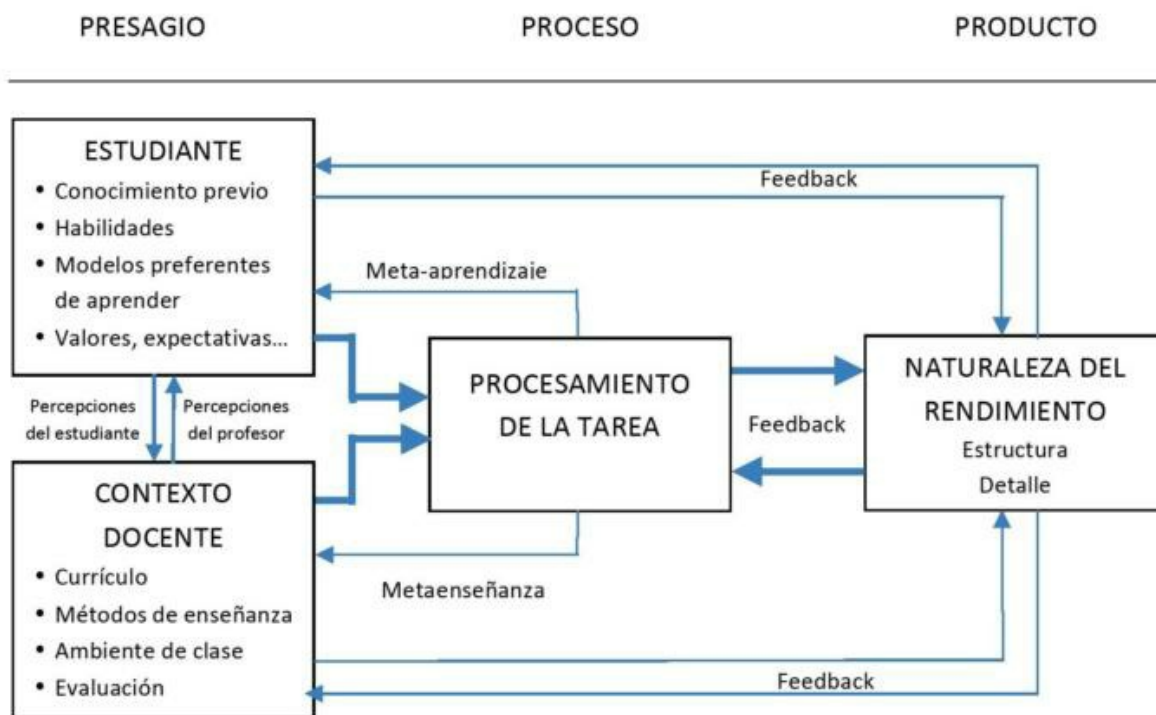


Figura 9.2. El Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje (Biggs, Kember y Leung, 2001).

El modelo 3P está conformado por tres componente principales denominados Presagio, Proceso y Producto, de ahí la denominación de 3P. Los factores de Presagio se refieren a las características que el estudiante trae consigo al aula, tales como los conocimientos previos, las habilidades, los valores y expectativas, la forma preferida de aprender, etc. Otros factores de presagio pueden ser los relacionados con el contexto docente, como por ejemplo el currículo, los métodos de enseñanza, el ambiente de la clase, y la evaluación. Entre estos dos grupos de factores de presagio existe relación e interacción de manera que determinan el factor Proceso, que se refiere a cómo aprenderá el estudiante, esto es, qué enfoque de aprendizaje adoptará el estudiante. Según Biggs (1987) el enfoque de aprendizaje es la combinación de un motivo o intención, que marca la dirección que el aprendizaje seguirá, y las estrategias que el estudiante utilizará para satisfacer dicha intención o motivación. Finalmente, el Producto es el resultado del aprendizaje llevado a cabo por medio de un enfoque u otro, y que puede adoptar dos formas:

resultados cualitativos, cuando importa la calidad del aprendizaje, o cualitativos, cuando lo que se busca es cantidad de contenidos.

El modelo 3P admite la posibilidad de incorporar elementos en los factores de presagio no contemplados por su autor inicialmente. Así, el 3P no solo sirve para comprender los factores que intervienen en el aprendizaje, sino también para diseñar intervenciones así como llevar a cabo investigación sobre factores que determinan la naturaleza y la calidad del rendimiento académico.

Uno de los análisis más reveladores de la corriente SAL es el que se hace de la relación que existe entre los dos elementos básicos de los enfoques, es decir, la coherencia o congruencia entre motivos .Y estrategias.

Según la literatura existe una relación natural entre el motivo y las estrategias pertenecientes a un mismo enfoque, siendo dicha relación más fuerte (coeficiente de correlación más alto) entre motivo y estrategia profunda que entre motivo y estrategia superficial, según varios estudios internacionales avalados por los resultados a nivel nacional como el de Hernández Pina, García Sanz, Martínez Clares, Hervás Avilés y Maquilón Sánchez (2002). Asimismo, puede producirse la combinación de motivaciones y estrategias no coherentes. Esto puede ocurrir cuando, por ejemplo, un alumno tiene una motivación profunda pero, empujado por las exigencias del contexto, debe adoptar estrategia superficial. Por el contrario, parece que no sería posible que un estudiante con motivación superficial adoptara estrategias profundas, a no ser con la ayuda del profesor o tutor.

9.2.3. Relación entre los enfoques de aprendizaje y evaluación.

Medición de los enfoques de aprendizaje

Las investigaciones bajo la corriente SAL han mostrado gran interés en analizar la calidad del aprendizaje y el papel que desempeña la evaluación dentro del modelo de los enfoques de aprendizaje. La implementación de un buen modelo de evaluación tiene su efecto no solo en la forma de aprender del estudiante, sino también en la calidad de los resultados de su aprendizaje.

Algunos autores afirman que la evaluación es el factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes; la naturaleza de la evaluación determina la forma en que aprenden los estudiantes (Entwistle y Ramsden, 1983).

La forma más rápida de cambiar la forma de aprender de los estudiantes es modificando el sistema de evaluación (Elton y Laurillard, 1979, p. 100).

Son varios los autores que han diseñado y desarrollado instrumentos para medir los enfoques de aprendizaje, como por ejemplo el Approaches to Studying Inventory, ASI (Entwistle, Hanley y Hounsel, 1979), el Revised Two-factor Study Process Questionnaire, R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) para estudiantes universitarios y el Revised Two-factor Learning Process Questionnaire, R-LPQ-2F (Kember, Biggs y Leung, 2004) para estudiantes de educación secundaria. El R-SPQ2F ha sido aplicado en nuestro país (p. ej., Hernández Pina, García Sanz, y Maquilón Sánchez, 2004) con resultados satisfactorios.

9.3. Los enfoques de enseñanza. La perspectiva del profesorado

La investigación sobre cómo enseñan los profesores y las percepciones y creencias que éstos tienen sobre qué es aprender y enseñar tiene también una larga historia. En la década de los ochenta los estudios en el ámbito de las concepciones sobre la enseñanza, especialmente en el nivel universitario, empiezan a emerger como línea de trabajo, lo que se traduce en una gran producción de conocimientos. Estos resultados apuntan a que las creencias, las concepciones y los enfoques que los profesores tienen de la enseñanza ejercen una gran influencia sobre su comportamiento en el aula y su forma de enseñar. Las concepciones que tiene un profesor sobre su enseñanza describen el modo en que éste la percibe y trata de mejorarla, y reflejan la relación entre el profesor y su experiencia sobre la enseñanza. Esto es evidente en el hecho de que dos profesores que comparten los mismos conocimientos difieren en su forma de enseñar si sus creencias, concepciones y enfoques no coinciden.

La mayoría de los estudios sobre enseñanza se han llevado a cabo desde una perspectiva de segundo orden, es decir, teniendo en cuenta la perspectiva de los profesores y de los estudiantes, y con una metodología fenomenográfica, al igual que se hiciera en las investigaciones sobre el aprendizaje, como ya se explicó anteriormente. Esta línea de investigación (Teachers' Approaches to Teaching, TAT) se está convirtiendo en una de las más prometedoras por la gran repercusión que tiene en el nuevo marco europeo de la educación y porque enfatiza el impacto que tiene la enseñanza sobre el aprendizaje y la calidad del aprendizaje (rendimiento) a todos los niveles educativos. De ahí la importancia de formar profesores conscientes de la huella que su forma de enseñar puede tener sobre cómo aprenden sus alumnos.

9.3.1. Tipos de enfoques de enseñanza

Hasta mediados de los años noventa diversos estudios trataron de detectar lo que algunos autores denominaban concepciones de enseñanza, mientras otros empleaban términos como orientaciones, perspectivas o creencias sobre la enseñanza, aunque fundamentalmente todos tenían un denominador común: averiguar cómo enseñan los profesores. Kember (1997) llevó a cabo un análisis detallado de los estudios sobre concepciones de enseñanza hasta la fecha, concluyendo que las diversas categorías identificadas en la literatura podían agruparse en dos grandes grupos u orientaciones de enseñanza: a) una centrada en el profesor, con la cual se impartía información y se transmitían conocimientos de forma estructurada; y b) otra centrada en el estudiante y en fomentar su aprendizaje, con la cual se pretendía facilitar la comprensión y el cambio conceptual y desarrollo intelectual.

Autores como Trigwell y Prosser (1996, 2004) han profundizado en este ámbito y también ha tratado de describir la docencia en términos de enfoques de enseñanza. Así, los docentes pueden afrontar la enseñanza con un enfoque centrado en el profesor y la transmisión de contenidos, o bien con un enfoque centrado en el estudiante y en el cambio conceptual que se desea promover en todo estudiante.

El enfoque de enseñanza que los profesores adopten va a depender de la concepción que tengan de la propia enseñanza y del aprendizaje (Trigwell y Prosser, 1996, 2004). Aquellos profesores que conceptualizan la enseñanza como una transmisión de información a los estudiantes se consideran a sí mismos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los que, por el contrario, perciben la enseñanza como una construcción del conocimiento, situarán al estudiante en el centro de tal proceso. Cada uno de estos dos enfoques darían lugar a dos modelos de enseñanza: uno cuantitativo, con un carácter instruccional, en el que el estudiante adopta un papel pasivo ante el conocimiento, es menos crítico y más secuencial. Y otro, el cualitativo, con un carácter más constructivista y en el que el estudiante construiría el significado de lo que aprende. Esta última concepción viene avalada por las teorías constructivistas de Piaget, Vygotsky y Brown.

Al amparo de multitud de estudios y en sintonía con los enfoques de aprendizaje (SAL), en las dos últimas décadas se ha desarrollado una línea de investigación sobre los enfoques de enseñanza (TAT). El modelo de enfoques de enseñanza, al igual que los enfoques de aprendizaje se basa en las intenciones que llevarían al profesor a realizar su tarea docente y las estrategias para ejecutar dicha tarea. Al igual que en el caso de los enfoques de aprendizaje, existe coherencia entre la intención y la estrategia de enseñanza dentro de cada enfoque. Así, un profesor que aspira a que sus estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo, aplicará estrategias coherentes con tal fin, tales como animar a los estudiantes a descubrir y construir su propio conocimiento u ofrecer formas de evaluación flexibles y cualitativas. Por el contrario, aquel profesor que esté interesado en transmitir información y que sus alumnos adquieran conocimientos de la disciplina, pondrá en marcha estrategias que le hagan conseguir dicho objetivo, como por ejemplo suministrar apuntes que no permitan el desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumno, o no prestar atención a diferentes formas de aprender de sus alumnos.

9.3.2. El modelo 3P de enseñanza

Una de las primeras iniciativas sobre enfoques de enseñanza viene de la

mano de Biggs (1989), el cual propuso una adaptación del modelo 3P que se mostró anteriormente y que denominó Modelo 3P de Enseñanza (figura 9.3). Este modelo contempla los factores que pueden influir en la forma de enseñar de los profesores y en cómo éstos repercuten en la forma de aprender de los estudiantes. Además, permitiría comprender qué elementos pueden afectar a diferentes tipos de enseñanza y, dada la flexibilidad del modelo, sería posible también incorporar nuevas variables para mejorar la enseñanza y, por ende, el aprendizaje.

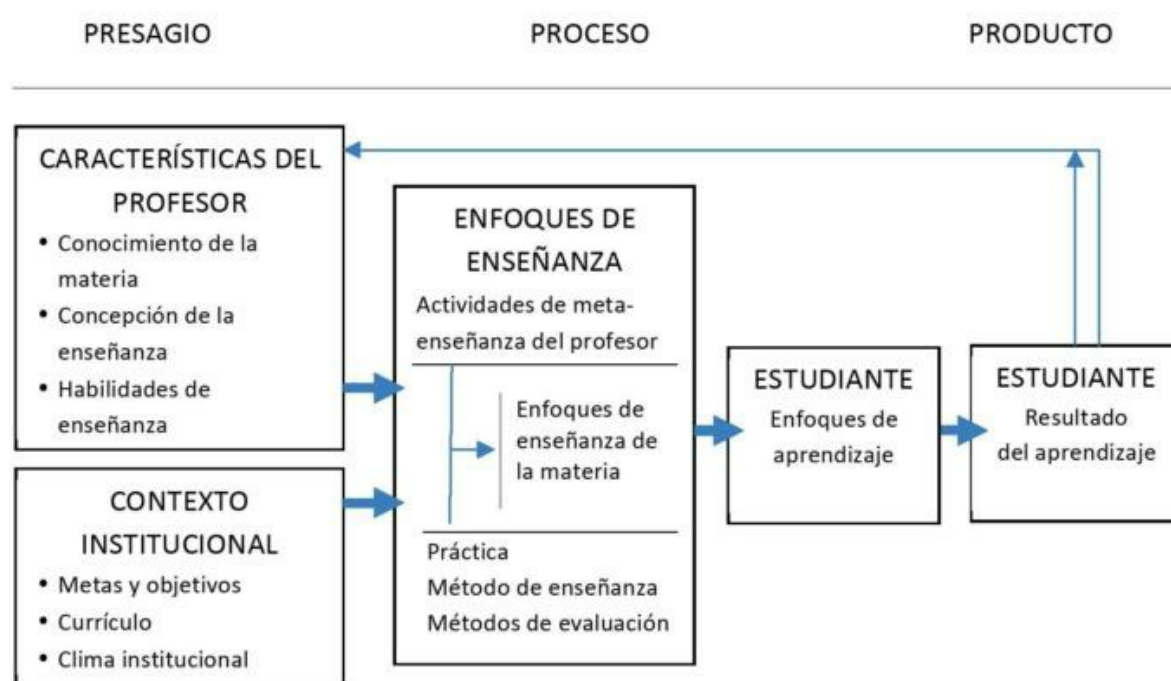


Figura 9.3. Modelo 3P de enseñanza (adaptado de Biggs, 1989).

9.3.3. Relación entre enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje. Medición de los enfoques de enseñanza

El instrumento más conocido y utilizado para medir los enfoques de enseñanza en profesores universitarios es el Approaches to teaching Inventory (ATI), creado por Trigwell y Prosser (2004), traducido y adaptado al español por las autoras de este capítulo y denominado Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE), en nuestro país. El CEE ha sido aplicado a

diversas muestras de profesores (p. ej., Hernández Pina, Maquilón Sánchez y Monroy Hernández, 2012) y profesores en formación inicial (Monroy-Hernández, 2013), si bien está en fase de estudio y adaptación a diferentes contextos.

Una de las aportaciones más reveladoras de los últimos años es la asociación que parece existir entre los enfoques de enseñanza de los profesores y los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes. Esto se traduce en una relación entre los enfoques de enseñanza de los primeros y los resultados de aprendizaje de los segundos.

Son varios los autores de los diferentes grupos de investigación que se han referido a esta conexión entre enseñanza y aprendizaje. Uno de los primeros estudios en mostrar dicha relación es una investigación de Gow y Kember (1993) en la que se identificó una asociación entre las concepciones de enseñanza de los profesores y el enfoque de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados académicos. Por medio de entrevistas y cuestionarios a profesores y estudiantes se observó que aquellos departamentos con mayor tendencia a la transmisión de conocimiento disuadían a sus estudiantes del uso del enfoque profundo. Por el contrario, los departamentos con una orientación hacia la facilitación parecían menos proclives a fomentar el uso del enfoque superficial entre sus estudiantes. Los autores destacan que es más probable que dicha orientación se manifieste de esta forma y no fomentando un enfoque profundo, pues la literatura también aporta evidencias de que es difícil inducir el enfoque profundo en los estudiantes.

Otros autores como Entwistle y Entwistle (1991) apuntan que se puede decir que el hecho de que los profesores presenten su asignatura y contenidos de forma ordenada y estructurada fomenta que los estudiantes usen esas estructuras como plataforma para ampliar sus conocimientos con lecturas y reflexiones adicionales y adopten por tanto un enfoque profundo.

En nuestro país también se han llevado a cabo estudios en esta línea de investigación (Hernández Pina et al., 2012), en los que se analizan las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que tienen estudiantes y

profesores universitarios por medio de un cuestionario propio. En dicho estudio se observó que los estudiantes preferían una concepción de enseñanza y de aprendizaje de corte cualitativo ("enseñar es facilitar en aprendizaje mediante el desarrollo de estrategias para la comprensión de la materia" y "aprender es desarrollar competencias básicas para la comprensión y aplicación de la información, construyendo e interpretando los significados"). Por el contrario, los profesores preferían concepciones de enseñanza y de aprendizaje de corte cuantitativo ("enseñar es ayudar a adquirir conocimientos mediante una presentación organizada de contenidos" y "aprender es asimilar los conceptos de la disciplina y entender cómo estos se estructuran y relacionan"). Además, se halló coherencia interna significativa entre los ítems pertenecientes a la misma escala, es decir, aquellos profesores que opinaban cuantitativamente (o cualitativamente) sobre la enseñanza también lo hacían así sobre el aprendizaje.

Recientemente se ha publicado un estudio (Rosario, Núñez, Ferrando et al., 2013) que explora la relación entre los enfoques de enseñanza y de aprendizaje de profesores y estudiantes de educación secundaria, respectivamente, con el LPQ y un instrumento propio similar al ATI, confirmándose hipótesis previas. Así, cuanto más centrado en el estudiante es el enfoque del profesor, mayor tendencia de la clase a adoptar el enfoque profundo; cuanto más centrado en el profesor, menor la tendencia de la clase a adoptar el enfoque profundo; cuanto menos centrado en el estudiante, mayor la tendencia de la clase a adoptar el enfoque superficial; y cuanto más centrado en el profesor, mayor la tendencia de la clase a adoptar un enfoque superficial (esta última no estadísticamente significativa). A la vista de los innumerables estudios sobre el tema, queda por tanto confirmada la relación entre la forma en la que los profesores desarrollan su labor docente y la forma de aprender de sus alumnos y sus resultados de aprendizaje.

9.4. A modo de conclusión

Las evidencias aportadas por los diferentes estudios de la indiscutible relación entre la forma de enseñanza de profesores y la forma de aprendizaje de los alumnos deberían instar a autoridades educativas y docentes a todos

los niveles a emprender acciones para contribuir positivamente a que los enfoques de sus alumnos adopten un perfil profundo, promoviendo así unos resultados de aprendizaje de calidad. Estas acciones podrían materializarse en forma de tutorías, en las que profesores y alumnos conversaran abiertamente sobre sus concepciones, planteamientos, inquietudes y preferencias de enseñanza y de aprendizaje, de forma que incluso se pudiera producir negociación. Esto permitiría que el docente conociera mejor a su público, y transmitiría a sus alumnos el mensaje de que el docente está interesado e implicado en su proceso de aprendizaje. Asimismo, la aplicación de cuestionarios como los presentados en este capítulo podría contribuir positivamente permitiendo al profesor conocer mejor a su alumnado y funcionando como herramienta de autoevaluación de la propia docencia. El objetivo sería determinar cuál es la motivación del estudiante y qué estrategias adopta con el objetivo de que la institución proporcione mejores ambientes de aprendizaje.

Por su parte, los docentes podrían reflexionar sobre sus motivaciones docentes, los diferentes factores contextuales que les rodean, y en qué medida creen que les están afectando a nivel personal y profesional. La literatura aporta evidencias de la relación entre creencias y enfoques, así que será fructífero reflexionar sobre las mismas y tratar de reconducirlas en la medida que sea posible con el fin de crear un ambiente educativo en consonancia con la perspectiva cualitativa y los enfoques de aprendizaje que se ha expuesto en este capítulo.

En este sentido la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, podría aportar beneficios demostrados por estudios en diferentes países (Stes, Coertjens y Van Petegrem, 2010) y también en España (Monroy-Hemández, 2013), logrando modificar los enfoques de los profesores convirtiéndolos en más centrados en el estudiante y menos en el profesor.

Cuestiones para la reflexión

1.¿Qué tipología de aprendizaje se propone desde las distintas corrientes

filosóficas/epistemológicas?

- 2.¿Qué son los enfoques de aprendizaje? ¿Qué tipologías podemos encontrar?
- 3.¿Qué relación existe entre enseñanza y enfoques de aprendizaje?
- 4.¿Cómo es el modelo 3P de aprendizaje? ¿Y el de enseñanza?
- 5.¿Por qué es importante considerar el enfoque de aprendizaje del alumnado en la AT?

10

La Acción Tutorial para el desarrollo del aprendizaje autorregulado

La sociedad actual calificada como la sociedad del conocimiento ha acelerado, mediante el uso de Internet, el acceso a la información de los estudiantes y ha aumentado considerablemente las posibilidades de aprender en diferentes contextos y situaciones. Se puede decir, que es una era en donde el proceso de enseñanzaaprendizaje va a estar sometiéndose a cambios constantes en función de las nuevas aplicaciones informáticas, que a medida que se vayan modificando podrán requerir de nuevas estrategias y competencias de aprendizaje por parte del alumnado.

Esta situación demanda al sistema educativo la necesidad de garantizar los mecanismos adaptativos y flexibles que permitan ofrecer un aprendizaje de calidad a todos sus estudiantes en todos los niveles, entendiendo que el mero acceso a la información no es una condición que garantiza la calidad del aprendizaje.

En este sentido las reglamentaciones normativas, en los niveles primarios y secundarios o la organización educativa que promueve el nuevo paradigma educativo relacionado con el Espacio Europeo de Educación Superior (Mochivila, 2001), recalcan la idea de un aprendizaje permanente y autónomo con el fin de que sea la propia persona la que se implique y comprometa en su proceso de aprendizaje. Con esta forma de aprender, el estudiante se hace responsable de la organización de su trabajo, seleccionando adecuadamente la información a la que accede, organizando el conocimiento, formulando los

objetivos y utilizando las estrategias adecuadas en los momentos oportunos en que él mismo quiera desarrollar lo aprendido. En definitiva, el alumnado debe poseer las competencias necesarias para aprender a aprender (Pozo y Monereo, 2002). Se trata de una cualidad del aprendizaje que, en Psicología de la Educación, queda recogida en un constructo denominado autorregulación del aprendizaje, el cual sienta las bases del modelo de aprendizaje autorregulado que se desarrollará a lo largo de este capítulo.

10.1. El aprendizaje autorregulado como finalidad educativa

El aprendizaje autorregulado pone el acento en la propia persona que aprende. Según Rosario (2004) es un aprendizaje activo, en el cual el alumnado establece sus objetivos de aprendizaje y posteriormente controla y regula su cognición, motivación y comportamiento con el fin de alcanzarlos.

Para ello es necesario que el sistema educativo asuma un paradigma que genere nuevas formas de pensamiento y acciones en el alumnado ante el reto de aprender, dejando atrás el paradigma tradicional que sólo se centraba en la adquisición y transmisión del conocimiento (Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, 2006). Con este nuevo paradigma educativo, se busca que el estudiante sea un ser crítico y participativo en el proceso de aprendizaje, capacitándolo con las herramientas necesarias para acceder y seleccionar la información relevante en la tarea y dotándolos de las competencias precisas para regular y controlar los pasos que se han de cumplir en el logro de los objetivos establecidos en ella.

Zimmerman (2000) define el aprendizaje autorregulado como aquel en el que se emplean habilidades de automanejo de aspectos ambientales y habilidades de control personal, que le dan conciencia al estudiante para poner en práctica las habilidades de automanejo ambientales en los contextos más relevantes. Este aprendizaje es un constructo que engloba los elementos de cognición, metacognición, motivación, conducta y contexto (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000; Dembo, Junge y Lynch, 2004).

La fundamentación de estos elementos de aprendizaje se refiere a la

conceptualización que se especifica a continuación:

- La cognición en el aprendizaje autorregulado es importante en lo referido a los procesos cognitivos de memoria, razonamiento, solución de problemas y construcción de significados.
- La metacognición tiene el papel fundamental de generar conciencia sobre el proceso mental que se debe utilizar al realizar la tarea. La conciencia se tiene de las variables de la persona, cómo el ser humano aprende y procesa la información; de las variables de la tarea, cómo es la tarea y qué tipo de procesamiento mental incluye; y de las variables de las estrategias, qué estrategias cognitivas y metacognitivas hay que utilizar y dónde es apropiado utilizarlas.
- La motivación se refiere a la causa, externa o interna al sujeto, que lleva a los estudiantes a aprender.
- La conducta alude a lo que el alumnado hace en el momento de perseguir los objetivos que ha de lograr en la tarea de aprendizaje.
- El contexto queda determinado en el ambiente en el que se realiza el proceso de aprendizaje, que en la actualidad trasciende de los espacios académicos y de los sujetos tradicionales.

En los últimos quince años, numerosos modelos o teorías han intentado explicar las relaciones de estos elementos con el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado. En este capítulo se destaca el modelo de Pintrich (2000), por tener una perspectiva sociocognitiva donde se desarrolla de forma clara el papel de las áreas cognitiva, motivacional, comportamental y contextual en la actividad de autorregulación. En este modelo el proceso de autorregulación consta de cuatro fases:

- a)Planificación. Se produce el establecimiento de las metas u objetivos que se desea alcanzar, se activa el conocimiento previo sobre la materia, se ponen en marcha los procesos metacognitivos que engloban las tareas,

se empieza a tener conciencia de la motivación y de las emociones, se planifica el tiempo y el esfuerzo que se debe emplear en la tarea y se activan las percepciones con respecto al contexto que rodea el aprendizaje.

- b)Autoobservación. Se centra en actividades que ayudan al estudiante a tomar conciencia del estado de su cognición, metacognición, motivación, conducta, afecto, uso del tiempo y del esfuerzo, así como de las cualidades de la tarea y el entorno.
- c)Control. Se ponen en marcha actividades que engloban la selección y utilización de estrategias que controlan el pensamiento, la motivación y el afecto. Así como las que regulan el tiempo, el esfuerzo empleado y el entorno de aprendizaje.
- d)Evaluación. Se centra en los juicios y valoraciones que el estudiante establece de la tarea ejecutada. En la evaluación, el alumnado compara los resultados obtenidos con la expectativas iniciales, realiza las atribuciones pertinentes a las causas de los éxitos o los fracasos, elige las conductas más acertadas que llevarán a cabo en futuras tareas similares, experimenta emociones con respecto a los resultados obtenidos y finalmente evalúa de forma general el proceso seguido en la tarea y el entorno de aprendizaje.

Estas fases pueden darse de forma secuencial, a medida que el alumnado avanza en el aprendizaje, o de forma simultánea, produciéndose interacciones entre los diferentes procesos subyacentes.

En definitiva, el aprendizaje autorregulado capacita al estudiante con una serie de herramientas que les permiten un aprendizaje autónomo y continuo. El hecho de que el alumnado aprenda y automatice estrategias de autorregulación no sólo mejorará el rendimiento académico de éstos, sino que además lo entrenarán para enfrentarse con éxito a diferentes tareas a lo largo de su ciclo vital. Este es el motivo por el que se considera a este aprendizaje el más refinado de todos los procesos de aprendizaje y por el que la

legislación vigente refuerza su importancia en todos los niveles educativos.

Desde el punto de vista normativo, la legislación educativa actual se encuentra inmersa en un paradigma educativo en el que el objetivo principal es capacitar a la persona para lograr alcanzar un aprendizaje autónomo y permanente. Para ello recalca la necesidad de centrar la importancia en la implicación y el compromiso de la persona en su propio proceso de aprendizaje. Estas exigencias se especificaban en los principios fundamentales de las reglamentaciones educativas, que plantean el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y el aprendizaje autorregulado como una necesidad, dadas las consecuencias de la sociedad del conocimiento y las nuevas formas de aprender que ésta conlleva.

Y en un sentido práctico, en la actualidad el alumnado accede a la información no sólo a través de la enseñanza formal, sino también a través de los medios de comunicación y sobre todo a través de Internet. Dotar a los estudiantes de las destrezas necesarias para utilizar dicha información de forma óptima debe ser la prioridad en el sistema educativo actual. En esta situación cobra especial relevancia el papel del modelo de aprendizaje autorregulado, en el que el estudiante desde su primera toma de contacto con la información debe aprender a seleccionarla, criticarla y hacerse con aquella que le resulte necesaria para conseguir los objetivos que se plantee en la tarea. A partir de este momento tendrá que poner en práctica una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que faciliten la realización de la misma, así como deberá evitar distractores personales y del entorno, y gestionar el tiempo y el esfuerzo necesarios para realizarla.

Corno plantean Husman y Dierking (2000), Weinstein (2001) o Zimmerman (2002), los estudiantes que realizan aprendizaje autorregulado se diferencian de aquellos que no lo realizan en las siguientes peculiaridades:

- Emplean adecuadamente las estrategias cognitivas de repetición, elaboración y organización.
- Conocen cuál es la forma más adecuada de utilizar los procesos mentales

(metacognición), con el fin de conseguir las metas planteadas en el proceso de aprendizaje.

- Poseen una motivación basada en el sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante la tarea y la capacidad para controlar y modificar las emociones en función de la tarea y la situación concreta de aprendizaje.
- Planifican de forma óptima el esfuerzo y el tiempo que han de emplear en el aprendizaje, crean ambientes favorables para ello y utilizan la ayuda de otros iguales o de profesores cuando tienen dificultades.
- En contextos que no propician la autorregulación de la tarea, son estudiantes que muestran mayores intentos por mantener el control de la misma, organizando el clima y la estructura de clase.
- Ponen en marcha estrategias volitivas para evitar distracciones externas e internas, manteniendo su concentración, su esfuerzo y su motivación durante el proceso de aprendizaje.

Estas características pueden ser consecuencias directas de una buena base de aprendizaje social, de una motivación extrínseca e intrínseca excelente, de ningún problema en el estado de ánimo o de una buena atención, recuerdo, lectura o escritura. Aun así, para aquel alumnado que no posea estas cualidades, Torrano y González (2004) plantean que con un adecuado entrenamiento pueden mejorarlas, y con ello el control y la gestión del aprendizaje. Este aspecto ratifica la idea de que el aprendizaje autorregulado debe ser el principal objetivo del sistema educativo actual en todos los niveles y con todos los estudiantes.

10.2. Los procesos educativos orientados al aprendizaje autorregulado

Como se especifica en el apartado anterior, la autorregulación en el estudiante requiere del análisis de la tarea que se está desempeñando y del entorno en el

que se está produciendo; por lo que juegan un papel fundamental las estrategias que utilice el alumnado, estrategias metacognitivas y cognitivas en las que subyacen variables motivacionales que permiten la realización del esfuerzo y el compromiso necesario para llevar a cabo la tarea.

Una estrategia es una acción realizada por procedimientos conscientes para abordar con eficacia la tarea. En su empleo, el estudiante selecciona sus conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales necesarios para alcanzar los objetivos que se plantea, teniendo en cuenta siempre las condiciones en las que se produce la acción (Monereo, 2000). Esta definición se refiere principalmente a la toma de conciencia del estudiante, de los elementos necesarios para alcanzar las metas planteadas en la tarea, aunque también hace alusión a la intencionalidad del alumnado en la realización de la acción, aspectos éstos fundamentales para llevar a cabo el modelo de aprendizaje autorregulado.

Las estrategias que se llevan a cabo en la realización de este aprendizaje son las que se detallan en los siguientes subapartados.

10.2.1. Las estrategias cognitivas de aprendizaje

En la autorregulación son importantes los procesos y conductas que facilitan el entendimiento de un problema por el sistema cognitivo. Estos procesos están relacionados con la comprensión o razonamiento, el recuerdo o memoria, la elaboración del conocimiento o solución de problemas y la construcción de significados.

Existen diferentes organizaciones de las estrategias cognitivas en función de diferentes criterios. La clasificación que realiza Dembo (2004) queda reflejada en el cuadro 10.1.

Cuadro 10.1. Clasificación de estrategias cognitivas

<i>Tipo</i>	<i>Conceptualización</i>	<i>Acciones que componen la estrategia</i>
Estrategias de ensayo	Estas se usan para la codificación de la información al pie de la letra, en ella se incluye la recitación o la repetición activa de los contenidos (diciendo o escribiendo), o centrándose en partes claves de él. Por ejemplo, cuando recitamos definiciones. Su única limitación es que esta estrategia no permite realizar conexiones entre la información nueva y la ya existente.	– Repetir términos en voz alta – Reglas mnemotécnicas – Copiar el material objeto de aprendizaje – Tomar notas literales – Subrayado
Estrategias de elaboración	Estas se utilizan para hacer conexiones entre la nueva información y el conocimiento previo del estudiante. Por ejemplo, cuando hacemos un esquema, elaboramos un resumen o describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.	– Parafrasear – Resumir – Crear analogías – Tomar notas no literales – Responder preguntas
Estrategias organizativas	Se usan cuando se construyen conexiones entre partes de la información nueva. Por ejemplo cuando se realizan jerarquías o se visualizan diagramas y mapas conceptuales.	– Cuadro sinóptico – Mapa conceptual – Árbol ordenado – Red semántica

Fuente: Dembo, 2004.

10.2.2. Las estrategias metacognitivas

La metacognición es la capacidad personal de pensar y tomar conciencia acerca de los propios procesos de pensamiento. Con estas estrategias se autorregula el propio conocimiento cognitivo mediante un diálogo interno que nos hace reflexionar sobre lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y por qué lo estamos llevando a cabo.

De igual forma que las estrategias cognitivas, de la diversidad de clasificaciones se opta por la que realiza De Miguel (2006), que se especifica en el cuadro 10.2.

Cuadro 10.2. Clasificación de estrategias meta cognitivas

<i>Tipo</i>	<i>Conceptualización</i>	<i>Acciones que componen la estrategia</i>
Estrategias de la tarea	Se utilizan para ser consciente de las necesidades que demandan la realización de la tarea, así como su cobertura y dificultad.	– Formular preguntas – Seguir el plan trazado – Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea – Modificar y buscar estrategias alternativas
Estrategias del estudiante	Se centran en analizar las percepciones del estudiante sobre cómo es como procesador cognitivo y constructor del conocimiento. Se utilizan cuando el alumnado analiza las capacidades que posee, su rendimiento, la actitud ante la tarea, la motivación hacia la misma, etc.	– Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje – Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo – Descomponer la tarea en pasos sucesivos – Programar un calendario de ejecución
Estrategias para la variable de estrategias	Consiste en tener conocimiento de las estrategias adecuadas para alcanzar las metas de la tarea. Más concretamente en conocer los pasos que requiere una estrategia para ponerla en práctica de forma eficaz, así como saber cuándo y por qué es apropiada su utilización.	– Revisar los pasos dados. – Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos. – Evaluar la calidad de los resultados finales. – Decidir cuándo concluir el proceso emprendido – Red semántica

Fuente: De Miguel, 2006.

En el aprendizaje autorregulado las estrategias cognitivas y metacognitivas están relacionadas y son interdependientes. Por ejemplo, cuando leemos un texto, utilizamos estrategias cognitivas que nos sirven para lograr el razonamiento del mismo y estrategias metacognitivas, como por ejemplo conocer cuánto tiempo y esfuerzo tengo que dedicarle a la lectura, para terminar finalmente leyéndolo.

10.2.3. Las estrategias de apoyo

Las estrategias de apoyo están relacionadas con el control de una serie de variables no intelectuales que influyen en la realización de la tarea, como son la implicación de la tarea, la adaptación al entorno o las exigencias de la actividad.

Como estrategias de apoyo también se entienden la distribución y utilización del tiempo de aprendizaje; la adecuación del clima y el ambiente de trabajo; el estado de ánimo y la disposición motivacional; y la sensación de dominio sobre su propia persona, sobre las metas alcanzadas y sobre los resultados obtenidos en la tarea.

De forma específica y realizando su especificación, por su importancia educativa, las estrategias motivacionales se clasifican según los criterios establecidos por Peñalosa, Landa y Vega (2006) en:

- Estrategias orientadas a las metas, que dirigen la motivación, incrementan el esfuerzo y la persistencia y determinan la utilización de ciertas estrategias. A medida que el estudiante persigue ciertas metas, progresará personalmente, obtendrán feedback y podrán autorregular la acción.
- Estrategias orientadas a las expectativas, que tienen la función de mejorar la convicción del propio estudiante sobre sus cualidades para realizar la tarea. A medida que mejoran las expectativas hacia una tarea aumenta la motivación de la misma.
- Estrategias orientadas al componente afectivo, que incluyen estrategias que mejoran las reacciones emocionales del estudiante ante la tarea. A medida que mejora los sentimientos hacia una tarea mejorará la motivación. Siendo un ejemplo de éstas el establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad o manejar el tiempo de manera efectiva.

El desarrollo de las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo en el estudiante, intrínsecamente relacionadas, promueven la capacitación del

alumnado en una serie de aspectos educativos, que poseen una estrecha relación con el aprendizaje autorregulado, como queda reflejado en la figura 10.1.

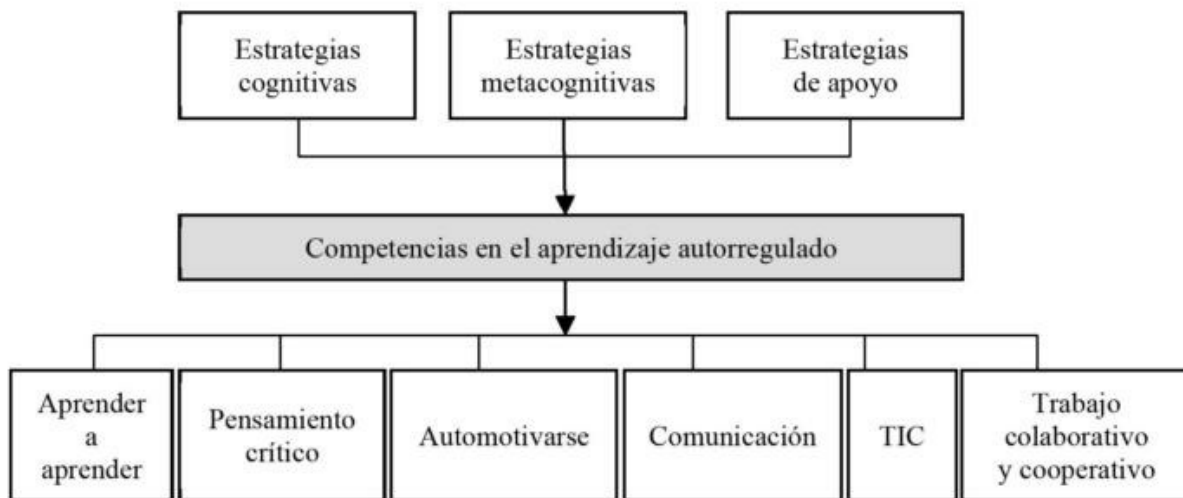


Figura 10.1. Estrategias y competencias del aprendizaje autorregulado (De Miguel, 2006).

Las competencias para aprender a aprender son aquellas que sirven para que el estudiante adquiera un aprendizaje significativo, estas se manifiestan en la detección de las situaciones-problemas y las necesidades de aprendizaje, en la planificación del proceso de aprendizaje, en la selección y el procesamiento de la información, en la elaboración y estructuración del conocimiento, en la transferencia a situaciones nuevas y en la evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje. Esta competencia abarca una serie de competencias específicas:

- Competencias para aplicar habilidades cognitivas, como la observación, la comparación, el análisis, la clasificación, la ordenación, la representación, la retención, la interpretación, la recuperación, la transferencia, la evaluación y la autoevaluación.
- Competencias de reflexión cognitiva y metacognitiva, que actúan sobre las propias estrategias y habilidades cognitivas utilizadas, sobre los

procesos cognitivos, la planificación y el control de la actuación, la forma en que afrontan los problemas y las dificultades, la toma de decisiones y sobre la comprobación de los resultados, con el fin de mejorar la intervención llevada a cabo.

- Competencias de autorregulación del aprendizaje, que suponen la representación de los objetivos, la planificación del aprendizaje, la selección de los criterios de evaluación, la gestión de los errores, la evaluación de la eficacia de las competencias adquiridas o la aptitud hacia las soluciones encontradas y la construcción del conocimiento.
- Competencias para desarrollar diferentes estilos de aprendizaje, que se centran en la elección de los métodos y técnicas más adecuadas en los diferentes escenarios educativos.

La competencia en el pensamiento crítico se centra en saber construir un criterio propio, bien fundamentado y argumentado, a través de diversas fuentes de conocimientos. A su vez, comprende habilidades que incluyen un pensamiento libre de sesgos, la actitud crítica frente al conocimiento si no está bien fundamentado y habilidades de argumentación, que permiten realizar juicios elaborados y con ello tomar decisiones consecuentes.

Las competencias de automotivación en el proceso de aprendizaje son las relacionadas con la fijación de los propios objetivos, con la evaluación correcta del proceso de aprendizaje, con el desarrollo de la autoestima, con la realización de una atribución adecuada de logros y fracasos y con saber valorar las dificultades surgidas en el aprendizaje.

A continuación se desarrollan competencias cuyo nivel de consecución las hacen propias de niveles educativos superiores, aunque pueden ser adaptadas a niveles académicos inferiores, desde los que hay que comenzar a explotarlas. La competencia para comunicarse de forma correcta con los demás implica saber argumentar con claridad, lógica y precisión en el lenguaje escrito, oral, gráfico, estadístico e informático. De forma general engloban las siguientes habilidades:

- Elaborar documentación audiovisual.
- Redactar un informe o programa de intervención.
- Elaborar una monografía.
- Organizar una exposición.
- Hablar en público.
- Intervenir en clase a través de debates o mesa redonda.
- Argumentar.

Y las competencias en la utilización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación se encuentran en el dominio de programas informáticos básicos, herramientas de elaboración de documentos, gráficos, imágenes etc., herramientas de búsqueda de información, así como la participación en debates y congresos científicos.

Este uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje está muy influenciado por la manera en la que el profesor favorece la utilización y el uso de determinadas estrategias de aprendizaje. Tanto es así que para la enseñanza de estas estrategias cognitivas y metacognitivas existen técnicas para que esta enseñanza sea eficaz:

- Explicar directamente el procedimiento de aprendizaje. Centrándose en la descripción de las características del mismo, en la exposición del objetivo que se persigue, en el desarrollo de los pasos que se han de seguir, en la exposición de situaciones en las que el procedimiento puede ser útil y en la definición de los criterios que permiten decidir la adecuación del procedimiento a una situación determinada.
- El modelado metacognitivo. En la que el profesor realiza una tarea explicando las estrategias que le llevan a realizarla. Estos comentarios incluyen el proceso reflexivo del docente, con el fin de que el alumnado

tome conciencia de por qué y cómo se hacen determinadas acciones.

- El moldeamiento. El docente trata de ir acercándose desde la práctica ya realizada de sus estudiantes, a lo que pretende que hagan con sus previas indicaciones.
- El análisis metacognitivo. Tiene como finalidad valorar los procesos de pensamiento llevados a cabo en una tarea, con el objetivo de que el estudiante sea consciente del proceso realizado, de la eficacia de los mecanismos llevados a cabo, de los mecanismos de resolución de problemas, de manera que lleguen de forma autónoma a modificar estas estrategias para aplicarlas en otras situaciones si fuera necesario.
- La autointerrogación metacognitiva. Se motiva al estudiante a que se cuestione las estrategias utilizadas antes, durante y después de la tarea. El objetivo es que sean ellos mismos los que argumenten respuestas convincentes sobre la decisión elegida.
- Los mapas conceptuales. Consiste en un recurso en el que se presentan las relaciones significativas entre conceptos y conocimientos. Esta exposición puede ser utilizada por el docente para fomentar la discusión y el intercambio de ideas entre los estudiantes, con el fin de que sean ellos mismos quienes evalúen la idoneidad del mapa conceptual presentado.
- La UVE epistemológica de Gowin. Al construir esta V se ayuda a los estudiantes a construir un aprendizaje significativo, estableciendo conexiones entre los conocimientos nuevos y los ya existentes. La V consta de diferentes elementos: el lado izquierdo está compuesto por lo teórico del aprendizaje, el lado derecho por lo metodológico del mismo, el vértice por los acontecimientos y en el valle de la V reside la cuestión central.

En definitiva, para que la enseñanza de estas estrategias se lleve a cabo de manera eficaz, las situaciones de aprendizajes deben ser propicias para ello.

En este contexto el profesor se encuentra inmerso en un cambio en su profesionalidad. En donde la enseñanza ya no es entendida como una mera transmisión de conocimientos, sino como una actividad intelectual que incita a los estudiantes a la reflexión y a la toma de decisiones; esta enseñanza no se desarrollará de forma rutinaria, sino a través de actividades de reflexión que guiarán el aprendizaje del alumnado y requerirá del enriquecimiento del docente con la colaboración de otros profesionales y con la comunidad de aprendizaje en donde se produzca el proceso.

Además y tal como afirma Randi (2004), en la enseñanza del aprendizaje autorregulado es el propio profesor el que necesita utilizar determinadas estrategias y tener la voluntad de llevar a cabo el aprendizaje autorregulado en su puesto de trabajo, porque sólo de esta forma estará capacitado para ejecutar su papel de manera eficaz en el proceso de aprendizaje autorregulado de sus estudiantes.

10.3. La Acción Tutorial para el aprendizaje autorregulado

La AT desarrollada a lo largo de este capítulo centra su interés en el desarrollo del autoaprendizaje como proceso educativo, en donde el tutor se convierte en un mediador, un guía del trabajo autónomo del estudiante en todo el proceso de aprendizaje, desde la adquisición de la información hasta la actividad de la tarea que se va a realizar.

El objetivo fundamental es que los estudiantes se conviertan en seres estratégicos, capaces de poner en práctica las competencias y habilidades más adecuadas en función de las características del aprendizaje que se encuentren. Se centra en un modelo de enseñanza en donde el alumnado es el protagonista, tomando el control y la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

Es aquí donde toma especial relevancia el papel del profesorado. Un profesional que según Weiner (2002) deberá atender a cinco ámbitos para instaurar el aprendizaje centrado en el alumnado de forma óptima. Estos ámbitos son los siguientes:

- a)El balance de poder. El docente otorga poder a aquellos estudiantes que en el proceso de aprendizaje colaboran activamente en las decisiones relacionadas con el funcionamiento, la evaluación o la metodología. Este poder estará relacionado con el grado de madurez, la capacidad y la habilidad del alumnado.
- b)Función del contenido. Los profesores deben preocuparse por ofrecer un contenido que favorezca el aprender a aprender. Este contenido se usará como vehículo para desarrollar estrategias y favorecer la reflexión. El docente debe enfocarlo de modo que sea un conocimiento útil y práctico para la vida. Para ello, Fink (2003) propone que las actividades de clase sean experiencias significativas que engloben al menos uno de los tres criterios siguientes: a) mejora la actuación de la vida diaria y personal del alumnado, b) fomenta la contribución a la comunidad y e) capacita al alumnado al mundo laboral.
- c)Responsabilidad compartida. El docente intentará que el alumnado adquiera cada vez más implicación en el proceso de aprendizaje. Esta situación no significa que el profesorado transfiera su responsabilidad, autoridad y poder de forma absoluta, sino que aunque el alumnado adquiere ciertas competencias, el profesorado sigue tomando las decisiones más importantes.
- d)Los procesos y funciones de la evaluación. Tanto el profesorado como el alumnado deberán involucrarse en los diferentes niveles de evaluación establecidos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

En este sentido, De Miguel (2006) señala las acciones específicas del profesorado para fomentar el aprendizaje autónomo, entre las que destaca:

- Diseñar y justificar la estructura de enseñanza-aprendizaje. Esta función se realiza a través de la formulación del proceso de enseñanzaaprendizaje, del establecimiento de las competencias que ha de desarrollar el estudiante, del establecimiento del rol del profesor y del alumnado en el aprendizaje, de la utilización de las tutorías como

medio de supervisión, del uso eficaz de los sistemas de evaluación y de la realización de un plan de trabajo a través de la negociación con los estudiantes.

- Suministrar información de referencia en la materia. Para ello se ofrece la guía de trabajo a través de la cual el alumnado puede seguir el desarrollo de la materia, se establece el uso de medios audiovisuales con el fin de facilitar la comprensión de los problemas objeto de estudio, se presentan problemas reales para que el alumnado realice un aprendizaje significativo y se cuestiona la realidad del alumnado haciéndoles seres críticos y comprensivos sobre su propia falta de conocimiento.
- Asesorar en los itinerarios educativos del estudiante. Esto consistirá en ayudar al alumnado a valorar sus necesidades, proporcionar feedback en los planes de aprendizaje, priorizar el aprendizaje de estrategias individuales y grupales, contribuir a desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje y la indagación y potenciar el diseño de escenarios de aprendizajes.
- Acompañar en el proceso de aprendizaje autónomo. Para ello se motiva al estudiante en el aprendizaje de la materia, se fomenta la autointerrogación que le habitúa a cuestionar su propio pensamiento, se potencia la actitud reflexiva con el uso de estrategias metacognitivas, se gestiona el diagnóstico, el feedback permanente y el fomento de la participación del estudiante, se enseña a transferir el conocimiento a diferentes contextos, se ayuda a hacer elecciones adecuadas de la gestión del tiempo y del aprendizaje y se favorece la participación en foros y debates.
- Evaluación continua de procesos y resultados. Esta función implica una evaluación formadora que estimule al estudiante a que regule su proceso de aprendizaje, se fomenta que el alumnado aplique una autoevaluación de sí mismo y se intenta que éste califique los aprendizajes conseguidos.
- La tutoría como supervisión de la práctica del estudiante. Aunque esta

función se desarrolla más adelante, se debe destacar que en ésta se prioriza la reflexión crítica sobre la propia práctica y se toma conciencia del modo de aprender.

En la enseñanza de las estrategias del aprendizaje autorregulado, toma especial relevancia el papel del docente como tutor. Este será un mediador y guía de todo el proceso de aprendizaje, llevando a cabo acciones tutoriales que capaciten a los estudiantes para enfrentarse a la tarea, no sólo con las aptitudes adecuadas, sino también con actitudes que les permitan considerar el proceso de aprendizaje como algo positivo que ellos mismos pueden procurarse a través de las diferentes técnicas y estrategias de autorregulación.

Palomar (2009) establece las funciones que el docente, en su papel de tutor del aprendizaje autorregulado debe desempeñar. Entre estas funciones se encuentran:

- a) Funciones como orientador. Aconsejando en las tomas de decisiones de los estudiantes, ayudándoles a canalizar las nuevas situaciones de aprendizaje y estimulándolos hacia la búsqueda de soluciones en situaciones conflictivas.
- b) Funciones como preparador. Facilitándoles, a los estudiantes, herramientas que le sirvan para enfrentarse a diversas situaciones, asesorándoles sobre el uso correcto de los recursos materiales, ayudándoles a planificar el trabajo, fomentándoles la creación de hábitos adecuados de aprendizajes y provocándoles reflexiones sobre las acciones que están llevando a cabo.
- e) Funciones como facilitador. Ayudando al alumnado a la detección de los errores, a descubrir los elementos inmersos en las acciones formativas y a integrar los nuevos conocimientos a los que ya tienen.
- d) Funciones como motivador. Manteniendo el interés del alumnado hacia la tarea y suministrando un feedback positivo hacia la misma, que le ayude a salir de los momentos de decaimiento y feedback negativo que

le propicie la modificación de los comportamientos negativos.

- e) Funciones como evaluador. Guiando a los estudiantes en la evaluación y valoración del trabajo y participando en la evaluación global del alumnado de forma sumativa y formativa.
- f) Funciones como promotor de la investigación. Ayudando a los estudiantes a generar teoría de la práctica, informándoles sobre procedimientos de reflexión-investigación activa y fomentándoles la participación en el trabajo colaborativo y grupal.

Además de estas funciones el profesor como tutor en el aprendizaje autorregulado debe tener en cuenta el ajuste de sus clases al nivel del alumnado, informar a los estudiantes de los objetivos y contenidos del curso, impartir las clases adaptando las estrategias precisas a las circunstancias del proceso, hacer un seguimiento constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, ayudándoles a elegir las actividades más adecuadas en cada momento y renovarse constantemente en la enseñanza que está realizando.

10.4. A modo de conclusión

En la sociedad del conocimiento, donde el acceso a la información por parte del alumnado es indiscutiblemente fácil, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ajustarse a las circunstancias que ésta genera.

Estos nuevos espacios y situaciones educativas recomiendan el aprendizaje autorregulado, como el medio a través del cual el estudiante se convierte en un ser crítico y responsable de su propio aprendizaje. En este nuevo papel, el alumnado dominará estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo, a través de las cuales adquirirá las competencias de aprender a aprender, de pensamiento crítico, de automotivación, de comunicación, de Tics y de trabajo colaborativo y cooperativo.

Para que el aprendizaje autorregulado se produzca de forma eficaz, toma especial relevancia el papel del profesor como tutor y orientador, que entre

otras cosas justificará el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante, suministrará la información necesaria, asesorará y acompañará dicho proceso y finalmente realizará la evaluación de forma continua.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿Qué características socioeducativas determinan la necesidad del aprendizaje autorregulado?
- 2.¿En qué consiste el aprendizaje autorregulado? ¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas requiere por parte del alumnado?
- 3.¿Qué estrategias debe emplear el alumnado y qué competencias desarrollar en el aprendizaje autorregulado?
- 4.¿Cómo puede el profesorado fomentar el aprendizaje esta tipología de aprendizajes?
- 5.¿Qué rol desempeña el tutor en el desarrollo de la autonomía del alumnado y la promoción de su aprendizaje autorregulado?

11

La Acción Tutorial y el desarrollo de la identidad personal

La identidad se ha convertido en un tema recurrente en educación en las dos últimas décadas y esto ha planteado una manera diferente de entender su papel en la formación de la persona. Como ha afirmado Gergen (1992), los cambios tecnológicos operados a lo largo del siglo xx han transformado las relaciones humanas, amplificado los estímulos sociales y diversificado los ambientes en los que las personas participan, aprenden y construyen su sentido del yo y esto, en última instancia, ha hecho más compleja la función y la tarea educativa en los contextos formales y ha hecho emerger el interés educativo por la identidad y cómo contribuir a su formación desde la escuela, tratando de considerar en sus prácticas una visión integral de la persona y centrando su atención en las formas de relación que establecen los aprendices con los contextos en tanto que escenarios potenciales de aprendizaje y crecimiento. Este interés por el desarrollo integral de la persona ha hecho que la educación centre su atención en la inteligencia emocional y la educación de las emociones.

Una de las funciones de la acción tutorial es contribuir al desarrollo del alumnado potenciando sus capacidades básicas y promoviendo progresivamente su autonomía. La educación emocional constituye uno de los contenidos claves de la acción tutorial que tiene efectos en muy diversos planos del desarrollo de la persona. Núñez Cubero (2008) considera que la educación emocional se incluye de manera más o menos explícita en la

educación formal cuando ésta se plantea objetivos como: a) la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos y la prevención de la violencia en la vida personal, familiar y social; b) el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas, incluido el desarrollo de la capacidad para regular el propio aprendizaje, la confianza en las propias aptitudes y conocimientos, el desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; c) el desarrollo de la competencia de interactuar en grupos y contextos heterogéneos y de establecer buenas relaciones con los demás cooperando y trabajando en equipo o, d) el desarrollo de la capacidad para actuar de modo autónomo en un contexto global e interdependiente, elaborando y realizando proyectos personales de vida.

Desgraciadamente la educación de las emociones ha sido tradicionalmente olvidada a favor de aspectos académicos curriculares, lo que tiene repercusiones que, en muchos casos, no pueden apreciarse en el corto plazo. Castells (1998) afirma que el ciudadano del siglo XXI ha de ser funcionalmente adaptable y emocionalmente estable, debido a los cambios sociales, económicos, científicos, tecnológicos, etc. con los que tendrá que convivir a lo largo de su vida. Su versatilidad y capacidad para aprender y reciclarse y, además, hacerlo muy rápidamente es clave para su integración social. En una sociedad en la que la producción del conocimiento avanza muy rápidamente y en la que los sistemas escolares no pueden asumir la función de enseñar el conjunto de conocimientos existentes en un determinado campo disciplinar, la educación debe contemplar la dimensión afectiva como objetivo y contenido de su práctica. En este capítulo presentamos qué es la inteligencia emocional, sus dimensiones, modelos y posibles aplicaciones desde la acción tutorial.

11.1. La identidad personal en el contexto escolar. El papel de las emociones

En la construcción de la identidad personal las emociones poseen un importante papel.

11.1.1. ¿Qué es la identidad personal y cómo se construye en contextos escolares?

El autoconcepto y la autoestima han estado presentes como contenido importante en la acción tutorial en todas las etapas educativas así como también el desarrollo de habilidades sociales. En la actualidad, el autoconcepto, la autoestima, la inteligencia social o la motivación no pueden trabajarse de forma independiente, sino que se plantean como aspectos interdependientes que tienen una raíz social y que se configuran en los procesos de socialización. Hablar de identidad personal en el contexto escolar remite, en última instancia, a considerar la construcción social que hace una persona de sí misma en interacción con los demás a partir de las acciones que realiza y los significados que construye y comparte en distintos contextos y con distintos grupos o colectivos.

La identidad se define, pues, como la construcción de un yo personal y social que hace la persona a través de procesos de socialización en los que identifica e interioriza creencias, valores, actitudes, comportamientos, costumbres, etc., lo que conlleva modos de sentir, comprender y actuar en el mundo que son compartidos y reconocidos por otras personas. Esto supone que en el ámbito escolar debemos contemplar el papel activo que tiene el alumnado en todo momento en la construcción de su identidad, tomando para ello las experiencias, los recursos, etc. que le proporcionan los contextos sociales.

Diversas fuentes coinciden en reconocer que la identidad es una construcción social y que, por tanto, no puede entenderse fuera de los procesos de socialización. La identidad no existe fuera del sistema de significados que organizan las interacciones y gobierna el acceso a los recursos culturales. Basándose en otros autores (Hermans y Kempen, 1993; Penuel y Wertsch, 1995; Bruner, 1996), Cala y de la Mata (2006) conciben la identidad como actos de identificación, es decir, como acciones situadas emergentes, interconectadas con la socialización y los escenarios culturales en los que participan las personas. Para ellos, la identidad así definida no debe concebirse como un atributo estable, sino como una cualidad emergente

de las acciones que realizan las personas en contexto.

La identidad se construye y define por el conjunto de acciones y significados que organizan, construyen y dan sentido a la vida e historia personal. Su construcción está vinculada a los grupos sociales de pertenencia y a los modelos institucionales que representan (familia, escuela, trabajo, etc.) así como a los instrumentos simbólicos que permiten el conocimiento y exploración del mundo social y de uno mismo (escritura, pintura, música, etc.). El conjunto de acciones que una persona desarrolla en distintos contextos y con distintos instrumentos, conforman una imagen "permanente" de sí misma.

Bolívar, Fernández y Molina (2005) consideran que la identidad está conformada a la vez por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos) y que ésta se construye dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Es decir, nadie puede construir su identidad al margen de la identificación que los otros formulan sobre él. La identidad personal se configura como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. El espacio individual de la identidad está situado dentro de instituciones normativas (familia, escuela...) y prácticas compartidas que le confieren normas y modelos de comportamiento.

En esta misma línea, Rebollo y Hornillo (2010) plantean la identidad como una cualidad dinámica que se construye a través de las acciones que una persona realiza en contexto, para las cuales usan los recursos que le proporcionan el contexto y que le sirven para posicionarse y definirse social y personalmente en él. Esta visión dinámica del self plantea que las emociones pueden ser interpretadas como actos de legitimación o resistencia hacia la organización y normas sociales de cada contexto y la posición que le atribuye a una persona.

Coll y Falsafi (2010) señalan que las modernas sociedades

individualizadas de hoy dependen cada vez más de la flexibilidad intelectual de sus ciudadanos esperando de éstos que sean aprendices a lo largo de su vida con el fin de mantener y asegurar el crecimiento económico y social y plantean la necesidad de que los sistemas educativos proporcionen a los estudiantes espacios, medios y apoyo educativo para que exploren su camino en las diferentes comunidades y contextos a través de un proceso de aprendizaje por medio del cual participen en la construcción social de significados favoreciendo la formación de su identidad como aprendices permanentes.

De la Mata y Santamaría (2010) afirman que la educación formal es un ámbito fundamental de socialización, de transmisión y recreación de valores sociales que en las sociedades democráticas se convierte en un pilar fundamental como institución promotora de ciudadanía en tanto que tiene el propósito de formar personas autónomas y responsables en el plano moral cuyos actos sean gobernados por una mente poblada de ideas, creencias, deseos, recuerdos... Esto plantea la necesidad de que la educación formal proporcione al alumnado oportunidades para apropiarse de la cultura en la que participa de forma activa y creativa, favoreciendo experiencias que le permitan relacionarse con los diversos contextos sociales y usar eficazmente los recursos culturales que los definen y caracterizan.

Ofrecer contextos de actividad que posibilite al alumnado explorar y experimentar las relaciones con los demás y con uno/a mismo/a y ponerlo en contacto con recursos simbólicos que median su relación con los contextos sociales constituyen una faceta importante de la acción pedagógica del profesorado.

11.1.2. ¿Qué papel juegan las emociones en la construcción de la identidad?

La atención educativa por las emociones ha cobrado relevancia en las dos últimas décadas. Como afirman Zembylas y Kaloyirou (2007), con anterioridad las emociones o sentimientos han estado confinados en el más absoluto de los olvidos, porque han tendido a ser vistas como expresiones

incivilizadas y nocivas para el progreso social. Esto ha sido también así porque la racionalidad teórica ha sido considerada una forma de pensamiento superior y, por tanto, ha presidido el sistema educativo en detrimento de otras formas de racionalidad práctica, que se han considerado nocivas, lo que ha llevado a desatender la dimensión afectiva en el currículo.

Por ello, debemos desechar algunas ideas sobre las emociones que hoy sabemos son creencias falsas. La primera es que las emociones son irracionales y muestran que una persona ha perdido el control o no está siendo razonable. Cuando una persona experimenta y expresa una emoción nos indica que le ha ocurrido algo de importancia personal y, por tanto, nos revela una parte importante de su identidad y, además, nos señala que el contexto en que ha ocurrido es valioso para ella; de ahí que la idea tan extendida de que expresar públicamente ciertas emociones hace vulnerable o débil. La segunda idea es que las emociones representan obstáculos para la adaptación e integración social de una persona, cuando en realidad son herramientas que tiene para relacionarse con el entorno y consigo misma. Es decir, las emociones aportan información para orientar las acciones y sirven para influir socialmente en otras personas, al comunicarles cómo nos sentimos. Las emociones, por tanto, proporcionan información, dirigen nuestra atención y guían nuestras acciones.

Las emociones surgen del significado que otorgamos las personas a acontecimientos y situaciones sociales en los que participamos y de la posibilidad de satisfacer necesidades y cumplir expectativas a través de nuestra participación en ellas. Todo esto es importante en la práctica educativa para interpretar correctamente la manifestación y expresión de ciertas emociones de nuestro alumnado. Cuando un alumno expresa una emoción con intensidad nos está mostrando el valor que atribuye a la situación así como la percepción que tiene de sus posibilidades de satisfacer ciertas necesidades o expectativas personales y, por ello, no debemos despreciar la oportunidad que nos brinda de intervenir y reconducir su relación y experiencia en el contexto escolar. Por ello, para interpretar adecuadamente nuestras emociones es importante tener en cuenta cómo

interpretamos y valoramos un acontecimiento o situación en relación con las propias expectativas personales. Las emociones juegan un importante papel en la formación de la identidad, al guiar la identificación y apropiación de creencias, valores, hábitos, actitudes, etc. de una persona, proceso que va tomando forma a través de la participación e interacción social en la que la emoción no sólo hay que entenderla como una respuesta o consecuencia más o menos inmediata a ciertos estímulos sociales sino también un recurso para reconocerse y ser reconocido y valorado por otras personas que son significativas y cuyas voces resuenan en la construcción social del yo.

11.2. Teorías o enfoques sobre las emociones

Existen diversas teorías que han generado un cuerpo de conocimientos sobre las emociones humanas que sirven en la actualidad como sustento para el desarrollo de propuestas educativas.

Algunos libros han tratado de compilar las tradiciones y teorías científicas sobre las emociones (Lewis y Haviland-Jones, 2000; Plutchick, 2003; Davidson, Scherer y Goldsmith, 2003). Una revisión resumida de estas teorías y su aplicación al ámbito educativo se puede encontrar en Bisquerra (2003), Rebollo, Hornillo y García-Pérez (2006) y Romero (2007). Estos trabajos reconocen la existencia de dos tendencias: a) teorías que ponen el acento en la emoción como un recurso evaluativo que hace posible la toma de decisiones y la acción racional y en las que las propuestas educativas se centran en la persona y en sus procesos cognitivos; b) teorías que asumen la naturaleza sociolingüística y cultural de las emociones y que consideran que el origen de la respuesta afectiva de una persona hay que buscarla en la esfera cultural y relacional.

Cuadro 11.1. Bases teóricas para una educación emocional

<i>Teoría</i>	<i>Fuentes</i>	<i>Descripción</i>
ENFOQUES COGNITIVOS (PSICOLÓGICOS)		
Teoría de las inteligencias múltiples	Gardner (2005)	La inteligencia es multidimensional y entre las 7 inteligencias propone la inteligencia interpersonal o capacidad para entender a otras personas y la inteligencia intrapersonal o capacidad para formarse un modelo verídico de uno mismo para desenvolverse.
Teorías sobre la motivación de logro	Pintrich y Schunk (2006), Csikszentmihalyi (2006), Schultz y Pekrun (2007)	Las emociones, creencias y pensamientos inciden en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento. Las propuestas educativas inciden en los aspectos motivacionales y emocionales para la mejora del aprendizaje.
Teoría de la Resiliencia	Cyrlunik (2001; 2004), Siebert (2007), Rojas-Marcos (2010)	Se centra en los factores que inciden en las capacidades protectoras de la salud mental en situaciones adversas. Las propuestas educativas se centran en promover habilidades que son protectoras de la salud mental, tales como la tolerancia a la frustración y la respuesta al estrés.
Teoría de la Inteligencia Emocional	Salovey y Mayer (1990;1997), Bisquerra (2000) Mestre y Fernández-Berrocal (2007)	La inteligencia emocional está asociada a la toma de decisiones y a la resolución de problemas y consiste en la capacidad para percibir, usar, comprender y gestionar las emociones.

ENFOQUES NO COGNITIVOS (CULTURALES)		
Teoría del Aprendizaje Social	Bandura (1977; 1986)	El aprendizaje social requiere no solo de procesamiento cognitivo, sino de observación de modelos. Basado en el aprendizaje vicario y el aprendizaje activo. Esta teoría ha originado programas para el desarrollo de habilidades sociales (asertividad, negociación, regulación emocional).
Teorías centradas en la cultura y en el lenguaje	Abu-Lughod y Lutz (1990), Gibbs (1994), Harré y Parrott (1996), Hargreaves (2003)	La cultura, el poder, la ideología y el lenguaje configuran y regulan la experiencia afectiva. La organización y micropolítica de las relaciones de los contextos sociales participan en la dinámica emocional. Las propuestas educativas se apoyan en técnicas narrativas para desarrollar estrategias reflexivas y promover prácticas de interacción afectiva.

Fuente: Romero, 2007: 110.

El cuadro 11.1 presenta de forma resumida algunas teorías que se han desarrollado y aplicado en el ámbito educativo. Para un estudio y comprensión más profundo de cada una recomendamos una lectura especializada de sus principales fuentes, algunas de las cuales se han tratado de recoger en él.

11.3. La inteligencia emocional: concepto, modelos y dimensiones

11.3.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?: concepto y modelos

La inteligencia emocional se refiere a la toma de conciencia sobre las emociones propias y ajenas y la capacidad para regularlas. El origen del término se debe a Peter Salovey y John Mayer, que en 1990 acuñaron el término en un artículo que pasó bastante desapercibido hasta que en 1995 Daniel Goleman publicó un libro con el mismo título. Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

La bibliografía especializada distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

El modelo de habilidad supone una visión más restrictiva de la inteligencia emocional basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a formas de razonamiento que ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta es la visión defendida por autores como Salovey y Mayer.

El modelo mixto implica una visión más amplia de la inteligencia emocional considerando rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas. Este modelo teórico ha sido el más extendido en educación debido a la popularidad del texto de Daniel Goleman.

11.3.2. ¿Qué componentes tiene la inteligencia emocional?

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la inteligencia emocional incluye cuatro habilidades básicas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los sentimientos propios como los de las personas que te rodean. Esta habilidad conlleva prestar atención y decodificar eficazmente la expresión facial, los movimientos corporales y el tono de voz.

La facilitación o asimilación emocional se refiere a la habilidad que tienen los sentimientos para facilitar o activar formas de pensamiento y ayudar a la toma de decisiones. Esta habilidad implica prestar atención a nuestras emociones y cómo éstas promueven nuestro pensamiento creativo, aportando nueva información, dirigiendo la atención y priorizando puntos de vista.

La comprensión emocional implica la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas así como estimar causas de los

estados emocionales y futuras consecuencias emocionales de nuestras acciones. La comprensión emocional también supone la destreza de reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.

Por último, la regulación emocional alude a la capacidad de estar abierto a los sentimientos y reflexionar sobre ellos. Esta implica ser consciente de los propios sentimientos, manejarlos y ser capaz de modificarlos para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

El cuadro 11.2 resume las principales dimensiones y habilidades que compone la inteligencia emocional según el modelo de habilidad.

Cuadro 11.2. Dimensiones de la inteligencia emocional según el modelo de habilidad

<i>Dimensiones</i>	<i>Contenidos</i>
Percepción, evaluación y expresión de las emociones	– Identificar emociones propias. – Identificar emociones ajenas. – Expresar sentimientos y necesidades que éstos conllevan. – Discriminar expresiones emocionales.
Facilitación emocional	– Dirigir la atención a información relevante. – Fomentar juicios y recuerdos. – Fomentar la consideración de múltiples puntos de vista. – Favorecer formas de razonamiento práctico.
Comprensión y análisis de las emociones	– Designar emociones (vocabulario). – Atribuir significados a emociones. – Designar emociones (vocabulario). – Atribuir significados a las emociones. – Entender las relaciones entre emoción y situación. – Comprender emociones y sentimientos complejos y contradictorios. – Reconocer transiciones de unos estados emocionales a otros.
Regulación emocional	– Estar abierto a estados emocionales positivos y negativos. – Reflexionar sobre las emociones. – Estar atento a nuestras emociones y reconocer su influencia. – Regular las emociones minimizándolas o exagerándolas.

Fuente: Fernández-Berrocal y Extremera, 2005.

El modelo mixto de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995) contempla cinco dominios: conocer las propias emociones (conciencia de uno mismo), manejar las emociones (equilibrio anímico), motivación intrínseca (automotivación), reconocer las emociones en los demás (empatía) y manejar las relaciones (sociabilidad) que, a su vez, incluyen veinticinco competencias. La conciencia emocional se refiere al conocimiento de las propias emociones y la capacidad para reconocer un sentimiento en el momento en que aparece. El manejo de las emociones alude a la capacidad para controlar las emociones de forma apropiada adecuándolas a la situación y midiendo sus consecuencias. La automotivación se refiere a la capacidad para motivarse a uno mismo para conseguir objetivos, lo que implica cualidades como perseverancia, confianza en uno mismo y capacidades como tolerancia a la frustración y saber sobreponerse a malos momentos, a cambios, incertidumbres, pérdidas y fracasos.

Cuadro 11.3. Pentágono emocional

<i>Dominio</i>	<i>Competencia</i>
Conciencia emocional	– Percibir los propios sentimientos, identificarlos y etiquetarlos. – Usar eficazmente vocabulario y expresiones emocionales en contextos adecuados. – Percibir las emociones e implicarse empáticamente en sus vivencias.
Regulación emocional	– Tomar conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento. – Regular las emociones y sentimientos (impulsividad, tolerancia a la frustración, perseverancia en logros y demora de las recompensas). – Afrontar emociones negativas mediante estrategias de autorregulación. – Experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas.
Autonomía emocional	– Desarrollar una imagen positiva de sí mismo (autoestima). – Automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades de la vida personal (automotivación). – Desarrollar una actitud positiva ante la vida (optimismo). – Percibirse y sentirse como uno desea (balance y autoeficacia emocional). – Evaluar críticamente las normas sociales. – Afrontar situaciones adversas (resiliencia).
Competencia social	– Desarrollar habilidades sociales básicas. – Aceptar y apreciar las diferencias y valorar los derechos de los demás. – Practicar la comunicación receptiva verbal y no verbal. – Practicar la comunicación expresiva. – Compartir emociones (reciprocidad emocional). – Desarrollar comportamientos prosociales y de cooperación. – Expresar y defender derechos, opiniones y sentimientos de forma equilibrada (asertividad). – Identificar, anticiparse y afrontar conflictos y problemas interpersonales de forma eficaz y positiva. – Reconducir situaciones emocionales y regular emociones en los demás.
Competencias para la vida y el bienestar	– Fijar objetivos positivos y realistas. – Tomar decisiones en diferentes situaciones, asumiendo la responsabilidad. – Identificar la necesidad de ayuda y buscar apoyo y recursos. – Reconocer derechos y deberes y ejercerlos responsablemente. – Gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y contribuir al de los demás. – Generar experiencias óptimas en los diferentes ámbitos de la vida.

Fuente: Bisquerra, 2000.

La empatía define la capacidad para reconocer las emociones ajenas, entender lo que otras personas sienten y comprender pensamientos y sentimientos aunque no se expresen verbalmente y, por último, las habilidades sociales se refieren a la capacidad de crear y mantener buenas relaciones con los demás, reconocer conflictos y solucionarlos de forma efectiva.

Partiendo de este modelo de inteligencia emocional, Bisquerra (2000; 2003; 2007) desarrolla una propuesta para el desarrollo de competencias emocionales que contempla cinco dimensiones de la inteligencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

11.3. Beneficios de educar las emociones desde la Acción Tutorial

Las investigaciones realizadas hasta el momento han venido a demostrar que el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional afecta a los estudiantes fuera y dentro del contexto escolar. Partiendo del análisis y revisión que realizan Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008), podemos identificar tres grandes áreas de influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo del alumnado: las relaciones interpersonales, el rendimiento académico y el bienestar psicológico.

En relación con la mejora de las relaciones interpersonales, los estudios han venido a demostrar que las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles en la percepción, comprensión y manejo de sus propias emociones sino que son más hábiles en el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales de calidad (Lopes, Salovey, Cotes y Beers, 2005; Brackett, Rivers, Shiffman, Lemer y Salovey, 2006). También se sabe hoy que desarrollar la inteligencia emocional mejora el control de la impulsividad y reduce las conductas disruptivas, antisociales, autodestructivas y de riesgo. Algunos trabajos también señalan la diferente socialización emocional de varones y mujeres desde edades tempranas y su impacto en las relaciones entre iguales (Fivush, Brotman, Brukner y Goodman, 2000; Rebollo, 2004; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal,

Montañés y Latorre, 2008) especialmente a partir de la adolescencia en que se comienza a configurar la identidad sexual adulta. Incorporar la inteligencia emocional como contenido de la Acción Tutorial supone atender al propósito de prevenir la violencia en las relaciones interpersonales y entrenar en habilidades para una resolución dialogada y pacífica de conflictos.

En relación con la mejora del rendimiento académico, también sabemos hoy que el desarrollo de competencias socioemocionales mejora el rendimiento académico, actuando la inteligencia emocional como un moderador sobre las habilidades cognitivas implicadas en el rendimiento. Pero también sabemos que tener niveles más bajos en determinadas habilidades de la inteligencia emocional como la capacidad para superar obstáculos, demorar recompensas, la petición de ayuda, etc. pueden estar no solo asociadas a más bajos rendimientos sino también al abandono o el fracaso escolar. Algunos estudios recientes han venido a demostrar la relación entre emociones experimentadas durante el aprendizaje como el disfrute, el aburrimiento y la frustración y emociones que son producto de tales experiencias como alegría, esperanza, orgullo, ansiedad, desesperación, vergüenza o ira, o resultado con el éxito o el fracaso (Pekrun, 2006; 2010). Algunos de estos trabajos se están centrando en la actualidad en indagar los estados emocionales que producen ciertas actividades educativas en relación con formas de aprendizaje autónomo (Godim y Muti, 2011). Desarrollar actividades orientadas al desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado desde la acción tutorial favorece el aprendizaje y mejora el rendimiento académico, al atender la percepción, comprensión y regulación efectiva de emociones que están relacionadas con las habilidades cognitivas asociadas al rendimiento académico.

Por último, educar las emociones tiene beneficios en la mejora del bienestar subjetivo del alumnado, porque alienta el sentido de autocompetencia, favorece la satisfacción vital y facilita la sintonía con las demás personas al comprenderlas mejor. Algunos estudios han mostrado que el alumnado que muestra mayores niveles de inteligencia emocional regula mejor sus emociones en situaciones de estrés y utilizan más estrategias de

afrontamiento activo para resolución de problemas y menos rumiación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). Trabajar la inteligencia emocional desde la acción tutorial repercute, por tanto, en el desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas que están implicadas en la autoestima y el autoconcepto.

11.4. Metodologías y recursos para trabajar la IE desde la Acción Tutorial

La Inteligencia Emocional o IE debe plantearse como una acción educativa, por lo que requiere la consideración de los instrumentos para el diagnóstico del alumnado, el diseño e implementación de programas que la desarrollen, mediante métodos, actividades y los recursos didácticos adecuados.

11.4.1. Instrumentos para el diagnóstico

Algunos trabajos sintetizan el conjunto de instrumentos que sirven para medir y evaluar la inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), planteando la existencia de tres tipos de procedimientos que se han venido utilizando y que pueden servir a un fin de diagnóstico educativo: los instrumentos basados en cuestionarios y autoinformes, los instrumentos basados en la observación y, por último, las llamadas medidas de habilidad o pruebas de ejecución de la inteligencia emocional.

Los cuestionarios, escalas y autoinformes sobre inteligencia emocional percibida fueron el primer tipo de medidas en desarrollarse y siguen usándose en educación por su facilidad y la rapidez para obtener puntuaciones. Están compuestas por frases cortas que representan capacidades de percibir, comprender, manejar y regular emociones en las que el alumnado estima su nivel de inteligencia emocional mostrando su grado de acuerdo o desacuerdo. En este bloque podemos encontrar el TMMS de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai adaptada, modificada y reducida TMMS-24 al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, la escala de IE de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornhein adaptada al castellano por Chico,

la EQ-i de Bar-On adaptada al castellano por MHS Toronto Canadá, el cuestionario de inteligencia emocional de Mestre. Son especialmente útiles cuando se busca medir habilidades intrapersonales. Tienen la limitación de que el alumnado puede responder con la finalidad social de dar una imagen distorsionada ya sea positiva o negativa de sí mismo con el fin de ajustarse a expectativas del entorno (deseabilidad social).

Los instrumentos basados en la observación externa complementan el primer grupo de medidas, aportando información adicional que permite evitar los posibles sesgos de deseabilidad social al responder el alumnado. Estas, sin embargo, se han desarrollado menos en educación debido a su complejidad y a que son costosas en tiempo. Algunos cuestionarios del EQ-i de Bar-On incluyen instrumentos de observación externa. Destaca el CE-360° desarrollado por Bisquerra, Martínez-Olmo, Obiols y Pérez-Escoda (2006) para medir competencias socioemocionales, que se basa en la utilización de diversas fuentes (observadores) y que permite contrastar información que conduce a una descripción más objetiva del nivel de logro del alumnado en competencias emocionales.

Por último, se ha desarrollado un conjunto de medidas de habilidad que buscan un acercamiento más práctico para determinar el grado de inteligencia emocional del alumnado a partir de las estrategias de manejo emocional que adopta para resolver problemas emocionales. En este grupo encontramos el MEIS de Mayer, Caruso y Salovey y su versión mejorada el MSCEIT de Mayer, Salovey y Caruso adaptada al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal. Estas pruebas de ejecución son laboriosas y una vez cumplimentadas por el alumnado debe enviarse la plantilla a la editorial del test (Multi Health System, MHS) para recibir las puntuaciones baremadas. Aunque supone un acercamiento más práctico a las habilidades que maneja el alumnado, estas pruebas no miden su habilidad real de inteligencia emocional que pone en práctica cuando se encuentra con un conflicto en su vida cotidiana.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) presentan diez consejos prácticos para orientar la toma de decisiones sobre las medidas más apropiadas para el

profesorado en función de distintos criterios (propósito, tiempo disponible, recursos económicos, etc.). De forma complementaria con instrumentos más o menos estandarizados, se aconseja incluir la observación directa del alumnado en situaciones cotidianas y la entrevista a las personas que están en contacto con él/ella para un diagnóstico de necesidades que oriente la práctica educativa en relación con la inteligencia emocional

11.4.2. Programas educativos

Los programas SEL (Social and Emocional Learning) se proponen desarrollar habilidades sociales y emocionales con un enfoque integrador en la escuela, por lo que no sólo entrenan habilidades básicas de inteligencia emocional como la percepción, comprensión o regulación emocional sino también aspectos más amplios vinculados a la personalidad como la autoestima, la perseverancia, la asertividad o el optimismo. En la actualidad podemos encontrar una gran variedad de programas educativos destinados a desarrollar la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales. Cada uno responde a una concepción teórica de las emociones diferente y a unos propósitos educativos que pueden ser más amplios o restrictivos en cuanto a los contenidos que abarca y su vinculación curricular. De este modo, nos encontramos con programas que buscan la mejora de las habilidades interpersonales de inteligencia emocional orientados a la prevención de la violencia y la resolución de conflictos, otros buscan la mejora de las habilidades intrapersonales de inteligencia emocional orientados a la mejora del bienestar subjetivo y el desarrollo de la personalidad. También encontramos programas que buscan el desarrollo de la inteligencia emocional desde una óptica integral considerando habilidades intrapersonales e interpersonales ajustados a los objetivos curriculares de diferentes niveles educativos.

Es muy importante a la hora de seleccionar y aplicar un determinado programa considerar los principios teóricos en los que se sustentan y los objetivos específicos que se pretenden alcanzar, ya que unos se apoyan en un enfoque restrictivo de la inteligencia emocional y en el entrenamiento de habilidades emocionales concretas (expresión, reconocimiento, control)

obviando su relación con otros aspectos del desarrollo personal o social (autoestima, relaciones sociales, desarrollo moral), mientras que otros adoptan un enfoque integrador considerando la educación emocional y los problemas del desarrollo emocional integrado dentro del marco sociocultural y de los códigos morales y sociales que regulan las interacciones y planteándose el desarrollo de hábitos, actitudes, comportamientos saludables para el crecimiento intelectual, emocional y social.

Sin ánimo de ser exhaustiva haré referencia a algunos programas que han tenido aplicación práctica en contextos educativos.

En la etapa de educación infantil, encontramos las propuestas de Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevilla (2005), Guil, Mestre, González de la Torre y Foncubierta (2011) y López-Cassá (2003; 2005; 2011). Estos programas pretenden potenciar el desarrollo emocional en los niños de 3 a 5 años. Algunos objetivos se centran en el desarrollo de la autoconciencia emocional a través de la identificación y comprensión de los propios sentimientos y emociones, desarrollo de hábitos, actitudes saludables y relaciones afectivas saludables mediante conductas de empatía y comprensión de emociones ajenas y en el desarrollo de capacidades para expresar los sentimientos, deseos e ideas en diferentes lenguajes. Para hacerlo, asumen principios metodológicos propios de esta etapa proponiendo actividades educativas de gran valor para el profesorado y la familia.

En la etapa de educación primaria, encontramos las propuestas de Renom (2003) y Soldevilla, Filella, Ribes y Agulló (2007), las cuales se centran en trabajar sobre la comprensión de emociones complejas (orgullo, vergüenza, etc.), reconocimiento de la ambivalencia emocional y de la relación entre acciones propias y emociones ajenas así como en desarrollar estrategias básicas para la gestión y regulación emocional.

Existe una amplia oferta de programas para la educación afectivo-sexual en la adolescencia especialmente vinculados a la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos. En este grupo encontramos el programa de Sastre y Moreno (2006), Altable (1998), Barragán et al. (2001) y Pescador

(2005). Todos ellos se plantean la educación emocional y moral desde el respeto a la diversidad y buscan desarrollar competencias socioemocionales para mejorar las relaciones interpersonales, aunque también incluyen actividades para la mejora de la inteligencia intrapersonal (autoestima, aceptación de sí mismo, etc.).

En el nivel universitario existen pocos programas orientados a la educación de las emociones aunque algunas iniciativas basadas en el juego dramático y la teatralización buscan el desarrollo integral del alumnado atendiendo a la dinámica emocional (Asensio et al., 2006; Núñez Cubero, 2008).

11.4.3. Métodos y actividades

Las actividades que se realizan para el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales en el alumnado se apoyan por un lado en la aplicación de técnicas de dinámica de grupos que favorecen el desarrollo de la inteligencia interpersonal y que permiten expresar y canalizar las emociones mediante lenguajes diferentes y, por otro, de técnicas narrativas y proyectivas que sirven para la introspección y favorecen el desarrollo de la inteligencia intrapersonal que son especialmente adecuadas para propiciar la reflexión y la conciencia emocional.

En cuanto a la dinámica de grupos, los programas de educación emocional han utilizado la dramatización, los juegos de rol y los debates con mucha frecuencia como estrategias facilitadoras de la expresión y comunicación emocional. La dramatización y los juegos de rol facilitan la experimentación y vivencia emocional intensa, integral y grupal, lo que predispone para la comunicación afectiva y aporta vías para la expresión, la reflexión y la regulación emocional vinculadas a situaciones cotidianas,

Por su parte, las técnicas narrativas tales como los relatos autobiográficos, biografías, diarios, etc. o las técnicas proyectivas basadas en imágenes, fotografías, dilemas, etc. son de especial aplicación para la educación emocional que favorecen la conciencia y regulación de las emociones propias

y ajenas y que permiten reflexionar sobre los estados emocionales de forma situada y contextualizada. El uso de estas técnicas ha sido aplicado para trabajar la autoestima y las emociones morales vinculadas a expectativas sociales.

11.4.4. Recursos didácticos

Los cuentos son recursos muy útiles para educar las emociones en la infancia, ya que sirven para la percepción y la comprensión emocional. Algunas colecciones están especialmente destinadas al desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. La colección de cuentos "Adivina cuánto te quiero" de Sam McBratney y Anita Jeram de la editorial Kókinos, o la de Tracy Moroney o Begoña Ibarrola de la editorial SM son un ejemplo de ello.

Un recurso de gran valor para educar las emociones en la adolescencia y juventud son los casos prácticos en forma de dilemas. El programa de Genoveva Sastre y Montserrat Moreno se apoya en gran medida en estos recursos. Además de situaciones extraídas de la vida cotidiana, el cine y la prensa proporcionan contenidos para su aplicación con fines educativos. La sección "Escalera interior" de Almudena Grandes o "Palábras.net" de Jorge Bucay en el País Semanal muestra situaciones cotidianas que pueden utilizarse como casos para la educación emocional.

11.5. A modo de conclusión

La Acción Tutorial supone una oportunidad para que el profesorado aborde objetivos educativos que van más allá de lo estrictamente intelectual y académico procurando realizar actividades y prácticas que favorezcan el desarrollo integral del alumnado que pongan en primer plano el factor emocional como aspecto importante del crecimiento y la educación de una persona. No podemos olvidar el impacto que tienen las emociones en la actividad humana, también en todo lo relacionado con el aprendizaje como proceso andamiado de interacción social en el que progresivamente el alumnado va siendo más autónomo en tareas de complejidad progresiva.

No podemos olvidar la oportunidad que nos ofrece el alumnado cotidianamente en las aulas para desarrollar buenas prácticas que redunden en su desarrollo personal y en el desarrollo de ambientes socioeducativos que lo favorecen. En este capítulo he intentado ofrecer un conjunto de recursos que pueden servir para el desarrollo de la identidad personal del alumnado desde la acción tutorial, pero su incorporación en la práctica depende de las creencias, actitudes y expectativas que como profesores tengamos respecto a nuestra propia labor educativa ya que la educación emocional para la promoción de una construcción saludable de la identidad del alumnado, aunque, como hemos visto, redundará en el rendimiento académico y las habilidades cognitivas, supone considerar que nuestra labor no se centra exclusivamente en el desarrollo de competencias intelectuales vinculadas a lo académico-curricular. Lo afectivo-emocional impregna toda nuestra práctica educativa y no ser consciente de ello y por ello debemos actuar responsablemente incorporando intencionalmente en nuestra práctica la dimensión emocional con el fin de producir los mejores resultados en beneficio de nuestro alumnado.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿Qué relevancia desde el punto de vista educativo posee el desarrollo de la personalidad?
- 2.¿Por qué es importante en educación el desarrollo de la IE? ¿Sobre qué aspectos tiene influencia?
- 3.¿Qué relación existe entre el desarrollo personal y el desarrollo de la IE? ¿Con qué otros componentes del desarrollo personal se relacionan?
- 4.¿Qué relación existe entre la AT y el desarrollo personal?
- 5.¿Cómo puede mejorarse Y trabajarse el desarrollo personal y la IE?

12

La Acción Tutorial y la integración de las áreas transversales

La educación y los procesos formativos básicos deben contribuir al desarrollo de la capacidad para que las personas puedan desenvolverse en la sociedad. Como afirma Bruner (2000), desde una lógica educativa antropológica social, la educación desarrolla y conforma el carácter que permite el desarrollo de la imprescindible socialización, crítico con los defectos del presente, y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales, que permite promover un mundo más civilizado.

Esta capacitación tiene que ver con el conocimiento facilitado desde las diversas áreas de conocimiento, tradicionalmente integradas en el currículo, que conforman los saberes actuales. Pero también, con los conocimientos ofrecidos y competencias desarrolladas desde diversas disciplinas sobre ciertas cuestiones que por su relevancia social, tales como la educación en valores y principios éticos, el desarrollo personal, la salud, el respeto al medio ambiente o los aspectos sociales, no pueden pasar desapercibidos a los sistemas educativos.

Desde esta perspectiva, los procesos formativos deben fomentar la capacitación del juicio crítico del alumnado para, basándose en valores racional y libremente asumidos, tomar decisiones sobre las situaciones vivenciales. Para ello, se requiere la incorporación curricular de aspectos que respondan a estos problemas sociales y que tenga presente la formación en valores básicos. Existiendo, por tanto, como plantea Delgado (2003), una

relación directa entre la perspectiva educativa social, la educación en valores y la integración de éstos en el ámbito curricular y el tratamiento educativo transversal: "Los TT están relacionados con los valores, ya que hablar de transversalidad es hablar de valores".

Los Temas Transversales (TT), incluida la educación de valores, son un conjunto de contenidos de enseñanza con un carácter esencialmente actitudinal que deben entrar a formar parte transversal en las actividades planteadas en todas las áreas de conocimiento curriculares. Y esta incorporación formal debe extenderse a su dinámica y metodología de trabajo; de forma que, no se produzca de manera esporádica sino programada y estructurada. Es importante ser conscientes de que la educación de valores no puede realizarse por una imposición autoritaria, sino que para ser efectiva debe adquirirse y autoimponerse por los propios sujetos a largo plazo.

12.1. Los temas transversales y la Acción Tutorial

Los temas transversales permiten globalizar la enseñanza y realizar una verdadera programación interdisciplinar (Yus, 1996). Poseen la ventaja de su actualidad para los ámbitos académicos, familiares y sociales; son cercanos al alumnado, y usualmente, compartidos por los demás agentes sociales de su contexto.

La AT y las actividades que desde ella se plantean para orientar al alumnado poseen por su naturaleza ciertas similitudes con el trabajo realizado desde las áreas transversales, suponiendo, a su vez, la tutoría una oportunidad integrativa de los ejes transversales en y desde la AT. Aunque, por una parte, la importancia educativa de las finalidades tutoriales requiere una organización, tiempos y procedimientos específicos; por otra parte, su funcionalidad y contenidos educativos facilitan su integración en todas las áreas curriculares.

El desarrollo educativo y tratamiento transversal permite la ampliación de los contenidos conceptuales, mediante el desarrollo de procedimientos prácticos, actitudes, valores, normas y sentimientos. La presencia en el

currículo de las áreas y temas transversales tiene por tanto un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral del alumnado como para el desarrollo de un proyecto social más libre, respetuoso y democrático.

Por tanto, y en cierto sentido, las temáticas que desde ella se plantean podrían considerarse como un área de trabajo, con una organización y funcionalidad transversal. El profesor tutor debe prestar especial atención a aquellos aspectos del currículo, como los ejes o dimensiones transversales, que tienen un enorme potencial integrador de capacidades de distintos ámbitos y que contribuyen a esta formación integral de su alumnado. Y que por no estar incorporados a los contenidos tradicionales, ni pertenecer a un área curricular determinada, pudieran correr el peligro de quedar diluidos o relegados.

La figura que mejor puede dar forma a todo el complejo conjunto de actuaciones que se derivan de la transversalidad dentro del sistema educativo actual es, sin duda, la del tutor. Corresponde al tutor la coordinación, incorporación y asimilación equilibrada y personalizada en el alumnado de todos estos contenidos curriculares tan relevantes en el proceso de maduración personal y en los procesos de toma de decisiones.

La tutoría se convierte en un elemento dinamizador de la transversalidad y puede convertirse en un momento privilegiado para desarrollar sistemáticamente todas estas dimensiones transversales del currículo, proporcionándoles un espacio y tiempo específico o facilitando por su incorporación integrada su asimilación entre las distintas áreas curriculares.

El tutor, como guía, asesor y mediador, puede fomentar los principales valores educativos que potencian los aprendizajes más profundos como son el aprender a ser persona, aprender a convivir, aprender a pensar y aprender a tomar decisiones personalmente o en equipo. Sin embargo, la tutoría es una función compartida y coordinada de todo el equipo docente, aunque el tutor asuma un papel central y ejecutor de tareas concretas, siendo esta coordinación, al igual que el trabajo transversal desde distintas áreas de conocimiento, una de las principales dificultades que se han de superar.

Aunque en las sucesivas reformas educativas se ha ofrecido un valor creciente a la AT y a los temas transversales; estos temas son en ocasiones los más olvidados en su aplicación práctica en los centros educativos en determinados niveles. Sin embargo, tanto los temas transversales como las funciones de la tutoría son imprescindibles en una educación de calidad.

12.2. La transversalidad desde la educación en valores al desarrollo de competencias

El alumnado, profesorado y demás componentes de las comunidades educativas, incorporan a las instituciones educativas sus propias teorías implícitas sobre estos valores y unas relaciones formales e informales, que determinan la vida diaria del centro, y da lugar a lo que se podría denominar cultura del centro educativo. En ella, se incorporan elementos de aprendizaje, que sin intencionalidad ni planificación directa son también aprendidos. Una de las tareas de la comunidad educativa, que se puede facilitar desde la AT es desvelar este currículo oculto, para adecuarlo a la planificación educativa.

Las reformas en las políticas educativas realizadas en nuestro país en los años 90 planteaban, como una de sus propuestas más innovadoras, la incorporación al currículo educativo de contenidos o temas transversales, desde la Educación Infantil al Bachillerato. Estas temáticas que, como se ha establecido en la conceptualización previa, contribuyen de manera especial a la educación de valores morales y cívicos, "facilitan el planteamiento de una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir, e intervenir para transformarla y mejorarla" (MEC, 1993).

En el currículo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria aparece el concepto de tema transversal, como algo que debe impregnar toda la práctica educativa y estar presente en las diferentes áreas de conocimiento. Esta inclusión pretende paliar algunas deficiencias y necesidades, mediante la incorporación educativa de determinados valores sociales.

Cuadro 12.1. Relación de las áreas transversales con la AT

<i>Áreas de conocimiento</i>	<i>Desarrollo fundamental de...</i>	<i>Tipo de AT</i>
Áreas de conocimiento curriculares	Contenidos específicos Competencias generales y específicas	AT específica
Áreas transversales	Contenidos generales Valores, ideología y cultura	AT integrada

Aunque social y educativamente se coincide en destacar la importancia de este ámbito, la escasa tradición docente e incompleta formación en estos aspectos requieren un replanteamiento que pudiera solventar los problemas a la hora de incorporarlos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos contenidos educativos transversales hacen referencia a problemas actuales y de gran trascendencia social, política, humana y didáctica; frente a los que urge una toma de posición personal y colectiva y la capacitación del alumnado para afrontarlos, manejarlos y ofrecer soluciones plausibles. A su vez, poseen una ineludible carga valorativa, y mediante su programación y desarrollo se pretende que los alumnos elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas, siendo capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.

Esta funcionalidad educativa de la enseñanza de los valores quedaba recogida de forma general en la Constitución Española y se concretaba en el marco normativo como la LOGSE, que en su artículo 27, planteaba que "en la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo. Se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación, las dimensiones individual y comunitaria".

En 2002, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

(OCDE) da a conocer una propuesta de competencias en el proyecto denominado DeSeCo. Y en 2006, el Diario Oficial de la Unión Europea especifica las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Aunque estas competencias se originan desde una perspectiva profesional, poseen una dimensión educativa relevante. De hecho el origen del término se encuentra en las teorías lingüísticas de Chomsky (1970) y plantean la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva y el planteamiento, resolución e interpretación de problemas en una variedad de materias, lo que supone extrapolar los aprendizajes para aplicarlos a diversas circunstancias, fundamental por su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida. Según el sociólogo suizo Perrenoud (1998), las competencias permiten hacer frente a una situación compleja, construir una respuesta adaptada. Se trata de que el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada.

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas. Con el desarrollo de las competencias se trata de formar a las personas no solo para que puedan participar en el mundo del trabajo sino también para que sean capaces de desarrollar un proyecto personal de vida.

Las competencias básicas deben desarrollarse de forma completa a lo largo de la enseñanza obligatoria, pues suponen lograr la realización personal, facilitan el ejercicio de una ciudadanía activa, y permiten la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria. En este proceso la participación de los profesionales educativos, las familias y otros agentes sociales poseen una importancia relevante. Y desde la AT se pueden orientar, plantear y gestionar las acciones necesarias.

Como plantea Marchesi (2009), la inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar las

diferentes tipologías de aprendizajes, formales, informales y no formales, a las diferentes materias. Y en segundo lugar, permitir a la totalidad del alumnado integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. El desarrollo del currículo pretende precisamente que la totalidad del alumnado alcance los objetivos educativos y desarrolle las competencias básicas. Aunque no existe una relación unívoca entre la enseñanza de una materia, sus contenidos, y el desarrollo de unas competencias específicas.

Cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias. Y es en el currículo de cada una de ellas donde han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias.

En función de la propuesta realizada por la Unión Europea y de acuerdo con las consideraciones en la normativa educativa española, se han identificado ocho competencias básicas, mostradas en el cuadro 12.2.

Cuadro 12.2. Competencias básicas para desarrollar en la educación

<i>Competencias básicas en la UE</i>	<i>Competencias básicas en España</i>
1. Comunicación en lengua materna	1. Competencias en comunicación lingüística
2. Comunicación en lenguas extranjeras	2. Competencia matemática
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
4. Competencia digital	4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Aprender a aprender	5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas	6. Competencia social y ciudadana
7. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	7. Competencia cultural y artística
8. Conciencia y expresión culturales	

12.3. La incorporación de la transversalidad en el proceso formativo

Las áreas transversales y los contenidos que han de desarrollarse desde ellas no aparecen asociados a ninguna asignatura ni área concreta de conocimiento, sino a todas. Son por tanto, contenidos compartidos que han de desarrollarse adaptativamente según las peculiaridades y didácticas propias de cada una de ellas. La incorporación de la transversalidad al hecho educativo ofrece múltiples ventajas para tener en cuenta en el establecimiento de la formación, sobre todo en aquellos ámbitos y contenidos que, sin ser específicos de ninguna área de conocimiento, son susceptibles de ser tratados desde todas ellas.

Esta transversalidad puede entenderse de acuerdo a diferentes parámetros y consideraciones como se refleja en el cuadro 12.3. Y puede realizarse desde distintos niveles de complejidad o de profundidad (Yus, 1996).

Cuadro 12.3. Tipologías de transversalidad

<i>Transversalidad disciplinar</i>	Es la que se obtiene dentro de cada área en un momento determinado; consiste en el tratamiento específico que cada área, a lo largo del curso, a un tema transversal; para que cumpla su dimensión de transversal debería aparecer en sucesivos momentos y no como un tema más añadido al conjunto de contenidos del área.
<i>Transversalidad en el espacio</i>	Consistiría en la consideración de un tema transversal por más de dos áreas en un año académico determinado. Dos o más áreas se ponen de acuerdo para desarrollar un tema transversal desde la óptica particular de cada área. Se ha de procurar una coordinación adecuada para que la temática quede tratada con suficiente coherencia.
<i>Transversalidad en el tiempo</i>	Como consecuencia de una decisión sobre un objetivo a medio o largo plazo, se ve necesario ampliar el tratamiento transversal a más de dos años académicos sucesivos. En este caso, una vez repartidas las competencias de cada área, sin por ello perder de vista la globalidad del tema transversal, cada área decide una oportuna secuenciación de contenidos a lo largo del tiempo, buscando formas crecientes de conceptualización y sensibilización del tema en cuestión. Un buen criterio para asegurar esta secuencia es seguir los estadios de evolución madurativa que nos aporta la psicología evolutiva.
<i>Transversalidad curricular</i>	Consiste en el tratamiento curricular, ligado a las diferentes áreas que compone una etapa, que se da a un tema transversal concreto. Este tratamiento incluye, lógicamente, los anteriores tipos de transversalidad.
<i>Transversalidad ambiental</i>	Consiste en el conjunto de decisiones que se adoptan en el PEC, en el ámbito de la organización escolar, las relaciones sociales, las normas de convivencia, etc.; en definitiva, que finalmente promueve un clima favorable al desarrollo curricular del tema transversal que se quiere promover.

Fuente: Yus, 1997.

La relevancia del trabajo, desde temáticas o núcleos de contenido transversales (Celorio, 1992) es la consideración de cuestiones problemáticas de nuestras sociedades y de nuestros modelos de desarrollo, tales como derechos humanos, ecología, multiculturalidad o discriminación social, entre otros. Introduciendo esta problemática en la escuela no como materia curricular, sino como enfoque orientador reflexivo y dinámico, que permita la crítica de los modelos tradicionales globalmente impuestos.

Este tipo de acciones, que se enmarcan en la educación en valores, plantean situaciones problemáticas y ofrecen estrategias que permitan su

reconocimiento y resolución, por lo que permite promover visiones interdisciplinarias y globales de aspectos complejos, que faciliten la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la óptica parcial de una disciplina o ciencia concreta. Y suelen concretarse en dinámicas cooperativas, en las que el alumnado se siente implicado en su proceso de aprendizaje y el profesorado es un agente dinamizador.

La integración de la dimensión transversal en el currículo plantea situaciones didácticas, organizativas y sociales, que delimitadas por la normativa educativa, fundamentalmente desde la LOGSE, funcionalmente hay que concretar. Para ello, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los temas transversales no pueden quedar como una intencionalidad u opcionalidad para el profesorado y alumnado. Puesto que ofrecen unos núcleos de enseñanza fundamentalmente actitudinales, educativamente relevantes y socialmente irrenunciables, dentro de un proceso educativo global.
2. La organización de la transversalidad no supone la adición de tiempos y espacios para nuevas materias curriculares, sino la integración de sus temáticas y dinámicas en el desarrollo curricular de las Áreas de Conocimiento tradicionales, como proceso de actualización y adaptación social de éstas.
3. La práctica educativa basada en la transversalidad debe impregnar la totalidad de las actividades del centro, como un referente de su finalidad educativa.
4. Los contenidos prioritarios se fundamentan en el ámbito social y moral de la transversalidad, con elementos de interés social y componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores.

Como señalaba González Lucini (1994), la transversalidad apunta a lo que la mejor tradición educativa siempre aspiró a "educar para la vida, enseñando". La consideración general de la educación como un proceso

sociocultural plantea procesos determinados contextual y temporalmente, es decir, que las necesidades sociales de educación transversal, en su carácter adaptativo, han variado conforme a la necesidad social y consensuada mediante los requerimientos que desde el ámbito social se hace a los sistemas formativos.

Las temáticas propuestas por la normativa educativa plantean unas áreas transversales con un indudable componente educativo, como se refleja en el cuadro 12.4 con una buena posibilidad adaptativa a los componentes de la AT y de desarrollo desde los ámbitos usuales en ella.

Además, a estas áreas o temas se les incorporan unas connotaciones más políticas que educativas, produciéndose variaciones o adaptaciones como el área de cultura andaluza en esta comunidad autónoma o la pérdida de transversalidad de algunos contenidos al incorporarse a materias como Educación para la Ciudadanía.

Cuadro 12.4. Áreas transversales tradicionales y adaptadas para la AT

<i>Áreas tradicionales</i>	<i>Áreas adaptadas a la AT</i>	
	Áreas	Meta área
– Educación ambiental – Educación para la paz – Educación del consumidor – Educación vial – Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos – Educación para la salud – Educación en la sexualidad – Educación cívica y moral	– Educación medioambiental, reciclaje y desarrollo sostenible – Educación para la paz, la convivencia y el respeto de las relaciones de género – Educación para la seguridad e higiene en el trabajo – Educación para el consumo responsable – Educación para la salud sexual y relaciones de pareja – Educación intercultural, para el respeto racial, religioso y social	– Educación cívica, moral y valores sociales
<i>Ámbitos que se han de desarrollar en la AT</i>		
– Ámbito de la personalidad: autoconcepto, autoestima, inteligencia emocional... – Ámbito del aprendizaje: motivación, estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio... – Ámbito de adaptación social: habilidades sociales, convivencia, participación, democracia...		

Desde esta perspectiva, además de un sentido temporal histórico y social más amplio, debiera considerarse en su perspectiva cronológica referida al desarrollo de los sujetos. Por tanto, la normativa y organización de la transversalidad debiera facilitar la contextualización a las necesidades contextuales y temporales de cada centro educativo. Y por otra, facilitar la diversidad de asignación de contenidos y metodologías adaptadas a las edades, momentos y situaciones particulares de los sujetos a los que va destinada.

Esta coherencia entre necesidad real y diseño educativo, que ya planteaba González Lucini (1994: 27), encuentra en la AT una adquisición de informaciones diagnósticas, contextuales y posibilidades evaluativas de seguimiento. Es decir, el tutor y las acciones tutoriales permiten conocer de forma directa los contextos y agentes que en ellos se desenvuelven, interpretar las informaciones para detectar sus necesidades reales y, por su estabilidad en la relación, hacer un seguimiento adecuado de la efectividad de

las medidas desarrolladas.

Las competencias que se pretenden desarrollar en el alumnado claramente relacionadas con la educación en valores y los temas transversales, desde la LOGSE, se especifican en el cuadro 12.5.

Cuadro 12.5. Distribución de competencias que se han de desarrollar en los niveles educativos obligatorios

<i>Nivel educativo</i>	<i>Competencias usualmente desarrolladas</i>
Educación Primaria	– Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos. – Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo. – Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente. – Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.
Educación Secundaria Obligatoria	– Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas. – Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales. – Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza. – Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorar críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas. – Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente. – Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumentos de formación. – Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.
Bachillerato	– Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él. – Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma. – Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora del entorno social. – Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Fuente: LOGSE, artículos 13,19 y 26.

Las áreas curriculares son las que vertebran usualmente el desarrollo de los procesos educativos. Así, en la Educación Infantil y primeros niveles de Educación Primaria se recomiendan enfoques globalizadores, para pasar a la interdisciplinariedad y disciplinariedad en la Educación Secundaria.

12.4. Los agentes educativos ante la transversalidad

La transversalidad supone la transformación organizativa temporal y de interrelación entre los contenidos de diversas áreas; pero también supone una adaptación de las metodologías y dinámicas de clase que permitan su explotación. Estos cambios deben realizarse desde el conocimiento colaborativo de los equipos de profesorado, la adaptación del trabajo del alumnado a las nuevas disposiciones y la normalización de las nuevas pautas ante las familias.

Por tanto, desde la AT deben plantearse las condiciones necesarias para que las relaciones de todos los agentes implicados en los procesos formativos conozcan y participen de la transversalidad educativa.

12.4.1. El profesorado y tutor ante la transversalidad

El profesorado, desde su función tutorial, desempeña un papel fundamental en la identificación de modelos en los que su alumnado encuentra referencias sobre las que establecer sus valores y construir su personalidad. Y desde su perspectiva didáctica, propone temas y formas para construir el conocimiento. En ambos casos, debe procurar una participación igualitaria, sin interrupciones ni discriminaciones, como ya planteaban Ayuste et al. (2003). Este rol no supone un desempeño rígidamente definido, pues todos los componentes del grupo tienen algo que aprender o enseñar.

En este sentido, cuando el profesorado se enfrenta al reto de la transversalidad, debe considerar ciertas cuestiones referidas a sus valores y actitudes, pues él mismo está involucrado en un proceso de constante mejora personal y profesional: "El trabajo pedagógico sobre actitudes, valores y normas genera situaciones de conflicto y, en ocasiones, fracaso e indefensión

del profesorado. Éste... ha de implicarse en su tarea, pero ha de saber diferenciar la actividad profesional de la vida y actividades personales. No se trata de ocultar los valores y actitudes, sino de entender que no es uno más del conjunto del alumnado, y que su función no es imponer opiniones, sino potenciar el papel del diálogo, el uso de la razón y la construcción de conductas coherentes" (Martínez en Puig y Martínez, 1991, 21).

Cuadro 12.6. Niveles de interdisciplinariedad

<i>Disciplinariedad científica</i>	Currículo estructurado por disciplinas o áreas de conocimiento, en el que los temas transversales se distribuyen en las áreas curriculares, en función de la convergencia de objetivos con la temática propuesta.
<i>Disciplinariedad transversal</i>	Variar la organización curricular, de forma que los temas transversales fuesen los verdaderos ejes estructuradores del currículo. Posee una alta complejidad metodológica y organizativa.
<i>Experiencia transversal</i>	Incorporación de contenidos transversales en una disciplina de forma prioritaria y determinante de su organización general.
<i>Interdisciplinariedad</i>	Dos o más disciplinas comparten unos mismos objetivos, organización y metodología sobre un tema transversal concreto, quedando subordinadas a él. Se suele emplear, para el desarrollo de temas específicos y puntuales, en los últimos ciclos de educación obligatoria.
<i>Multidisciplinariedad</i>	Avance de la disciplinariedad, con el tratamiento de un tema transversal desde dos o más áreas curriculares, normalmente en los últimos niveles de la educación obligatoria, con diferente organización temporal: durante todo el curso, a modo de nueva área; durante un periodo, como semana cultural o actos conmemorativos; y durante un día, para la celebración de efemérides.
<i>Globalización</i>	Consideración de una realidad global, con la desaparición de las disciplinas, para tratar un tema de interés, a partir del cual se va haciendo girar o confluir las distintas disciplinas y los temas transversales. Útil en los primeros niveles de enseñanza y como enfoque puntual en el resto de niveles educativos.

Fuente: Yus, 1998.

Para poder desempeñar estas funciones el tutor debe partir de una situación personal adecuada, por ejemplo con un autoconcepto ajustado y positivo; y con las herramientas o competencias adecuadas, susceptibles de desarrollo mediante técnicas de formación específicas.

La transversalidad puede desarrollarse, bajo la coordinación del profesorado, desde las diversas consideraciones: tomar la educación en valores como una finalidad educativa relevante; considerar la transversalidad, aunque sea como una opción temporal limitada a Jornadas o efemérides; seleccionar de forma limitada núcleos de interés en las áreas transversales, para organizar las acciones y actividades en torno a ellos; respetar las distintas perspectivas y aportaciones para la conformación del programa transversal; ofrecer jornadas y exposiciones que muestren a la comunidad educativa los resultados del trabajo transversal; o entre otras, procurar el aumento progresivo de las temáticas y temporalidad de las acciones transversales.

12.4.2. Áreas y contenidos usuales para el desarrollo de la transversalidad

El marco normativo suele delimitar las áreas y contenidos transversales, quedando contextualizado éste por los planteamientos específicos desarrollados desde cada centro educativo y equipo de profesorado, en virtud de su autonomía pedagógica. A modo de ejemplo se ofrecen en el cuadro 12.7 algunas de las áreas y contenidos transversales para Educación Primaria.

Cuadro 12.7. Contenidos transversales en Educación Primaria

<i>Área transversal</i>	<i>Estrategias de intervención destacables</i>
El fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, libertades fundamentales y valores de nuestra sociedad	– Educar para la convivencia y la paz, fomentando la solidaridad, la cooperación, la libertad, la responsabilidad, el respeto y el rechazo a todo tipo de discriminación e intolerancia. – Establecer normas de convivencia en el aula y en el entorno educativo. – Creación de un clima de confianza en el que los alumnos se expresen libremente. – Fomento de la tolerancia y el respeto hacia los demás. – Resolución de situaciones conflictivas a través del diálogo. – Asignación de responsabilidades a los alumnos. – Rechazo a los juegos que inciten a la violencia. – Promoción de actividades en grupo y cooperación.
El conocimiento y respeto de los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía	– Fomentar el conocimiento de los valores constitucionales y los recogidos en el Estatuto de Autonomía. Están íntimamente relacionados con los valores democráticos de nuestra sociedad. – Conocimiento y respeto por los valores constitucionales de libertad, justicia, igualdad y pluralismo político. – Conocimiento, respeto y aceptación de los derechos y deberes fundamentales: igualdad ante la ley, derecho a la vida, libertad religiosa e ideológica, libertad personal, libertad de expresión,

	derecho de reunión, asociación y participación, derecho a la educación, al trabajo, etc. – Conocimiento, valoración y respeto por la organización territorial del Estado en comunidades autónomas. – Conocimiento y respeto por el territorio y los símbolos autonómicos. – Conocimiento, respeto y aceptación de los derechos sociales, deberes y políticas públicas: igualdad de género, protección de la familia, derechos de los menores y mayores, derecho a la educación, derecho a las prestaciones sociales, derechos de las personas con discapacidad o minusvalía, etc. – Conocimiento de las competencias más relevantes de la comunidad autónoma: educación, salud, medio ambiente, etc.
Los hábitos de vida saludable y deportiva y salud laboral	– Fomentar en los niños la adquisición de actitudes y hábitos de salud, alimentación, higiene, actividad física, prevención de accidentes... – Fomento de hábitos de vida saludable: alimentación, higiene, descanso, deporte... – Prevención de drogodependencias. – Prevención de enfermedades. – Prevención de situaciones que pueden provocar accidentes en el entorno escolar y en la vida cotidiana. – Realización de actividades al aire libre.
Educación vial	– Prevención de accidentes. Es necesario iniciarlos en el conocimiento de unas normas establecidas, necesarias para su futura participación en el ambiente urbano como peatón, viajero o usuario de vehículos. – Concienciación sobre la importancia de una adecuada seguridad vial. – Educación en la prevención de accidentes viales. – Conocimiento, respeto y valoración de las normas de circulación como peatones o conductores. – Conocimiento y aceptación de las normas sobre el uso de los transportes públicos.
Educación para el consumo	– Los niños están constantemente recibiendo mensajes de los medios de comunicación: publicidad sobre ropa, material deportivo, alimentos, productos de nuevas tecnologías... que configuran gustos, intereses y deseos de consumo. Este tema transversal pretende que vayan adquiriendo una actitud crítica y responsable hacia el consumo. – Educar críticamente ante los anuncios publicitarios. – Uso de materiales reciclados. – Educación ante el uso desmesurado de marcas y modelos.

	– Valoración del impacto de los medios de comunicación en el consumo.
Educación para el respeto al medio ambiente	– Acercar al alumnado el medio natural aprendiendo a valorar la importancia que éste tiene para la vida de las personas, y desarrollando actitudes de respeto y cuidado hacia él. – Programación de salidas fuera del centro para la observación y exploración del medio natural. – Conocimiento y uso responsable de los recursos naturales: agua, fuentes de energía... – Concienciación de la importancia de reciclar todo tipo de materiales y de la repercusión de residuos en el medio ambiente. – Utilización de los materiales reciclables. – Observación, reflexión y discusión sobre las repercusiones que tiene la actuación humana sobre el medio natural. – Educación para la sostenibilidad. – Concienciación del cambio climático e interiorización de actitudes y hábitos para su prevención.
Educación para la utilización responsable del tiempo libre y de ocio	– El descanso y el tiempo libre son una necesidad y reivindicación laboral en nuestra sociedad actual. La multiplicidad de ofertas que la sociedad de consumo pone a nuestra disposición hace necesaria una educación responsable de este tiempo libre y de ocio. – Concienciación de la importancia de la actividad física y deportiva en el tiempo libre. – Generación de actitudes saludables evitando abusos en el consumo de bebidas alcohólicas o gaseosas, chucherías, tabaco, comidas basura... – Educación en la utilización racional de los juegos interactivos de consolas y videojuegos. – Educación en la correcta utilización de Internet y las TIC. – Conocimiento, respeto y valoración por los juegos de tradición popular. – Información sobre ciudades y lugares importantes que pueden visitar con sus padres y madres en algún viaje.
Formación para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	– En la actual sociedad del conocimiento es necesario educar a los alumnos, de forma transversal, en la construcción de conocimiento. Esta construcción para el desarrollo autónomo de los alumnos para que adopten sus propias maneras de sentir, de pensar y de actuar. Para ello, es necesario incluir e integrar en el currículo de todas las áreas la formación para la utilización de las TIC. – Las TIC para el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura. – Procesadores de textos para la presentación de trabajos escritos.

	– TIC para el aprendizaje y desarrollo del razonamiento y habilidades lógico-matemáticas. – TIC para la elaboración de dibujos y obras plásticas. – TIC para el conocimiento y audiciones musicales. – Internet para la búsqueda, selección y análisis de información. – Correo electrónico. – Uso de otros medios audiovisuales: TV, DVD, grabador...
Educación para la superación de desigualdades por razón de género	– La sociedad en que vivimos asigna ya desde pequeños a los niños roles diferentes en función de su sexo. Los profesores pueden y deben corregir estas desigualdades utilizando la coeducación como estrategia educativa. – Desarrollo de actitudes de respeto hacia las diferencias individuales por razón de sexo. – Uso de un lenguaje no sexista. – Análisis de problemas o cuestiones relevantes relacionados con la diversidad de género. – Asignación de responsabilidades en el aula indistintamente a alumnos y alumnas. – Promoción de juegos tradicionalmente considerados de niños o niñas con la participación de todos y todas. – Promoción de la participación de los alumnos y alumnas en las tareas domésticas, en colaboración con la familia.

Fuente: adaptado de los artículos 39 y 40 de la LEA (17/2007), concretados en el artículo 5.4 del Decreto 230/2007, establece que las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal.

12.4.3. Metodología, recursos educativos y actividades para el desarrollo de la transversalidad

De forma genérica, la metodología adecuada para desarrollar las materias transversales coincide con la asumida para el resto de las áreas de conocimiento, la cual se basa en una concepción constructivista del aprendizaje.

Para que el alumnado incorpore actitudes y valores tales como la responsabilidad, la participación o la solidaridad, deben propiciarse situaciones educativas en las que puedan adquirirlas y ponerlas en práctica. Y desde una perspectiva aplicada, estas situaciones deben trascender el ámbito curricular y el espacio escolar. Se trata de educar para la realidad desde la

realidad contextual.

Para conseguirlo, hay que tener en cuenta, al menos, los siguientes criterios metodológicos básicos que plantea Reyzábal (1994,14-15):

- Partir de la vida real del estudiante y sus experiencias concretas, para lograr aprendizajes significativos.
- Tener en cuenta lo que ya saben, apoyando sobre ello lo nuevo.
- Fomentar la reflexión, la deducción de conclusiones, a partir de observaciones o investigaciones, la confrontación de opiniones, la inferencia racional, la verbalización de emociones.
- Guiar hacia la adquisición de la autonomía personal en la asimilación del saber y del hacer.
- Respetar las peculiaridades del alumnado, adaptando métodos, actividades y recursos.
- Utilizar técnicas y recursos variados que permitan el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, así como de la motivación.
- Propiciar la autoevaluación y la coevaluación, como manera de aprender a enjuiciar y valorar la realidad.
- Dar oportunidades para el trabajo en grupo, orientando en las confrontaciones, aunando capacidades e intereses, ayudando en la toma de decisiones colectivas estimulando el diálogo, valorando la responsabilidad y la solidaridad en las tareas comunes.
- Aprovechar pedagógicamente el conflicto cognitivo y social dentro del aula.
- Fomentar el coloquio, las argumentaciones razonadas, la convivencia, el respeto por los otros, la no discriminación sexual, religiosa, étnica...

- Crear un ambiente de colaboración, reparto de tareas y responsabilidades, de identificación con la propia cultura y de respeto por el patrimonio natural y cultural propio y ajeno.
- Basarse en el planteamiento y resolución de problemas y el desarrollo de la capacidad crítica y creativa.

En la elaboración de los planes de autorización ha de analizarse, cuestionarse y consensuarse con el equipo docente, la adaptación de los valores implícitos en el Proyecto Educativo del Centro y las adquisiciones que se quieren lograr a través de las materias transversales.

La selección de los recursos educativos, disposición de los espacios y determinación de los tiempos, ya contienen de forma implícita unos determinados valores, ante los que el docente debe plantearse si son los que realmente quiere fomentar. Así, el agrupamiento y distribución del alumnado debe ser congruente con el tipo de comunicación requerida, y variará dependiendo del tipo de actividad que se vaya a realizar (debate, exposición o trabajo grupal). En la actualidad existe una importante diversidad de material didáctico diseñado por editoriales, asociaciones o centros de formación, fácilmente accesibles a través de las TIC. Sin embargo, sin prescindir de estos materiales, conviene considerar el valor didáctico de partir del entorno del alumnado para conjuntamente elaborar materiales propios.

Las actividades deben seleccionarse o diseñarse considerando los intereses del alumnado para que sean motivadoras y la introducción de los contenidos en el contexto de la experiencia de éstos, para que supongan un aprendizaje significativo. Además, por la tipología de contenidos tratados desde la AT deberían propiciar situaciones de aprendizaje que requieran reflexión, contraste de información, debate y revisión de los presupuestos de partida, por lo que parece oportuno crear situaciones en las que el alumnado tenga la oportunidad de plantearse y analizar problemas o acontecimientos, que basados en su realidad vivencial, entrañen conflictos de valor. Se permite realizar un análisis crítico y comparativo desde el respeto a otros contextos, épocas y realidades para expresar, dialogar y defender las opiniones propias

respetando las de los demás.

12.4.4. La evaluación en la transversalidad

La evaluación constituye una actividad imprescindible para enjuiciar y mejorar cualquier proceso formativo personal y profesional. Y adquiere una mayor relevancia en los procesos transversales al tener que considerar aspectos múltiples en cuanto a distintas disciplinas, contenidos o incluso profesorado.

Cuando la evaluación se refiere a valores, actitudes o competencias ésta se conforma como un contenido propio del proceso educativo, es decir, la evaluación se convierte en una herramienta de mejora, pero también en cierto sentido en una competencia que ha de desarrollar el alumnado, ya que enseñar y aprender a valorar es un objetivo prioritario en todas las áreas de conocimiento.

Este proceso implica la asunción de un modelo evaluativo que permita constatar el grado en el que se van desarrollando las conductas y competencias establecidas y valorar o tomar decisiones sobre la mejora de la metodología más adecuada para ello, siendo necesaria una evaluación flexible, no clasificatoria, ni orientada a la clasificación, pues en este campo tendería a crear situaciones negativas y contraproducentes en el proceso de formación personal.

El objeto de la evaluación de la transversalidad puede plantearse de forma específica o integrada en las distintas áreas transversales en las que se incardinan los aspectos tratados en ella, siendo más una evaluación de un proceso de desarrollo personal que el de la aprehensión de unos contenidos específicos. Y el principal problema que suele encontrarse en la evaluación de los planteamientos transversales se refiere a las dificultades de coordinación del profesorado participante, la integración o correspondencia entre programas de las diversas materias y sus horarios. Todo ello requiere un replanteamiento desde el origen de la planificación docente, es decir, la transversalidad habría que considerarla de forma previa y consensuada para

que se dispusiese en los planes y programas de los centros educativos.

Es importante destacar, como queda recogido en la normativa educativa, que en el ámbito de la evaluación, además de los aprendizajes, debe considerarse la evaluación de los planes y proyectos educativos de los centros y equipos docentes, entre los que se encuentran los planes de Acción Tutorial.

12.4.5. El alumnado y las familias ante la transversalidad

El alumnado debe poseer un adecuado conocimiento de las dinámicas de trabajo transversales, ya que deberán emplear en su resolución unas estrategias de aprendizaje y desarrollar unas competencias diferentes. Por tanto, debe ser entrenado para ello. La organización, dinámica de trabajo y metodología es diferente, poseen un papel más activo y el profesorado tiene un rol distinto al que deben acostumbrarse.

El trabajo escolar, desde una consideración transversal, trasciende en ocasiones de los esquemas de aprendizaje tradicionales. Estos esquemas han sido durante largo tiempo incorporados a la escala de valores y juicios que las familias realizan sobre el adecuado trabajo educativo.

Pero además, desde la perspectiva que las familias deben desarrollar un papel importante en la educación, cualquier cambio en la organización y dinámica educativa deberá ser explicado, consensuado y compartido. Y en la medida en que estos factores alcancen unas mayores cuotas de aceptación, más posibilidades de éxito se obtendrán en los cambios o procesos educativos transversales.

La transversalidad debe ser explicada y entendida por el alumnado como una oportunidad de desarrollar un proceso formativo diferente, que permite el desarrollo de capacidades y competencias distintas en un entorno más real, en el que la realidad no se corresponde con compartimentos disciplinares.

12.5. A modo de conclusión

La AT puede tratarse desde un sentido organizativo y funcional como un área transversal desde la que incorporar temáticas en las diversas áreas de conocimiento. Pero además, en un cierto paralelismo con algunas de las áreas transversales, puede incorporar y aportar contenidos a las mismas, por lo que podría ser definida como una meta área transversal.

Más allá de su conceptualización, la transversalidad como modelo educativo y la AT como área temática ofrecen un espacio para el desarrollo de procesos educativos, que trascendiendo unos contenidos específicos permitan una educación con un carácter más globalizado y con mayores similitudes con las realidades naturales y sociales desde las que se incorporan y pretenden describir o explicar.

Igualmente la transversalidad puede facilitar el establecimiento de un nexo colaborativo entre alumnado, familias, profesionales de la educación y agentes sociales, lo que supondría ofrecer una educación de todos y para todos.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿Cómo ha evolucionado el tratamiento de la transversalidad curricular?
- 2.¿Qué beneficios y qué dificultades pueden encontrarse al trabajar un tema transversal?
- 3.¿Qué paralelismo puede establecerse entre las áreas transversales y la AT?
- 4.¿Por qué es útil asociar la transversalidad a la AT?
- 5.¿Qué procedimientos metodológicos deben incorporarse para el establecimiento de un trabajo transversal?

PARTE IV

Estrategias y técnicas específicas para el desarrollo de los planes de tutorización

13

El alumnado como elemento central de la Acción Tutorial

El alumnado, durante su estancia en el centro educativo, vive multitud de experiencias de cambio que, en mayor o menor medida, provocarán ciertos desequilibrios personales y que requerirán de un importante esfuerzo para adaptarse a esta nueva realidad. La educación no debe dar la espalda a estos procesos de cambio sino que debe idear intervenciones que faciliten y suavicen estos desequilibrios. La Acción Tutorial debe estar orientada a optimizar este proceso y debe presentarse como punto de referencia del alumnado, de forma que éste encuentre en la tutoría, y en el tutor, un punto de apoyo para poder afrontar estos cambios.

Para que esto suceda el profesorado debe tener muy clara su función en el centro, los recursos disponibles para cumplir esa función y la forma de obtener y utilizar la información disponible. Además, es necesario que sea capaz de utilizar estos recursos e información para aplicarla al entorno social propio de los centros educativos, teniendo en cuenta el alto número de alumnos y el escaso tiempo disponible para atenderlos.

A partir de estos elementos es preciso entender la relación que se establece entre el profesorado tutor y su alumnado en función de las distintas agrupaciones que se pueden producir.

La optimización de todos estos recursos personales y materiales en su consideración y funcionalidad determinarán el desarrollo de una atención tutorial que satisfaga todas estas necesidades, que no sólo implican al alumnado, sino a toda la comunidad educativa.

13.1. El alumnado en la Acción Tutorial

Dentro del proceso de la Acción Tutorial, el alumnado no solo es destinatario último de la intervención, sino que también se convierte en elemento activo y participativo de la dinámica tutorial, entendiendo este papel no como meros receptores, sino como parte implicada que plantea y sugiere qué aspectos quieren que se traten y cómo se han de desarrollar éstos.

Cuadro 13.1. Interacciones y tipos de agrupamientos en A T

<i>Receptor de la AT</i>		<i>Generador de la AT</i>			
		<i>Alumnado</i>	<i>Profesorado</i>	<i>Familias</i>	<i>Otros</i>
Alumnado	In	Ayuda por pares	Atención individual	Apoyo familiar	Apoyo por consulta externa
	Pg	Grupos de trabajo	Grupos de apoyo		Apoyo externo grupal: programas, jornadas, conferencias, etc.
	Gc	Presentaciones, exposiciones, funciones, etc.	Asamblea de clase	Conferencia, presentación, colaboración en actividades	
Profesorado	In	Consulta	Reunión tutorial: Planificación y evaluación de la AT	Consulta	Formación experta externa, grupos de trabajo, investigación, jornadas y conferencias.
	Pg	Grupos de tarea			
	Gc	Presentaciones, exposiciones, funciones, etc.	Órganos colegiados: decisiones organizativas sobre AT	Integración en los órganos colegiados y decisiones organizativas sobre AT	
Familias	In	Consulta familiar	Consulta	Apoyo por pares	Información externa, talleres, jornadas y conferencias.
	Pg	Grupos de tarea	Consulta grupal y grupos de tarea	Grupos de apoyo	
	Gc	Presentaciones, exposiciones, funciones, etc.	Asamblea de profesorado-familias	Asamblea de familias	
Otros		Consulta externa	Asesoría externa	Consulta externa	AT externa

In: Individual, Pg: pequeño grupo, Gc: Grupo clase o Gran grupo; *Fuente:* Expósito, 2013.

13.2. Acciones individuales con el alumnado para la Acción Tutorial

Las Acciones Tutoriales de carácter individualizado se dirigen a algunos sujetos en particular con el fin de detectar y conocer las características y posibilidades de rendimiento, tanto a nivel académico como para la vida. Tienen como objetivo potenciar al máximo estas características para

contribuir al desarrollo integral de su personalidad, de manera que sea capaz de adaptarse al entorno en el que vive. El sentido individual de la tutoría permite al alumnado tener un referente en el tutor, como alguien que se preocupa por él, que le aconseja y que le conoce. En definitiva alguien que se muestra interesado por sus necesidades. No obstante, para llegar a construir esa figura de tutor cercano, sin perder de vista el rol profesional, es necesario explorar de forma detallada y minuciosa la realidad del propio alumnado que se va a tutorizar. En este sentido, estas acciones individuales tienen unos objetivos muy claros dentro del proceso de la acción tutorial (Quintanal y García Morcuende, 2012).

En primer lugar pretenden conseguir un amplio y variado conocimiento de cada uno, atendiendo a sus circunstancias de vida, relaciones personales, con el fin de conocer cuál será la guía que dirija la actuación del tutor.

Una vez determinado esto, será necesario conseguir un cierto grado de accesibilidad al alumnado que se va a tutorizar con el fin de establecer una relación de liderazgo cercano siempre buscando una aceptación y un compromiso por ambas partes.

Por último, se deben establecer los medios y recursos necesarios para facilitar todas las iniciativas que se vayan tomando al respecto.

Si bien esta forma de tutorización individual ha sido muy popular y avalada por numerosas corrientes teóricas y filosóficas centradas en el respeto por los valores y en los derechos de las personas, no debemos olvidar que se trata de un proceso ciertamente complejo, en el que el profesional de la tutoría deberá ser capaz de extraer información del alumnado a partir del lenguaje tanto verbal como no verbal, es decir, de lo que dice, de lo que no dice y de cómo lo dice. Por tanto la habilidad y experiencia del tutor en este proceso será clave a la hora de poder obtener la mayor información posible y de ser capaz de interpretarla o contextualizarla en la realidad del propio alumnado, de igual forma que también deberá favorecer un clima de confianza y respeto mutuo que permita un proceso de acción tutorial eficaz.

Como se puede ver, no se trata de una mera charla informal, al menos desde el punto de vista del tutor, sino que debe responder a unos criterios profesionales que permitan obtener el máximo de información pero siendo capaz de mantener un clima cordial. La base de esta recogida de información será la entrevista.

13.2.1. La entrevista como recurso de la Acción Tutorial individualizada

La entrevista se debe entender como un espacio de comunicación orientado a fomentar la relación personal y el conocimiento mutuo, en la cual podamos intercambiar información significativa.

Una vez establecida la importancia de la comunicación interpersonal en la relación tutorial, conviene destacar los elementos que se han de tener en cuenta para realizar una buena entrevista. De este modo, y como se ha comentado anteriormente, serán determinantes las habilidades del tutor, así como la retórica, el lenguaje no verbal, la tipología del diálogo, etc. Sin olvidar que es preciso atender a aspectos tales como:

El lenguaje, como elemento facilitador de intercambio y que aporta información relevante a los sujetos acerca de actitudes, conocimientos o intereses. Aquí, será necesario que se atienda tanto al lenguaje verbal, de importancia capital dentro de la entrevista, y que proporciona información sobre el lenguaje interno de la persona a la que se está entrevistando así como a la significación de las palabras en relación con el contexto y al lenguaje no verbal, que establece un complemento al anterior, a lo que se dice y sirve, en la mayoría de los casos, para interpretar y dotar de significado a lo que se dice.

La actitud del tutor debe ser acorde al objetivo de la entrevista. Así, no es conveniente adoptar un rol demasiado autoritario en entrevistas iniciales, donde el propósito fundamental será establecer un clima de confianza entre entrevistador y entrevistado. De este modo, hay unos criterios básicos que el tutor debe intentar alcanzar durante la realización de la entrevista.

- Ser sincero, tanto respecto al tema que se está tratando como respecto al alumnado que tutoriza.
- Tener una predisposición a ayudar.
- Empatía.
- Claridad en los motivos de la entrevista.
- Mostrar una actitud de escucha.
- No tomar una actitud pasiva o despreocupada.

La estructura de la entrevista será la clave para obtener información válida de los contactos entre entrevistador y entrevistado. Una buena estructura determinará la eficacia en posteriores intercambios de información y permitirá ajustar a la realidad de los centros el tiempo disponible para realizar este tipo de actividades.

Como es lógico, esta estructura estará en función del tipo de alumnado hacia el que vaya dirigido, así, no será el mismo tipo de entrevista la dirigida a alumnado de educación infantil o primer ciclo de educación primaria que la que se realice con alumnado de secundaria. Por cuestiones de espacio no se profundizará en aspectos concretos de la elaboración o el desarrollo de la entrevista, elementos que el lector puede consultar en bibliografía específica sobre el tema (Berrocal y Ruiz, 2006; Buendía, Olmedo y Berrocal, 2009). No obstante, atendiendo a unos criterios generales, se pueden establecer varios elementos que se han de tener en cuenta en la preparación y desarrollo de la entrevista.

En primer lugar, habrá que atender a elementos propios de la tutoría individual tales como el objetivo de la entrevista o el espacio en el que se llevará a cabo. En este sentido, será necesario contar con un lugar adecuado preservado de ruidos y en el que se eviten las interrupciones o distracciones. También es conveniente contar con mobiliario específico para este fin, preferiblemente dos sillas en torno a una mesa. En este punto se considera

una actitud más prescriptiva si las sillas están colocadas una frente a la otra y más de asesoramiento si la disposición es de lado. El último de los elementos que se han de tener en cuenta es el tiempo del que se dispone, ya que es conveniente adecuar la disposición temporal al tema que se vaya a tratar durante la entrevista. La mejor forma de adecuar esta temporalidad es estableciendo previamente los elementos que se van a tratar durante la misma. Para ello, se debe atender a varias etapas en el desarrollo y preparación de la entrevista:

1. Antes de la entrevista: en la preparación de la entrevista es conveniente contar con ciertos conocimientos previos sobre el alumnado que se va a entrevistar que permita extraer el máximo de información así como fijar, de forma clara, los temas que hay que tratar durante la misma. Así, en los primeros contactos, será necesario tener información sobre los datos más relevantes del alumnado (rendimiento académico, intereses, contexto sociofamiliar, estilo de aprendizaje...). De esta forma, se podrá preparar la entrevista en función de varias cuestiones tales como cuáles son los motivos de la entrevista, qué objetivo se persigue, quién asistirá... En entrevistas iniciales es conveniente renunciar a conseguir una gran cantidad de información ya que el objetivo principal será conseguir una relación de confianza y de respeto.
2. Durante la entrevista: en esta etapa es conveniente exponer, de la forma más clara posible, los objetivos de la entrevista así como el problema o situación que vaya a tratarse. Evidentemente la forma de realizarlo estará en función de la edad del alumnado al que se dirija dicha entrevista. Una vez expuesto el tema, será misión del entrevistador observar y registrar la información que aporte el entrevistado de manera que ésta sea lo más objetiva posible, aunque en ocasiones sea necesario realizar interpretaciones en función del lenguaje no verbal o paraverbal. Una vez tratados los problemas planteados, es conveniente finalizar la entrevista con un pequeño resumen sobre lo tratado así como una descripción de alternativas de solución y una valoración de las mismas basada en una pequeña reflexión por parte de los implicados.

3.Después de la entrevista: es conveniente que la persona encargada de realizar la entrevista revise, lo antes posible, las anotaciones o registros realizados con el fin de que éstos no pierdan el sentido que tenían. Así mismo se debe relacionar estas anotaciones con la información previa que se tiene sobre el entrevistado y, en caso de que sea necesario, proponer el listado de acciones para llevar a cabo, como por ejemplo contactar con determinados profesionales, hablar con algún profesor/ buscar información, etc.

A modo de ejemplo se puede proponer una ficha de registro para utilizar durante la entrevista, que permita el registro y seguimiento de la AT, con los datos que se muestran en el cuadro 13.2.

Cuadro 13.2. Elementos básicos de una entrevista para AT

ALUMNO/A:		Curso:	
Fecha:		Entrevista solicitada por:	
Tutor/a:		Asistentes:	
Motivo/s de la entrevista:		Aspectos tratados:	
Conclusiones y compromisos:			
Fecha de próxima entrevista:			
Otros datos de interés			

13.3. La tutoría por pares en la Acción Tutorial

Una de las fórmulas que mejores resultados ha obtenido en los últimos años dentro del proceso de la Acción Tutorial es la basada en pares o peer tutoring. Este tipo de tutoría, donde el alumnado se agrupa por diadas, presenta un gran número de ventajas con respecto a sistemas tradicionales dentro de la Acción Tutorial ya que, entre otras cosas, suprime la diferencia generacional que se establece, normalmente, entre profesorado y alumnado, de manera que la base se sustenta en la confianza entre iguales así como en la experiencia académica de uno de los miembros del par, de igual modo que permite

distribuir el trabajo y prestar una ayuda individual, sobre todo en aquellas instituciones con un limitado número de profesorado que facilite una AT individualizada.

Así mismo, es necesario constatar la opinión de diversos autores (Duran, 2006; Topping, 2000) que sostienen que, a veces, los compañeros de clase pueden ser mejores mediadores que los propios adultos, en tanto que éstos son aprendices recientes de los contenidos y, por tanto, son sensibles a los puntos de más ayuda. Además, utilizan un lenguaje más directo y cuentan con la ventaja de compartir referentes culturales y lingüísticos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, uno de los puntos clave de este sistema de autorización es la correcta elección de las parejas y, dentro de ella, la asignación del rol de tutor a uno de los sujetos. Así, lo ideal es que se trate de alumnado con buenas competencias tanto personales como sociales, con cierto sentido de la responsabilidad, comprometido con la tarea a desarrollar y que tengan buena capacidad de comunicación, tanto de recepción como de transmisión de información.

De esta forma se establece una pareja de alumnado con una relación asimétrica, donde uno de los alumnos adoptará la tarea de tutorizar y otro la de ser autorizado, pero sin perder de vista el objetivo común, como puede ser la adquisición de una determinada competencia curricular, que se alcanza a través de un marco de relación planificado por el profesorado.

Según Johnson, Johnson y Holúbec (1999), para que la tutoría entre iguales ayude a mejorar el rendimiento de los alumnos implicados, tienen que darse dos condiciones fundamentales, por un lado el alumno o alumna que adopta la labor de tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero. Y además, la ayuda que proporcione a su compañero debe tomar la forma de explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema y nunca debe proporcionarle soluciones ya hechas.

De manera muy sintética, la secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la siguiente:

- 1.Fase de preparación: selección del alumnado tutor y de los autorizados.
- 2.Diseño de las sesiones de tutoría (contenidos, estructura básica, sistema de evaluación).
- 3.Constitución de los "pares".
- 4.Formación de los tutores.
- 5.Inicio de las sesiones, bajo la supervisión del profesorado en las primeras sesiones.
- 6.Mantenimiento de la implicación de los tutores, mediante reuniones formales y contactos informales con los profesores de apoyo.

Este tipo de prácticas de ayuda entre iguales son muy interesantes ya que dan valor educativo a las interacciones que se producen entre el alumnado ayudado y permiten desarrollar valores de sociabilidad. De hecho, el éxito de la tutoría entre iguales reside en que los más capaces no se perciban como donantes, sino que también aprendan y tomen conciencia de que enseñando a sus compañeros ellos también tienen oportunidades de aprender.

13.4. La tutoría en grupo

Una característica fundamental de la vida escolar es, precisamente, su naturaleza social. La Acción Tutorial en grupo, por tanto, se puede considerar actualmente como la tarea más asumida en todos los centros y edades. Esta dinámica grupal se enmarca en la dimensión sociocreativa de la persona, permite pensar de forma diferente y favorece que una comunidad educativa formada por alumnado, profesorado, padres y madres y asesores funcione de una manera más cooperativa y solidaria. En palabras de Ulich (1974: 11):

Todo educador sabe de la importancia que tiene la integración escolar de sus alumnos y de su participación en la vida del grupo para lograr el éxito, para alcanzar los objetivos de su educación.

En la tutoría grupal es donde primeramente se crean y reflexionan las condiciones necesarias para que la dinámica de relación en el grupo de iguales sea un verdadero factor de cambio, capaz de potenciar la integración y la participación de todo el alumnado (Longás y Mollá, 2007).

Como es sabido, tanto el comportamiento como las actitudes del alumnado como individuo están influidos, en gran medida, por el grupo al que pertenecen, especialmente en los valores y los líderes que prevalecen en él. Cuanto mejor conozca el tutor las relaciones que se establecen en el aula, en mayor grado podrá influir en la vida del grupo. De este modo, debe ser el principal dinamizador de las actividades y experiencias que en el grupo se llevan a cabo con el fin de favorecer el conocimiento y la cohesión del propio grupo.

Para trabajar correctamente en grupo es necesario que todos los implicados tengan claro cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar desde el principio. No obstante, y aunque se trata de una de las principales herramientas dentro de la AT, en ocasiones se convierte en una tarea que se lleva a cabo de forma errónea. Muchas veces porque se plantean estas actuaciones de forma limitada en una hora poco funcional o se establecen sesiones grupales con poco tiempo para una atención personalizada, que resuelva problemas concretos.

Por suerte, estas formas de proceder se van perdiendo dando lugar a otras actividades más propias de la AT, así, últimamente se ha focalizado la ocupación de este tiempo a actividades como enseñar técnicas de estudio, informar sobre salidas profesionales, temas de saludo, etc. Así mismo, la amplia oferta editorial disponible en la actualidad permite organizar y dar cierto sentido a esta franja horaria.

No obstante, es necesario diferenciar, dentro de la AT en función del tamaño de los grupos.

13.4.1. Trabajo en pequeños grupos

El trabajo con grupos reducidos constituye una experiencia educativa única en la que los estudiantes trabajan juntos para explorar sus ideas, actitudes, sentimientos y conductas especialmente relacionadas con su desarrollo personal y su progreso académico. En esta dinámica se establece una relación de ayuda, donde el tutor es un mero facilitador de la interacción de los estudiantes dentro de una experiencia especial de aprendizaje. Los miembros del grupo tienen la posibilidad de escucharse a sí mismos, escuchar a los demás así como ofrecerse apoyo mutuo.

La Tutoría en pequeños grupos se organiza con el propósito de hacer saber al estudiante que el tutor desea hacer algo por ellos, aunque, evidentemente, las decisiones finales sean de su responsabilidad. Por tanto, posee un carácter eminentemente informativo y motivador, con el propósito de crear en el alumnado el deseo de solicitar ayuda, consejo, orientación, hacer conciencia de la importancia del contacto personal y se comprometa en un proceso de comunicación que resulta conveniente para su formación. Así mismo, este tipo de acción tutorial permite el seguimiento del progreso y bienestar del alumnado, proporcionando una retroalimentación formativa.

13.4.2. El grupo clase

La tutoría en grupo es propia de aquellas situaciones en las que es necesario mejorar las relaciones y la convivencia del alumnado en clase, el fomento de actitudes de cooperación y tolerancia dentro del grupo, la participación del grupo en el funcionamiento del aula y del centro mediante el sistema de elección y representación recogidos en la legislación y en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro.

Como ya se ha mencionado, la principal modalidad, dentro de la AT grupal es la que se realiza con todo el grupo clase. Aunque en las sesiones de clase el profesorado juega un importante papel como coordinador y gestor de la sesión, deben establecerse los cauces de participación activa del alumnado, que en definitiva debe ser el auténtico protagonista de la sesión. Estas sesiones de tutoría en grupo deberían, pues, centrarse en:

- El conocimiento mutuo.
- Las relaciones interpersonales.
- Las técnicas de trabajo en grupo.
- Las técnicas y estrategias de trabajo intelectual.
- La información y orientación profesional, etc.

Por lo tanto, a través de la dinámica que irá desarrollando el grupo, éste llegará a ser un lugar de referencia para el alumnado, de forma que el propio grupo se convertirá en el medio donde se exprese y se autoafirme, convirtiéndose, en un espacio privilegiado para el aprendizaje social y desde donde el profesorado organizará y liderará su acción de acompañamiento. Así, se puede entender el grupo como un fuerte marco de referencia para la clarificación y elección de valores, puesto que dentro de él se va formando un sistema valorativo por el que se rigen todos los componentes. En definitiva, el grupo y la clase como tal influyen sobre el alumnado en su socialización, en el desarrollo de su personalidad y en el control social de sus acciones y conducta (Mora, 2004).

Desde esta perspectiva, la acción tutorial debe convertirse en una conducción de grupos, ya que la contribución personal y grupal a la discusión y formulación de la dinámica del aula se hace cada vez más imprescindible. Es, a través de las diferentes influencias que se dan dentro del grupo, donde cada uno de los miembros toma conciencia de sus responsabilidades ante los demás.

13.4.3. La dinámica de grupos en la Acción Tutorial grupal

Como ya se ha comentado, las técnicas de grupo permiten crecer y enriquecer de forma efectiva la comunicación entre los agentes del acto educativo, dado que buscan una mejora en el clima de relaciones interpersonales. El fin de estas acciones es hacer del grupo un lugar donde alumnado y profesorado se conozcan y busquen un clima positivo en su relación. Se trata, por tanto, de

conseguir un ambiente de satisfacción y tranquilidad donde sean posibles los objetivos que se hayan marcado.

Una de las premisas para poder realizar acciones en grupo es tener el máximo de información sobre el grupo y conocer y dominar ciertas técnicas grupales con el fin de conseguir el funcionamiento y poder establecer las relaciones adecuadas entre los distintos componentes del grupo.

Del mismo modo que anteriormente se presentaba la entrevista como principal herramienta en la acción tutorial individual, la dinámica de grupos se postula como una de las técnicas que mejores resultados arrojan en el uso en la tutoría a nivel grupal. No obstante, es necesario precisar que estas dinámicas de grupos, que se encargan de la investigación de las estructuras y procesos grupales, se deben entender como un conjunto de técnicas de trabajo que permiten al individuo, miembro de un grupo, conocerse mejor y conocer a los demás (Lewin, 1939; Mucchielli, 1971; Riart, 2006). Este tipo de dinámicas refleja, por tanto, el conjunto de fenómenos que interactúan en las relaciones personales.

Dentro de las dinámicas grupales existen multitud de posibles acciones que se pueden emprender con el alumnado, acciones que van a estar determinadas por diversos factores como la madurez y características del grupo, los objetivos que se persigan, el contexto físico y social en el que se desarrollen o el grado de conocimiento y experiencia que tenga el profesorado responsable de su aplicación. Entre otras, las más utilizadas son:

- **Asamblea:** consiste en reunir a todo el grupo para tratar un tema de interés colectivo con objeto de analizarlo, dialogar y llegar a una toma de decisiones. La principal ventaja es que, en grupos reducidos facilita la participación de todos los miembros del grupo.
- **Mesa redonda:** donde un grupo de expertos, con puntos de vista diferentes sobre un tema, exponen, ante el grupo, su planteamiento de forma sucesiva. Luego el grupo deberá expresar sus dudas o inquietudes al respecto de las intervenciones.

- Grupo de discusión: se presenta como una técnica de gran utilidad para el aprendizaje ya que estimula la motivación del alumnado. En él, los participantes deliberan sobre un tema propuesto por el tutor, que deberá favorecer la participación activa de todos los miembros del grupo. Es muy importante que los participantes acudan a la discusión con una preparación previa, de manera que la participación proporcionará al alumnado hábitos de pensamiento y reflexión que le facilitarán la argumentación y la comunicación.
- Phillips 6x6. llamada así por su creador J.D.Phillips, es una técnica que consiste en dividir al gran grupo en subgrupos de seis personas que se reunirán durante seis minutos con el fin de discutir sobre un tema. Finalizado ese tiempo, un portavoz de cada subgrupo expondrá las conclusiones ante los demás, de manera que al final se redacten unas conclusiones finales de todo el grupo. De esta forma se busca favorecer y estimular la participación activa y efectiva de todos los miembros del grupo, además de operativizar la discusión.
- Brainstorming o tormenta de ideas: es una técnica que favorece la expresión libre de todos los miembros del grupo, desarrollando su creatividad y permitiendo abordar los problemas con originalidad e iniciativa. Consiste en producir el mayor número de ideas, puntos de vista, sugerencias o soluciones posibles acerca de un determinado tema o problema. Para su correcta aplicación es necesario contar con un clima distendido con el fin de que los miembros del grupo puedan expresarse libremente. El papel del tutor debe ser el de estimular y desarrollar la creatividad de los sujetos, evitando e impidiendo las críticas o réplicas de las exposiciones. La finalidad es desarrollar la estimulación del ingenio y ayudar a superar la rutina y la indiferencia.
- Role playing o dramatización: consiste en representar un caso concreto, que interesa por algún motivo a los miembros del grupo, con el objetivo de que se convierta en "real", visible y vivido, de forma que los componentes del grupo adopten los roles de los diferentes personajes en la representación. La finalidad de esta técnica es, por un lado, estimular

la capacidad de análisis y crítica a partir de la observación de los propios comportamientos en las diferentes situaciones de la vida y, por otro, intentar modificar la actitud y conducta de los sujetos.

- Ventana de Johari: es una herramienta creada por Joseph Luft y Harry Ingham que consiste en que cada miembro del grupo escribe en una hoja de papel, dividida en cuatro partes, la información relevante referida a cuatro apartados:

- 1.Lo que sé de mí mismo y los demás también conocen.
- 2.Lo que sé de mí mismo y los demás desconocen.
- 3.Lo que los demás conocen de mí y yo desconozco.
- 4.Lo que desconozco de mí y los demás también desconocen.

Esta información personal se complementa con la aportada por los demás miembros del grupo. Posteriormente se realiza una reflexión individual sobre lo que se ha escrito y se realiza una puesta en común sobre todo aquello que suponga una contribución al conocimiento del grupo y sus miembros.

13.5. Las familias y otros profesionales en la atención al alumnado

Aunque en el capítulo 14 se trata de forma específica la integración de las familias y otros colectivos a la AT, parece lógico finalizar argumentando la posibilidad de extensión de los agrupamientos que se han descrito a todos los integrantes de la comunidad educativa, que se relacionan e interactúan como se señala en el cuadro 13.1, en la AT.

Sólo desde esta consideración como un elemento constituyente básico se podrá establecer y desarrollar una AT en la que realmente participen y se compartan todos.

13.6. A modo de conclusión

Aunque se pueda plantear la integración de distintos agentes de las comunidades educativas, el alumnado sigue siendo el eje fundamental de la AT y de los procesos educativos. Y por tanto, el profesorado debe conocer las dinámicas y procesos que le permitan gestionar distintos agrupamientos de éstos: ya sea individualmente, en pares, pequeños grupos, grupos clases y grandes grupos.

Sólo cuando se adquieran estas destrezas, se podrán integrar esos otros elementos comunitarios y desarrollar una AT adecuada a las necesidades educativas actuales.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿Los procesos de Acción Tutorial centran realmente sus actuaciones en el alumnado? ¿Por qué?
- 2.¿Qué elementos son comunes en las acciones individuales, por pares y grupales dentro del proceso de la Acción Tutorial?
- 3.¿Qué dinámicas, agrupamientos y técnicas se pueden emplear para desarrollar la AT con el alumnado?
- 4.¿Qué dinámicas, agrupamientos y técnicas se pueden emplear para fomentar la participación de las familias en la AT?
- 5.¿Qué tareas de planificación debería realizar el tutor o tutora, de forma previa a cada una de las de las acciones tutoriales propuestas tanto individuales como grupales?

14

Las familias y su incorporación a la Acción Tutorial

La educación es un proceso que para tener éxito precisa que todos los sectores que en ella intervienen trabajen por los mismos objetivos. Es por ello que la orientación y Acción Tutorial deben promover un trabajo en equipo por parte de todos los agentes implicados. Esta participación es entendida con doble valor: valor transversal, ya que articula la vida de los centros; y valor educativo, porque supone en sí misma un aprendizaje para todos los integrantes de la comunidad en el desarrollo de estrategias de trabajo colectivo.

14.1. Integración de las familias en la Acción Tutorial

La familia juega un papel primordial en el desarrollo social del alumnado. Los padres son protagonistas fundamentales en el proceso educativo de sus hijos, en las distintas etapas educativas y la colaboración con ellos ha de garantizarse desde todas y cada una de las funciones que se dan en los centros educativos. La familia en la sociedad actual reúne unas características que distan mucho de lo que eran hace unas décadas. Junto con la familia nuclear tradicional coexisten otras formas muy diversas de familias. Cada vez son más las familias monoparentales, donde los hijos conviven con un solo progenitor, o hijos que compaginan temporadas con su padre y otras con su madre, por estar separados. Esta situación afecta tanto al desarrollo del alumnado como a las relaciones entre la familia y el centro educativo (Álvarez y Bisquerra, 2012).

Así mismo, las familias pueden presentar factores de vulnerabilidad, ya sea por rasgos específicos del alumno (discapacidad mental, dificultades de

salud física, problemas de conducta, etc.) o dependientes de la familia (aislamiento social, dificultades económicas, inmadurez para ejercer funciones parentales, insatisfacción en la relación de pareja, etc.). Tampoco podemos olvidar factores del entorno como la descoordinación entre los diversos servicios, ausencia de los mismos o lejanía y la existencia de factores protectores como habilidades adecuadas en el cuidado de los niños, facilidad para expresarse y comunicarse, relaciones de apoyo mutuo, compromiso hacia la familia, respeto, espacio adecuado y privacidad dentro del hogar, recursos económicos, etc. (Almirall, 2011).

Ante todas estas características diferenciales, es necesario que desde la acción tutorial se potencie y favorezca la implicación y colaboración familiar, pues ésta nos puede facilitar la generalización de los aprendizajes (actitudes, conductas, normas, valores) en ambientes más próximos y naturales para el alumnado y con una mayor significación a la hora de conseguir su asimilación e integración dentro de su personalidad. Al mismo tiempo, la familia puede ser un proveedor de refuerzos y estímulos naturales de la conducta de sus hijos, de ambientes controlados que faciliten el logro de los objetivos educativos propuestos.

En este sentido, Gallego y Riart (2006) atribuyen al tutor funciones como orientador, dinamizador y gestor de tareas, de forma que un cometido esencial en su labor es la cooperación educativa con las familias además de mantenerlas informadas en lo referente a las actividades y organización docente, de ocuparse de la orientación a los padres y madres sobre el momento evolutivo de sus hijos e informar sobre la evolución del grupo de forma periódica como de la evolución individual.

De un modo más específico, se pueden resumir en tres las grandes funciones que ha de desempeñar el tutor en relación con las familias, a través de las cuales se favorece no solo una mayor participación, sino también la cooperación e implicación de las mismas en la AT.

Una de las funciones del tutor con respecto a las familias es informar y recoger información para un mejor conocimiento del alumnado y una mejor

comprensión del proceso educativo. Todo esto comporta: recoger información sobre la situación familiar, actitudes en casa, relación con los hermanos; informar a los padres de aspectos relacionados con la institución escolar, sistema educativo, plan de orientación y acción tutorial; informar periódicamente a la familia sobre la conducta y el rendimiento académico del alumnado; e informar de modo sistemático sobre la marcha del grupo en el que se encuentra su hijo.

Igualmente, otra de las funciones es, colaborar con los padres en el conocimiento y comprensión del momento evolutivo que está atravesando su hijo y orientarles sobre pautas para favorecer su desarrollo. Esto supone: asesorarles en su relación con los hijos para que favorezcan la autonomía; ayudarles a ser objetivos en la valoración de sus hijos, comprender las causas que influyen en sus dificultades y la búsqueda de soluciones; animarles a fomentar situaciones de diálogo e intercambio de opiniones con los hijos; además de pedir su colaboración para la creación de condiciones adecuadas que favorezcan el trabajo personal de sus hijos: organización del tiempo de estudio y descanso, interés por las tareas escolares, etc.

Finalmente, otro cometido del tutor con respecto a la familia es favorecer una actitud positiva y colaboradora de los padres hacia el centro docente, lo que conlleva: procurar su participación en las diversas actividades del centro: escuela de madres y padres, reuniones, charlas; recoger y canalizar sus sugerencias o posibles reclamaciones sobre el centro educativo; y pedir su colaboración en las actividades extraescolares: fiestas, excursiones, etc.

Todo este proceso educativo debe ser coherente y continuo, por lo que la relación entre familia y escuela se hace imprescindible para dar sentido a un proyecto común, de forma que para que dicha colaboración sea positiva, desde los centros educativos se debe promover una relación fluida con los padres y madres, mostrándose accesibles y atentos a las necesidades que éstos pudieran manifestar (Núñez del Río, 2011).

Ante esta necesidad de participación y colaboración, existen distintas maneras o formas de implicar a la familia en la acción tutorial, bien sea a

través de una participación individual o bien colectiva. De modo que ésta puede participar en la vida y gestión de los centros, a través de las tutorías individuales, y también de forma colectiva, a través de las asociaciones de madres y padres del alumnado y de los Consejos Escolares.

14.2. Dinámica de la interacción familiar

Las familias son las facilitadoras de toda información importante sobre sus hijos, y esto le permite al tutor entender los procesos por los que están pasando y facilitar así una acción tutorial lo más ajustada, pertinente y relevante posible para el desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Las visitas cotidianas a la escuela son un elemento básico para estar en contacto y comunicación permanente, además de establecer diálogo constante y sistemático con la comunidad escolar para estar al tanto de los contenidos disciplinares establecidos en planes y programas de estudio y conocer la organización y forma de trabajo que tiene el centro educativo. La participación debe ser intencionada para brindar apoyo a sus hijos en la elaboración de las tareas, estimular una buena relación y favorecer la participación basada en la confianza y la corresponsabilidad mutua familia-escuela.

Pero ahora bien, ¿cuáles son las acciones que favorecen la comunicación con las familias y las dinámicas de interacción que fomentan la implicación y participación de las familias?, la literatura y la experiencia nos dicen que son múltiples los mecanismos que logran establecer una relación efectiva entre familia y tutor, dinámicas que deberemos adaptar a las características de cada contexto e idiosincrasia de los centros educativos.

Entre estas acciones encontramos las convocatorias de padres y madres de familia, que consiste en un aviso por escrito, donde se convoca a una actividad para un lugar y fecha determinada. Se recomienda que sea atractiva, concisa, precisa y completa, y que se entregue dentro de los plazos establecidos.

Las pancartas son otro tipo de acciones que favorecen la comunicación con las familias. Son paneles de papel o tela perforada donde se convoca o anuncia una actividad. Puede colocarse a la entrada del centro educativo o en sus alrededores. Igualmente, los murales, como exposición gráfica en cualquier soporte, también puede ser otra acción que transmite información a las familias.

Existen otras formas de comunicación, como las octavillas, los boletines u hojas informativas de aparición regular, las circulares y comunicados puntuales, o los contactos más personales, por teléfono o correo electrónico.

Cuadro 14.1. Dinámicas de interacción con las familias

-
- Familias en el aula: consiste en permitir a las familias la entrada en las aulas para observar en directo qué hacen sus hijos, cómo se relacionan, cómo participan en talleres. Después los tutores comentan con los padres lo observado y dialogan conjuntamente sobre la educación de sus hijos.
 - Talleres conjuntos familias-tutores: hay dos tipos, en unos las familias y los tutores, junto con el alumnado, construyen materiales para las actividades escolares. En otros, los tutores aprovechan las habilidades de los padres y organizan actividades en las que la responsabilidad educativa queda compartida.
 - Reuniones informales familias-tutores: una vez a la semana, después del almuerzo, las familias que lo desean se unen a un grupo de educadores para tomar café y charlar sobre aspectos educativos.
 - Asamblea de madres y padres de aula o nivel: órgano de participación específico y propio de los padres. Se puede realizar a principios de curso y tantas veces como se considere necesario.
 - Presencia de profesionales, no docentes, en las actividades de aula: desde iniciativas de talleres multidisciplinarios en determinadas áreas de conocimiento, a talleres instrumentales dentro o fuera del centro educativo con profesionales de diversas ramas profesionales. Los propios padres pueden, en muchos casos, ser los participantes ideales en este tipo de iniciativas.
 - Reuniones con grupos de padres: estas pueden dirigirse a ámbitos diversos (padres y madres de curso, grupo-clase, o un mismo ciclo educativo). Es conveniente plantearse los objetivos y contenido de la sesión, así como los recursos necesarios.
-

Del mismo modo, existen recursos para fomentar dinámicas de interacción con las familias y mejorar la relación con el centro educativo, como pueden

ser: familias en el aula; talleres conjuntos familia-tutores; reuniones informales; asambleas, entre otras. Igualmente, los tipos de actividades que pueden llevarse a cabo para fomentar dinámicas de interacción y colaboración se pueden clasificar en charlas-coloquio, talleres u otras actividades (Álvarez y Bisquerra, 2012).

La charla-coloquio es una actividad que se puede dirigir a un amplio auditorio y que es conducida por una persona experta en la temática tratada. En un primer momento, el ponente proporciona información sobre el tema programado, y el resto del tiempo puede ser utilizado para aclarar puntos concretos con la participación del mayor número posible de personas. Se pretende que, al final de la charla, se fomente un espacio participativo y activo y captar las actitudes y comportamientos de las familias. El ponente debe dinamizar el coloquio invitando a los familiares a que participen formulando toda serie de preguntas, comentarios o cuestiones particulares.

Las temáticas que se pueden tratar en el coloquio varían en función del ciclo educativo que cursen sus hijos, y pueden versar sobre la potenciación de la autoestima, la transmisión de emociones y valores, hábitos de estudio adecuados, uso apropiado del tiempo de ocio o, en ciclos superiores, sexualidad, adicciones, toma de decisiones, trabajo personal en casa, etc.

El taller es una actividad en un grupo reducido de personas para profundizar sobre un tema a lo largo de varias sesiones y que contribuye al desarrollo de competencias. Debe haber un trabajo de cohesión grupal que favorezca que las familias dejen de sentirse solas y comprobar que sus problemas son similares a los del resto. Para el desarrollo de los talleres, el compromiso por parte de las familias es un elemento imprescindible, así como la puntualidad, la asistencia y la realización de las tareas propuestas. Las temáticas también pueden ir variando por cursos, al igual que la actividad anterior, como educar con inteligencia emocional, la prevención a las adicciones, fomentar la identidad personal (autoconcepto-autoestima) o cómo hablar a los hijos para que escuchen y cómo escuchar a los hijos.

Por último, otra de las actividades consiste en hacer partícipe al alumnado,

directa o indirectamente, en las actuaciones desarrolladas por las familias. Una de las formas de llevarlo a cabo es trabajar con las familias temas que previamente han trabajado sus hijos en tutoría, lo que facilita el diálogo en casa y el intercambio de impresiones. La temática que se trabaje seguirá bastante relacionada con las desarrolladas en las anteriores actividades: educación emocional, prevención en sentido amplio, desarrollar estrategias de aprendizaje, toma de decisiones, etc.

En definitiva, existen varias dinámicas de interacción familiar, lo importante es que esta relación se establezca desde la participación, cooperación e interés, ya que ambos agentes socializadores deben colaborar y aunar esfuerzos para contribuir positivamente en la educación del alumnado.

14.3. Entrevistas con las familias

Las entrevistas con la familia constituyen una buena ocasión para acercar posturas y poner en común la voluntad de unión en el proyecto educativo. Esto requiere una buena predisposición por ambas partes y debe dar lugar a una relación dinámica y comprensiva que se desarrolle en un clima de confianza. La entrevista tutorial tiene la finalidad de informar y orientar e implica disposición a escuchar. Esta técnica, constituye el mejor medio del que dispone el tutor para el intercambio de opiniones e información sobre el proceso educativo del alumnado. A través de una serie de encuentros periódicos, programados desde la orientación y AT, se intercambian, reciben y proporcionan información, formación, orientación y consejo en todo aquello que pueda favorecer el desarrollo personal, académico y social del alumnado.

Las principales finalidades de las entrevistas con las familias del alumnado quedan reflejadas en el cuadro 14.2.

Cuadro 14.2. Finalidades de las entrevistas con las familias

-
- Informar sobre aquellos aspectos relevantes para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado, enfatizando especialmente la relativa a los criterios de evaluación.
 - Prevenir las dificultades de aprendizaje.
 - Proporcionar asesoramiento educativo a las familias, ofreciendo pautas y orientaciones que mejoren el proceso educativo y desarrollo personal del alumnado.
 - Promover y facilitar la cooperación familiar en la tarea educativa del profesorado, tanto en lo concerniente a los aspectos académicos como en lo relacionado con la mejora de la convivencia del centro.
-

En la entrevista hay tres momentos clave que corresponden al antes, durante y después de la misma. Antes de comenzar la entrevista, el tutor debe prepararla informándose de todos aquellos aspectos referentes al alumnado, además de los datos relativos a la propia entrevista.

En el desarrollo de la entrevista debe realizarse una exposición del motivo de la misma, intercambiar información, valorar la opinión de la familia, además de realizar las propuestas de solución, acuerdos y compromisos adquiridos, tanto por parte de los familiares como del tutor y centro educativo.

En estos primeros compases conviene crear un clima que facilite la interrelación y comunicación, incluyendo comunicación verbal y no verbal. En determinadas ocasiones, encontrar las palabras oportunas y ayudar a clarificar la situación (sin imponer la solución) son factores para el éxito. Manifestar una actitud comprensiva y empática, centrarse en el tema de la entrevistas y utilizar un lenguaje directo y sencillo.

La función del tutor en el desarrollo de la entrevista es favorecer una toma de conciencia de la responsabilidad por parte de la familia en lo que concierne a la educación de sus hijos, avanzar en la comprensión de la situación y ayudar a identificar los pasos que conviene dar para mejorar u optimizar la situación. De este modo, se hace necesario conseguir la participación real y activa de ambos progenitores, y para ello hay que saber escuchar, respetar y regular la duración de las intervenciones. Preguntas como ¿les funcionó esto? o ¿qué otras acciones han sido eficaces? hacen que

el tutor se convierta en cómplice de la familia en el momento de buscar alternativas a los posibles problemas surgidos.

A partir de la entrevista realizada, es decir, después de la misma, el tutor puede realizar una síntesis de datos personales y ambientales sobre el alumnado y confrontar con la familia sus propios puntos de vista y, por otro lado, la familia puede conocer a su hijo, a través de los datos complementarios proporcionados por el tutor. Conviene tener presente que la función del tutor con respecto a las familias no es ni consolar, ni solucionar problemas, ni ser paternalista, sino ayudar a que tomen conciencia de su propia responsabilidad, a partir de la cual podrán elaborar propuestas de mejora, por supuesto, con la ayuda del tutor.

Finalmente, el tutor debe recordar los aspectos principales que se han tratado y los acuerdos a los que se ha llegado, realizando una evaluación general. En la conclusión, hay que dar la sensación de haber aprovechado el tiempo en la búsqueda de mejoras viables. Esto anima a las familias a repetir la experiencia.

Cuadro 14.3. Características de la entrevista a familias

<i>Flexibilidad</i>	La entrevista permite obtener gran cantidad de información, tanto sobre el alumnado como sobre su entorno social y su pasado biográfico. Durante el transcurso de la entrevista podemos atender no sólo a lo que la familia expresa o dice, sino también a otros datos que se manifiestan a través de la comunicación no verbal, como gestos, silencios, tono de voz, mirada...
<i>Clima</i>	La entrevista permite crear un clima de confianza que no es posible con otras técnicas. Ese clima de confianza puede ser esencial para la sinceridad del entrevistado, para su motivación y para que se manifiesten sus sentimientos, a veces más importantes que los datos meramente informativos.
<i>Comunicación verbal</i>	Se evitan dificultades con algunas familias como responder por escrito o comprender las técnicas de respuesta propias de cuestionarios.
<i>Contraste de información</i>	En las entrevistas se puede mejorar la validez de las respuestas ya que el tutor puede pedir aclaraciones, consiguiendo que la familia profundice o matice sus afirmaciones anteriores.

Se hace imprescindible que la familia conozca la finalidad de la entrevista,

pues, en caso contrario, puede optar por no colaborar o por tergiversar las respuestas según sus intereses momentáneos. Es inútil dar consejos a quien no está interesado en escucharlos. Para esperar que nos escuchen hay que estar dispuesto antes a escuchar.

Como apuntaban Álvarez y Bisquerra (2008), el tutor no debe cuestionar abiertamente y a priori la forma en que padres y madres afrontan la educación de sus hijos. Se hace necesario creer en las potencialidades de la familia, en sus competencias para colaborar en la formación de sus hijos, además de mostrar una visión positiva y constructiva del conflicto, tratando de ver el lado positivo del problema y la posibilidad de solución. Hacer una lectura positiva de la realidad hace que veamos los aspectos positivos de los demás y de nosotros mismos, la familia ha de sentirse escuchada y respetada, aunque no se compartan sus opiniones.

14.4. Escuela de madres y padres

¿Es normal que un niño hable sólo?, ¿se deben premiar las buenas notas?, ¿cómo reaccionar ante una mala conducta? Mantener una buena relación con los hijos y ayudarles en su desarrollo académico puede mejorar, en gran medida, a afrontar una de las misiones más importante de padres y madres.

La necesidad de aprender a ser padres no es nueva. Siempre se ha echado mano de las experiencias de otros padres, de los consejos de los abuelos, de los dichos y refranes y hasta de los cuentos infantiles cuando los hijos ocasionan algún problema.

No es difícil escuchar entre los padres y madres de las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado) que el oficio de ser padre no se aprende en ningún sitio y es, al mismo tiempo, una de las tareas más delicadas que emprendemos los seres humanos. Esta opinión, relativamente nueva, obedece tanto a la complejidad que rodea al desarrollo en nuestras modernas sociedades industriales como a un aumento en el interés de los padres por mejorar, en la medida de sus posibilidades, las condiciones de crecimiento de sus hijos.

Madame Vérine crea la Escuela de Padres en París, bajo el lema "Unirse. Instruirse. Servir", con el propósito de crear un organismo para facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias entre todas aquellas personas que están interesadas en la educación y el crecimiento del alumnado. Actualmente, las escuelas de madres y padres surgen como un espacio educativo de encuentro con el objetivo de informar y formar a los mismos sobre contenidos de su interés y relacionados con el desarrollo de sus hijos. Se pretende reformar el papel de los progenitores como educadores mediante un planteamiento programado y prolongado. Es por ello que dichas escuelas deben responder a las inquietudes de los padres y diseñar las distintas actuaciones en función de sus intereses, aunque puede sufrir variaciones en función del grupo de participantes y de sus características.

Nuestra sociedad hace más patente la necesidad de un aprendizaje como padres, debido a múltiples motivos: confusión sobre los valores que deben predominar; falta de tiempo para compartir con los hijos; influencia creciente de los medios de comunicación que interfieren en ocasiones con lo que los padres desean transmitir a sus hijos; diferencias generacionales con los consiguientes problemas de comunicación entre padres e hijos; o la falta de dedicación o de conocimientos para mejorar como persona y ofrecer así a nuestros hijos un mejor modelo de conducta. Estos motivos propician la necesidad de la existencia de las escuelas de madres y padres, que ofrezcan respuestas adaptadas a su realidad diaria.

14.4.1. Objetivos de la escuela de madres y padres

Uno de sus objetivos clave es la búsqueda del intercambio de información, no solo con el profesional que dirige la escuela o el especialista de cada una de las sesiones o actuaciones, sino entre los propios padres. De este modo, las experiencias compartidas y las formas de ser y de hacer permiten a los padres, además de buscar otras fuentes de información, percibir y comprender que existen situaciones compartidas. Esta cualidad es reconocida por la familia como una de las principales bondades de la experiencia (Núñez del Río, 2011).

Cuadro 14.4. Objetivos de la Escuela de madres y padres

-
- Propiciar espacios de reflexión sobre situaciones cotidianas y sobre criterios básicos de funcionamiento del grupo familiar.
 - Analizar las diferentes etapas que recorre una familia en su ciclo vital.
 - Favorecer la comunicación en el grupo familiar y con el entorno comunitario, facilitando la creación de redes sociales.
 - Promover el conocimiento de las características evolutivas y necesidades del niño y del adolescente.
 - Dotar a los padres y madres de recursos y habilidades que posibiliten un crecimiento integral de los hijos y del grupo familiar.
 - Detectar, lo antes posible, las problemáticas del grupo familiar o de alguno de sus miembros.
 - Promover la participación consciente y activa de los miembros del grupo en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde los distintos roles.
-

La consecución de estos objetivos conduce a la prevención primaria respecto a la relación familia-escuela. Esto facilita que se establezca un vínculo positivo entre las familias y el centro educativo, lo cual es importante porque ante las dificultades de aprendizaje, de relación o personales se obtendrán con mayor eficacia actitudes de cooperación que contribuirán a una mejor resolución de los problemas que vayan surgiendo.

14.4.2. Características de las escuelas de madres y padres

La escuela de madres y padres está formada por grupos de padres, guiados por un monitor/coordinador especializado que se encargará de preparar materiales y llevar a cabo una serie de sesiones de trabajo, las cuales tratarán sobre aquellos temas que les preocupan especialmente, y que pueden ser propuestos por ellos mismos, o bien temas que hayan sido seleccionados por profesionales de forma específica por su trascendencia para la apropiada formación de los padres.

Una de sus principales características es su carácter colectivo. La suma de las individualidades da un resultado mayor y distinto a la suma de padres y madres, o a la mera suma de hijos. Pretende abordar, colectivamente, aquellas

cuestiones que preocupan al ámbito parental. Se ponen en común toda clase de experiencias acumuladas, aprendiendo básicamente de la experiencia y las observaciones de otros padres, de las aportaciones de los distintos profesionales que se dedican a trabajar por la infancia y la adolescencia o el asesoramiento de los docentes o algún alumno o alumna.

Otra de sus características es el carácter instrumental y contextualizado. Esta escuela no puede dedicarse a estudiar cuestiones abstractas y desconectadas de su medio, sino que parta de la realidad y vuelva a ella. Debe basarse en aquellas circunstancias, realidades y condiciones que actúan sobre el desarrollo del alumnado, y tener siempre presente que su función y su finalidad están más allá de las paredes donde se llevan a cabo sus sesiones informativas o formativas.

No podemos olvidar su carácter abierto por enriquecerse con la colaboración de personas próximas a sus problemas y que puedan aportar experiencias, conocimientos y opiniones útiles para las familias. La colaboración y el trabajo conjunto con miembros de otros sectores de la comunidad educativa es el objetivo finalista de su formación, para ser capaces de trabajar cooperativamente en las mejores condiciones y con los mejores resultados.

Como última característica, destacamos su carácter dinámico, debe ser flexible y adaptarse continuamente a las características y necesidades que surgen en el ámbito familiar, centro o entorno. Debe ser lo suficientemente flexible como para variar su rumbo cuando las circunstancias, las nuevas realidades o los problemas se alteren, asumiendo sus crisis y conflictos.

14.4.3. Metodología y acciones prioritarias para el desarrollo de las escuelas de madres y padres

El modelo social de intervención con padres, dentro del marco teórico de la prevención primaria, promueve las estrategias de cambio cognitivo-conductual, con una metodología grupal, dinámica, global, abierta y creativa, que hace uso de las diversas técnicas de dinámica de grupos, según el tema

que se vaya a tratar, la composición del grupo, etc., para conseguir un clima adecuado que favorezca la comunicación e interacción entre los miembros del grupo formativo.

La metodología para el desarrollo de estas escuelas debe ayudar a que los miembros del grupo construyan sus propios conocimientos para poder afrontar la resolución de los problemas de la vida cotidiana. El propósito es que su formación revierta favorablemente a corto y medio plazo en la educación de los hijos y en las relaciones de éstos con los padres.

Entre las diferentes acciones prioritarias de una escuela de madres y padres estarían: ser un espacio de debate; favorecer el diálogo en la unidad familiar; recibir y analizar información de interés o de actualidad; reflexionar sobre nuestras conductas y ensayar reacciones frente a los problemas y conflictos cotidianos previsibles en el núcleo familiar; analizar los valores y pautas de comportamiento que sustentan nuestras conductas de relación y protección familiar; además de establecer, de forma socioparticipativa, estrategias de prevención y protección, potenciación y promoción de la infancia.

Los contenidos que se pueden abordar en las sesiones de trabajo son muy diversos, aunque podemos destacar aquellos que son más implementados por las escuelas de madres y padres: comunicación y diálogo en la familia; problemas de comportamiento en lugares públicos; recompensas y privilegios (¿eliminarlas?); resolución de conflictos; rabietas temperamentales; medios de comunicación; prevención de la violencia; autoestima; higiene y aspecto; educación afectivosexual; fracaso escolar; relación escuela-familia; consumo responsable; problemas alimenticios; prevención sobre drogas, etc.

Las sesiones de trabajo pueden organizarse de diversas formas, la más común es iniciar sesiones en gran grupo haciendo público el tema propuesto, para posteriormente confrontar experiencias y opiniones en pequeño grupo, mientras se trabaja con los materiales que previamente han sido preparados por el coordinador. Finalmente, será de nuevo en gran grupo donde se expondrán las conclusiones al respecto. De esta forma, la escuela de madres y padres va más allá de ser un simple ciclo de conferencias, para convertirse en

una actividad pedagógica participativa, donde el punto de partida es la propia experiencia de los padres y madres asistentes.

Una de las claves del éxito en la puesta en funcionamiento de estas escuelas radica en proponer temas que susciten el interés de las familias. Para conseguir este propósito, se parte del análisis de necesidades de las mismas. Por ello, a principios de curso se debería entregar a todas las familias un cuestionario para ser respondido anónimamente, donde quedarán recogidos los posibles temas que les preocupan, interesan o inquietan; su disponibilidad horaria; a cuántas sesiones podría asistir; y el grado de profundidad al que les gustaría llegar (Álvarez y Bisquerra, 2012).

En definitiva, se pretende que las sesiones de trabajo se conviertan en espacios para compartir experiencias, más allá de la mera transmisión de información por parte de un experto, que las familias se abran al resto para contar sus dificultades y así, entre todos, intentar hacer propuestas de mejora. Durante las reuniones, muchos comprueban que no están solos en la ardua tarea de ser padres, que hay otras personas con similares dificultades y que mejorar siempre era posible.

14.5. Incorporación de otros agentes sociales en la Acción Tutorial

Los agentes sociales constituyen un recurso de alto valor en el desarrollo de la AT. El centro educativo siempre estará abierto a todas aquellas propuestas y ofertas educativas procedentes de dichos agentes y, en su caso, demandarán a éstos, programas que atiendan las necesidades del centro.

La AT no se puede llevar a cabo en su plenitud si no existe un mínimo de armonía entre el centro educativo y la comunidad que lo rodea. Se precisa una coordinación entre los diferentes sistemas, agentes comunitarios o entidades privadas, fuera de la institución educativa, que colaboren en el desarrollo de aquellas actuaciones derivadas de la AT.

Cuadro 14.5. Ventajas de los agentes sociales en la AT

-
- El aprovechamiento de recursos, tanto públicos como privados, adicionales a los propios del sistema educativo.
 - El ofrecimiento al alumnado de una enseñanza más atractiva y motivadora, al estar en mayor medida conectada con la realidad y la actualidad social.
 - Aunar y coordinar esfuerzos con otras instituciones con responsabilidades en materia cultural, educativa, sanitaria o social.
 - Compartir con otros centros educativos experiencias y materiales, favoreciendo la creación de redes potenciadoras de la innovación educativa y el desarrollo curricular.
 - Mejorar la formación del profesorado y la contextualización del proceso de enseñanza a la realidad social.
-

Fuente: Barrera Dabrio *et al.*, 2008.

Se hace necesario, por tanto, conocer todos estos agentes o servicios, y establecer una eficaz coordinación, que afronten en sus planteamientos actividades tutoriales y de orientación con el fin de concretar los objetivos, establecer programas integrados, optimizar los recursos, intercambiar experiencias y afrontar la formación. Se impone una adecuada coordinación con los diferentes servicios educativos, sociales, sanitarios, jurídicos y laborales del contexto inmediato.

Cada centro educativo, por tanto, deberá reflexionar sobre qué instituciones, asociaciones y organismos pueden aportar una mejora significativa a la calidad de la educación proporcionada, estableciendo vínculos de colaboración estables con estas entidades.

14.5.1. Relación del tutor con otros sistemas

Uno de estos sistemas de colaboración con la Acción Tutorial son los servicios sanitarios de la zona (centro de salud, inspección de sanidad, entre otros). Dicha colaboración irá especialmente dirigida a la puesta en marcha de actuaciones y programas, de educación para la salud, que promuevan la adquisición de hábitos de vida saludable. Dichas actividades formativas o informativas versarán sobre la educación sexual, vida saludable, descanso-sueño, alimentación, actividad física, la limpieza bucal, etc.

El mediador o mediadora intercultural también puede colaborar en

actividades de convivencia entre culturas y etnias, conocimiento de otros países, costumbres... Su principal objetivo es promover la convivencia y la sensibilización intercultural en el marco de una estrategia de mediación intercultural encaminada a facilitar la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Debe existir coordinación regular con los Servicios Sociales con objeto de controlar y hacer un seguimiento del absentismo escolar, así como de establecer procedimientos de intervención con las familias del alumnado en situación compleja o problemática (Barrera Dabrio, 2008).

En este sentido, los trabajadores sociales y el Equipo de Tratamiento Familiar (ETF) coordinarán actuaciones relacionadas con el intercambio de información, seguimiento y control familiar, detección de casos, intervención o actuaciones conjuntas de formación a la comunidad educativa sobre temas como: prevención del absentismo y solución, maltrato, atención primaria a las familias... Los protocolos y procedimientos, periodicidad de contactos, actuaciones de cada profesional, que permiten la coordinación y colaboración con estas instituciones y servicios, quedan recogidos, en algunos casos, en las líneas de trabajo de las Comisiones de Absentismo existentes en la zona.

Las instituciones educativas municipales también colaboran con diversos programas educativos que serán de gran ayuda para el centro educativo. Las actuaciones desarrolladas versan sobre el conocimiento de su ciudad (centro histórico); celebraciones del día de la constitución o de la comunidad autónoma donde residen; coeducación e igualdad de oportunidades; semana cultural; ayuda, en ocasiones puntuales, de la policía municipal como el día en el que se fije el simulacro de incendios del centro o el soporte necesario si ocurre algún suceso que requiera de su participación; establecimiento y facilitación de programas de educación y seguridad vial, repoblación forestal, sensibilización social y medioambiental, deporte en las escuelas, obras de teatro; colaboración con el AMPA para establecer ayudas a los precios de actividades extraescolares.

Las bibliotecas pueden participar, de forma activa, para llevar a cabo

programas de lectoescritura, así como otros concursos y programas que se pudieran realizar para mejorar el nivel lector de nuestro alumnado. En algunas ocasiones, se pueden realizar proyectos de dinamización lectora promocionados por las propias bibliotecas e implica a los centros educativos y AMPA.

Por supuesto, no podemos olvidar la colaboración de otros centros educativos para el intercambio de experiencias, materiales, innovaciones o proyectos relacionados con el desarrollo de la orientación y la tutoría. Los recursos humanos comprometidos y, sobre todo, las actitudes personales y la motivación e interés por la mejora, serán fundamentales en el proceso colaborativo. Los mecanismos de información, comunicación, participación, toma de decisiones u otros procesos vinculados al sistema relacional que se pongan en marcha actuarán como referentes y con gran influencia sobre la realidad del centro.

14.5.2. Relación del tutor con agentes comunitarios

Se observa que cada vez son más numerosas las ofertas de colaboración que reciben los centros educativos procedentes de ONG, asociaciones, fundaciones u otras instituciones. Es una colaboración puntual, normalmente de atención a demandas específicas del centro debido a las necesidades originadas en un momento dado.

No podemos olvidar que todas estas actuaciones deben ser un reflejo de la realidad de los contextos de los centros educativos a los que dirigen su oferta de colaboración, detectando ámbitos en los que pueden aportar soluciones a problemas, dificultades o lagunas curriculares, educativas, culturales o lúdicas del alumnado.

Cuadro 14.6. Diversas actuaciones de los agentes comunitarios

<i>Apoyo escolar</i>	Actividades dirigidas a la prevención del fracaso escolar del alumnado en riesgo.
<i>Modelo intercultural</i>	Desarrollo de experiencias de interrelación entre los grupos socioculturales del centro educativo y de su entorno.
<i>Formación del profesorado</i>	Ofertas de actividades que inciden en la mejora de las competencias del profesorado de los centros educativos.
<i>Ocio y tiempo libre</i>	El empleo creativo del tiempo libre es el objetivo de este modelo, que lo enfoca como uno de los factores básicos del desarrollo personal y social.
<i>Educación para la salud</i>	Agrupar las experiencias de interrelación que proporcionan al alumnado información sobre la problemática de la salud.
<i>Educación para el desarrollo sostenible</i>	Se dirige a concienciar al alumnado sobre la necesidad y las posibilidades de un desarrollo económico sostenible.
<i>Formación de padres</i>	Las experiencias de interrelación en este ámbito configuran un espacio de reflexión y debate sobre la educación de los hijos.
<i>Modelo intergeneracional</i>	Pretende estimular las relaciones educativas y culturales entre los diversos grupos de edad.

14.5.3. Relación del tutor con entidades privadas

Algunas de las iniciativas o experiencias puestas en práctica por empresas y servicios laborales, en la enseñanza primaria, se centran en el desarrollo de capacidades emprendedoras: la creatividad, la iniciativa, la responsabilidad, la capacidad de afrontar riesgos y la independencia o autonomía en el trabajo, actitudes para trabajar desde la enseñanza primaria a través de la acción tutorial.

La educación puede contribuir enormemente a la creación de una cultura emprendedora, empezando por los más jóvenes y en la escuela porque, impulsando las actitudes y capacidades emprendedoras, se beneficia a la sociedad, incluso más allá de la aplicación de éstas a nuevas iniciativas empresariales. Cualquiera puede necesitar, y de hecho va a necesitar en algún momento de su vida, convertirse en empresario o adoptar un comportamiento empresarial.

Los objetivos que pretenden son desarrollar y adquirir hábitos de comportamiento autónomo relacionados con el trabajo y orientado a las relaciones sociales, además de conocer las normas de comportamiento grupales y desarrollar hábitos de conciencia emprendedora referidos a la empresa u otro tipo de asociación.

Las actuaciones desarrolladas en estos proyectos están relacionadas con el descubrimiento de las capacidades personales del alumnado; generar ideas de negocio, elegir la forma jurídica más idónea, decidir qué aportaciones de capital realizar, etc.; desarrollar una imagen corporativa de la empresa; conocer cómo se lleva a cabo la contabilidad; diseñar distintas técnicas de fabricación, así como los pasos hasta obtener los artículos; trabajar contenidos relacionados con la venta de los productos, entre otras.

En definitiva, se trata de una propuesta de actividades tendentes a organizar, desde una perspectiva interdisciplinar, los mismos conocimientos y destrezas teóricamente aprendidos ya, y que ahora adopta una perspectiva práctica aplicada al mundo de la empresa en un contexto creativo y lúdico.

Cuestiones para la reflexión

- 1.Describe diversas razones que justifiquen la necesidad de la participación, integración e implicación de las familias en los centros educativos y más concretamente con el tutor.
- 2.Diseña algunas técnicas de interacción familiar desde la acción tutorial en Educación Primaria.
- 3.Reflexiona sobre las ventajas y limitaciones del uso de la entrevista como técnica para la comunicación con las familias.
- 4.¿Cómo valoras el desarrollo y la utilidad de las actividades formativas diseñadas en las Escuelas de madres y padres?
- 5.Describe el papel que pueden aportar los agentes sociales para mejorar significativamente la Acción Tutorial.

15

Las TIC en la Acción Tutorial actual

Las Tecnologías de la Información y Comunicación o TIC, en su abreviatura comúnmente aceptada, han promovido en los últimos años grandes cambios sociales, laborales y educativos, creando nuevos contextos, delimitando espacios y potenciando los canales de comunicación y posibilidades de formación.

Para ello, la sociedad del conocimiento exige nuevas competencias formativas, dadas a conocer desde varios organismos internacionales, que delimitan lo que el alumnado debería ser, saber y saber hacer acerca de ellas. En este nuevo contexto, el dominio de las competencias digitales se ha convertido en un requerimiento mínimo en cuanto al nivel de alfabetización necesaria para la socialización e integración de los sujetos. Y considerando ésta la finalidad principal de los procesos educativos, puede ponderarse la importancia que el dominio TIC comienza a alcanzar.

Las TIC también se han incorporado a los centros de formación, para su organización y gestión, docencia e investigación, de forma que su uso extendido, aunque todavía delimitado a herramientas concretas, se ha hecho habitual e imprescindible. Con este uso, se está propiciando una democratización de la formación al mejorar el acceso casi ilimitado a contenidos educativos en casi cualquier momento y lugar. Sin embargo, esto puede acarrear ciertos riesgos si no se usan los modelos pedagógicos adecuados en los espacios virtuales o e-learning.

Sobre la base de estas demandas sociales a los sistemas educativos y formativos, el profesorado no siempre dispone del dominio digital adecuado,

no sólo para el uso rutinario de dispositivos, sino para favorecer una alfabetización o dominio digital de su alumnado; y desde su perspectiva didáctica aprovechar y explotar los recursos digitales disponibles en el desempeño de sus funciones.

Por tanto, la formación TIC debe ser un compromiso en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación. Y en este mismo sentido, haciendo referencia a la Acción Tutorial, el profesorado debe poseer la formación adecuada para el uso de las herramientas digitales, que pueden facilitar, mejorar y ampliar sus capacidades como profesor y tutor.

Estas herramientas permiten el seguimiento directo familiar de las actividades escolares, aumentar su implicación en ellas y mejorar el contacto entre familia y escuela. El profesorado puede hacer un seguimiento formativo del aprendizaje de su alumnado más allá de los espacios curriculares tradicionales, aumentar la oferta de medios y recursos que le hace a su alumnado y mejorar la atención a la diversidad de éste. Y el alumnado encuentra en el adecuado uso de los nuevos espacios digitales una oportunidad de socialización en entornos y contextos que antes le eran inalcanzables.

Aunque todavía queda un largo camino por recorrer en la explotación TIC en el mundo de la educación. Sin lugar a dudas, uno de los elementos que configura la evolución de los procesos formativos en los siguientes años será su explotación progresiva, su implantación masiva, su uso extendido, sus posibilidades interactivas y capacidad de interconexión. Como planteaba Kofi Annan, ex secretario general de la Organización de las Naciones Unidas, en su discurso inaugural de la primera fase de la WSIS en Ginebra (2003): "Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia, y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua".

15.1. Las TIC y la transformación digital de la educación

Las sociedades actuales se encuentran envueltas en unos procesos de transformación, no siempre planificada, que están afectando a la forma como nos organizamos, trabajamos, relacionamos y como aprendemos.

Estos cambios son de tal profundidad que se hace necesario que los sistemas y centros educativos tengan en cuenta tales transformaciones, como instituciones encargadas de formar a los futuros ciudadanos. Para que la formación y la preparación de los futuros ciudadanos sea la requerida por la nueva sociedad del conocimiento; en la que el alumnado dispone de muchas más fuentes de información, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que igualmente han variado la forma en la que los individuos aprenden.

Esta conceptualización trasciende y supera el término de sociedad de la información, al integrar de manera adecuada en el sistema de creencias de los individuos y la organización relevante de las informaciones fragmentarias procedentes de diversas fuentes.

La incorporación de las TIC a los centros educativos supone, para Coll y Martí (2001), favorecer y desarrollar la capacidad de pensar y deliberar sobre la información recibida por parte de su alumnado. Pero tal incorporación, supone plantear y definir los nuevos contenidos curriculares, el papel del docente y del alumnado y delimitar ampliamente la propia organización del espacio y el tiempo en el entorno escolar. Haciéndose necesaria la reconsideración de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan. Es decir, deben incorporarse al sistema educativo como componente de un nuevo modelo de enseñanza, si este quiere seguir siendo motor de cambio y mitigador de las desigualdades sociales.

La actual conceptualización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación o TIC abarca una amplia diversidad de dispositivos o hardware, el software necesario y las distintas modalidades que permiten su conexión a Internet. De forma que se permita acceder, administrar, convertir, almacenar y transmitir la información. Si bien la primigenia de la sociedad de

la información se remonta a la invención del telégrafo, de la telefonía fija y móvil o de la televisión, es desde la aparición y uso masivo de la informática e Internet desde cuando se puede hablar de revolución tecnológica; caracterizada por grandes cambios en el uso de las tecnologías, las redes de comunicación, el rápido desenvolvimiento tecnológico y científico y la globalización de la información.

Las TIC poseen una serie de características que, además de su importancia por sí mismas como elemento de comunicación, las hacen una relevante herramienta dinámica en las distintas áreas de conocimiento en las que se aplican:

- Usabilidad. Las TIC son un objeto complejo, al trabajar sobre una cuestión inmaterial como es la información y requerir un amplio soporte tecnológico. Sin embargo, la mejora de los interfaces hace cada vez más fácil su uso a toda tipología de usuarios.
- Multiplicidad. En la información aparecen múltiples códigos y fuentes como pueden ser visual, auditivo, audiovisual; y la mejora de calidad de las transmisiones está convirtiendo los estímulos en una experiencia multimedia, con mejores posibilidades de captación de la información.
- Interactividad. La información se transmite en canales reversibles, en los que el emisor y el receptor del mensaje pueden determinar al mismo nivel el uso y tiempo de la comunicación.
- Tratabilidad. La información adopta formatos en los que el usuario no sólo puede consumirla, sino que puede adaptarla, tratarla y adecuarla a sus gustos y necesidades. Además, permite incorporar en espacios reducidos volúmenes amplios de información, alcanzando no solo datos, sino también el audio y el vídeo.
- Instantaneidad. Las posibilidades de conexión con cualquier sujeto o base de datos en cualquier lugar y momento se limitan a una cuestión de potencialidad tecnológica.

- **Conectividad.** La capacidad de las redes y la extensión de las redes inalámbricas posibilita la gestión de grandes cantidades de información, trascendiendo de la localización del usuario. Además, la capacidad de conectividad interna de los dispositivos aumenta las posibilidades de gestión y uso en entornos de trabajo cada vez más sencillos.
- **Especificidad.** La diversidad de dispositivos y sus posibilidades de programación facilita las aplicaciones específicas; y la diversidad de canales, la especificación de contenidos e informaciones para audiencias especializadas.
- **Potencialidad.** La flexibilidad de la arquitectura de las TIC ofrecen a los usuarios una gran diversidad de usos y aplicaciones. E igualmente, aumenta sus posibilidades de convertirse en generadores de información y conocimiento.
- **Progresividad e innovación.** Las TIC permiten un aprendizaje progresivo de su uso por parte de los usuarios y determinan, por las potencialidades descritas con anterioridad, el establecimiento de procesos de mejora e innovación.

El impacto de las TIC en la sociedad está afectando a todas las disciplinas de conocimiento en ámbitos profesionales y privados. La celeridad de su implantación y difusión masiva está penetrando en todos los ámbitos de nuestra vida, incluso en el ocio, apareciendo incluso códigos y lenguajes propios de nuevas formas de comunicación, como los empleados en la mensajería y en las redes sociales.

La aparición de estos nuevos lenguajes requiere una transformación de la alfabetización de los sujetos para poder usarlos de forma adecuada, organizando y combinando los diferentes códigos y signos lingüísticos. A su vez, la información ya no posee una estructura lineal y bidimensional, sino que posee una profundidad hipertextual y multidimensional, que hacen que una pieza de información y sus enlaces se conviertan en un contenido casi infinito. Esta nueva conceptualización de la información trasciende de los

esquemas clásicos de aprendizaje y estilos tradicionales de docencia (Camoy, 2004).

De forma general, el modelo social actual que determina la sociedad del conocimiento posee unas necesidades de adecuación de los individuos que en ella van a integrarse de forma satisfactoria. Por tanto, los procesos formativos deben realizarse con un uso adecuado de herramientas, como pizarras digitales, tabletas, portátiles y otros dispositivos móviles. Pero esta transformación debe ser más amplia que el mero uso de unos dispositivos, requiere sobre todo, la transformación del propio concepto de aprendizaje y las didácticas adecuadas para conseguirlo. Como indicaba Salinas (2000), implican cambios en las claves organizativas en cuanto a combinación de los escenarios y la configuración de los servicios integrados de aprendizaje.

Se trata de nuevas formas de enriquecer y mejorar la calidad del currículo y de la formación y de incrementar las oportunidades educativas. Y de igual forma, se requiere una transformación de la AT del alumnado. Ya que si se entiende ésta, como las acciones educativas que contribuyen al desarrollo y a potenciar las capacidades básicas de los alumnos, la necesidad de incorporación TIC se hace evidente. Mediante el uso adecuado de estas tecnologías se puede facilitar el desarrollo de la personalidad del alumnado; mejorar su autoconocimiento y aumentar su autoestima; fomentar la motivación y elevar los aprendizajes, diversificándolos y mejorando la atención a la diversidad; y por supuesto, mejorar la sociabilidad e integración social. A su vez las TIC permiten que todo ello pueda desarrollarse en un contexto escolar, personal y social.

En cuanto a la finalidad de la orientación, el acceso a la información facilita, tanto de forma dirigida por el tutor como autónoma por el alumnado, las posibilidades de orientación educativa y profesional, mejorando la información y participación familiar y de otros colectivos en los procesos formativos (Coll, 2005). Pero todas estas posibilidades de mejorar la formación integral del alumnado pueden tomarse en problemáticas e incluso producirse efectos adversos, si no se hace una adecuada gestión de ellas. El desempeño de la figura del profesor conlleva una responsabilidad tutorial

asociada. Y en la actualidad, la responsabilidad tutorial, requiere de un ajustado empleo de las TIC por parte del tutor.

15.2. Hacia un nuevo modelo de aprendizaje

Los sistemas educativos están incorporado las TIC como herramienta de aprendizaje, reglado en las normativas legales, y reflejado en la concreción de la competencia digital como una de las competencias básicas a desarrollar en ellos. Así, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo en su artículo 17, que es "iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran".

Sin embargo, la era digital y el trabajo en red están cambiando no sólo la información sobre la que se trabaja, sino también el contexto donde se produce (Kerckhove, 2005), de forma que podemos encontrar nuevos espacios en los que se emplean nuevos códigos, reglas y formas para regir una nueva forma de aprender. Esto supone la aparición de un nuevo modelo de aprendizaje, ante el que hay que realizar un replanteamiento epistemológico, didáctico y organizativo.

Estas tecnologías son instrumentos útiles para potenciar y extender los intercambios comunicativos entre los participantes, estableciendo entre ellos auténticas redes y subredes de comunicación, así como para potenciar y favorecer la motivación del alumnado hacia su propio proceso de aprendizaje y hacia el aprendizaje en general. Pueden utilizarse recursos idénticos o diferenciados para la comunicación entre el profesorado y los estudiantes y para la comunicación de los estudiantes entre sí. La incorporación de las TIC al diseño de una práctica educativa formal conlleva siempre de forma más o menos explícita una serie de procedimientos y normas de uso de estos recursos para el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje de mayor calidad.

A lo largo de la historia se ha formado al alumnado desde distintos modelos educativos, desde el modelo tradicional transmisor de información

mediante el uso casi exclusivo de la clase magistral; el modelo transformador de la escuela nueva, en el que el alumnado aprende de sus propios compañeros y su aprendizaje se basa en la restructuración de sus conocimientos previos; los modelos liberadores, basados en el ejercicio práctico de la tarea; hasta los modelos actuales modulados por las TIC, basado en el protagonismo y autonomía del alumnado frente al proceso de aprendizaje.

Este nuevo modelo de escuela responde mejor a las distintas realidades sociales complejas que se presentan en las aulas, es un modelo integrador al facilitar numerosas opciones a la hora de trabajar con alumnos con distintas necesidades educativas, y fomenta la participación de toda la comunidad educativa. Durante un largo periodo de tiempo, los educadores más innovadores se han mostrado optimistas con respecto al uso del ordenador en la escuela, sin embargo las ideas originales no se han materializado con relación a las expectativas planteadas. Aun así, en la actualidad los ordenadores son una herramienta para el desarrollo cognitivo y para la mejora de las habilidades de resolución de problemas muy presente en las escuelas, así como para incentivar la motivación en el alumnado para aprender.

El corpus teórico que fundamenta la incorporación las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza aprendizaje puede realizarse desde una correspondencia con las teorías pedagógicas fundamentales, como se plantea en el cuadro 15.1.

Además de las teorías pedagógicas que fundamentan la incorporación de las TIC en educación, cabe ultimar la teoría cognitiva como referente de la acción tutorial. Ésta plantea un proceso de enseñanza y aprendizaje en un ambiente creativo y de innovación, en el que el desempeño del tutor se centra en favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos, para que posteriormente el estudiante desarrolle sus propias innovaciones de forma autónoma e independiente de la práctica profesional del docente. Es decir, aprender a aprender es un aspecto clave que se ha de considerar desde la AT y requiere el desarrollo de habilidades específicas, que facilitan al estudiante mediante las TIC vincular las experiencias previas guiadas por el profesorado y las

nuevas realizadas de forma singular.

Cuadro 15.1. Principales teorías educativas para la incorporación
educativa de las TIC

<i>Teoría</i>	<i>Aportaciones TIC</i>
Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	Implica la internalización de nuevos conocimientos relacionándolos con sus saberes previos, justifica el uso de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, al permitirse el uso de simulaciones y la recuperación de saberes previos para propiciar el descubrimiento.
Teoría psicogenética de Piaget	Plantea el desarrollo de la inteligencia como adaptación del individuo al medio mediante dos procesos básicos, adaptación y organización. Se llega a conocer el mundo externo a través de los sentidos, atendiendo a una perspectiva evolutiva. Aunque no se mostró partidario de la instrucción por ordenador, muchas de las estrategias de aprendizaje a las que dio relevancia, tales como el juego, modelajes o experiencia empírica, se pueden realizar a través de las TIC.
Teoría constructivista de Papert	Supone que el ordenador reconfigura las condiciones de aprendizaje, planteándose nuevas formas de aprender. E incluso considera que mediante la computadora el niño puede llegar a hacerse planteamientos acerca de su propio pensamiento. Favorable a la incorporación del ordenador en clase, en la época de los años 60 en las que generó su teoría parecía una idea utópica.
Teoría del conocimiento operante de Skinner	Dentro de la corriente conductista, la secuenciación del aprendizaje se realiza en función del proceso de estímulo y respuesta. El control conductual reside en el exterior, tendiendo a reiterarse aquellas conductas reforzadas positivamente y evitadas las que se refuerzan negativamente. Pionero en la utilización de ordenadores para la enseñanza programada, con cuestiones secuenciales y sanciones ante las respuestas incorrectas.
Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner	Protagonismo del alumnado y rol mediador y facilitador del educador. La resolución de problemas y el aprendizaje por descubrimiento favorecen el desarrollo mental y supone una nueva forma de aprendizaje, en la que el problema es un reto que el alumno debe resolver, incitado por el docente que facilita la transferencia del conocimiento. En el paso del pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual o simbólica más adecuada al pensamiento, las TIC pueden resultar de gran utilidad
Teoría del procesamiento de la información de Gagné	Basada en las aportaciones de Skinner y Ausubel, plantea el aprendizaje como un procesamiento de información influenciado por condiciones internas del aprendizaje, tales como la motivación, comprensión, adquisición, retención, recuerdo, generalización, ejecución y realimentación; y la influencia externas. Las TIC pueden condicionar un medio externo e influenciar positivamente las condiciones para un buen aprendizaje.
Teoría de sistemas de Ludwig Von Bertalanffy	Reduce el aprendizaje a un proceso sistémico donde se recepciona información del exterior, se procesa mediante procesos cognitivos, y se produce nuevas conductas o conocimientos. Existiendo un paralelismo entre este tipo de aprendizaje y la lógica TIC.

Las TIC no son una tecnología más con aplicaciones al mundo educativo,

sino que están transformando la enseñanza y el aprendizaje (Garrison, 2005). Su incorporación a la educación supone un auténtico cambio cultural, esto es, un enfoque y un modo de trabajar distintos a los tradicionales, y facilita la autoinstrucción (Ardizzone y Rivoletta, 2004). Poco a poco, por medio de las nuevas estrategias y desarrollo de competencias digitales, se irá configurando una mente virtual sustancialmente distinta a la mente letrada que conocemos y con la que interpretamos y respondemos al mundo (Monereo, 2005).

Los programas educativos que desde él se desarrollan se basan más en las competencias que el alumno debe adquirir que en los conocimientos que se cree se debe poseer. Se centra, por tanto, en las habilidades que el alumnado debe desarrollar para desenvolverse en el mundo académico, como fuera del propio contexto educativo. Estas habilidades le llevarán a resolver y aprender los propios conceptos que le sean necesarios.

La novedad en el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje no reside tanto en la introducción de un nuevo sistema simbólico para manejar la información; sino más bien en la creación de entornos que integran los sistemas semióticos conocidos, que amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información. Además las TIC facilitan el desarrollo de diversas competencias básicas (Expósito y Manzano, 2010) que ha de incluir el currículo y debe desarrollar el alumnado, como es la "competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida". Es decir, que la competencia de aprender a aprender, en las que se relacionan el aprendizaje y la consolidación de estrategias de aprendizaje implican el desarrollo de la competencia mediante el dominio de habilidades para iniciarse y desarrollar adecuados procesos de aprendizaje, a lo largo de toda la vida, de una forma autónoma.

Es indudable que el alumnado que utiliza las TIC se beneficia de varias maneras al mejorar su contacto con la informática y la tecnología, aprender a trabajar en un mundo transnacional, desenvolverse en otros idiomas y tener acceso a una gran cantidad de información antes inalcanzable. Pero se hace necesario enseñar a los alumnos a desarrollar estrategias tanto de habilidades

cognitivas como metacognitivas. Esta relación TIC y habilidades cognitivas debería ser la alianza estratégica que nos conduzca a propiciar aprendizajes de calidad, a partir del cual el acento no sólo esté puesto en los contenidos, sino que además propicie el desarrollo en los estudiantes de estrategias cognitivas y metacognitivas (Cebrián, 2005). Aunque no se debe olvidar que las Nuevas Tecnologías no funcionan por sí mismas, ya que requieren de la elaboración didáctica-pedagógica del contenido por parte del docente y la organización eficaz de dicho contenido.

Los principales aspectos que se han de considerar para alcanzar un aprendizaje TIC de calidad se refieren a la claridad de los principios de diseño pedagógico apropiados al tipo de alumno, necesidades y contexto (Massy, 2002).

El concepto de aula es entendido, en el contexto de los espacios virtuales, no como un lugar en que sucede algo, sino más bien como ambiente de aprendizaje, como un lugar social "en el sentido en el que lo utilizan Doré y Basque, es decir un espacio no necesariamente físico en el que uno o más sistemas interactúan con arreglo a un objetivo común: el aprendizaje" (Ardizzone y Rivoletta, 2004, 44).

Los contenidos educativos poseen un papel determinante en los nuevos modelos educativos con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación. Por sí mismos el material y las infraestructuras no son suficientes, ya que la utilización didáctica que se haga después por parte del profesorado y el aprovechamiento pedagógico que realice el alumnado va a depender fundamentalmente de la calidad y la cantidad de contenidos educativos que se pongan a su disposición.

El profesorado encuentra mediante estas herramientas múltiples posibilidades, para superar la perspectiva de mero consumidor, y convertirse en un creador y generador de materiales didácticos perfectamente adaptados a las necesidades y demandas específicas de su alumnado, que nadie conoce mejor que él. Y para llevar a cabo el trabajo docente en estos nuevos entornos se requiere formación específica, que incluso abarca a nuevas formas de

evaluar (Salmon, 2004), especialmente desde el nuevo diseño curricular en el que se especifiquen los criterios, procedimientos e instrumentos, mediante los cuales el alumnado pueda aportar evidencias de los logros y competencias alcanzadas y el grado en el que se ha hecho (Irigoin y Vargas, 2002 e Inacap, 2007).

Los nuevos métodos deben también tener en cuenta que las TIC transforman sustantivamente los modos, formas y tiempos de interacción entre docentes y alumnado, que adoptan nuevos roles o pueden estar separados por la distancia y el tiempo. El horario escolar y el espacio de las clases deben ser más flexibles y adaptables a una variabilidad de situaciones de enseñanza. Es decir, los sistemas de aprendizaje deben adaptarse a la manera en que la gente, ahora, vive y organiza su existencia.

Kenski (2003) alerta de que para realizar las transformaciones esperadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje es preciso que el profesor, el tutor, el orientador y los demás profesionales responsables del aprendizaje trabajen críticamente con las tecnologías, utilizándolas pedagógicamente, cooperando con los alumnos, enseñándoles a aprender y aprendiendo a través de la enseñanza.

Una última consideración merece la necesaria formación del profesorado de acuerdo a los nuevos contextos formativos. Los docentes serán más innovadores y eficientes cuando acierten en considerar y comprender los cambios educativos que la tecnología hace posible y saber por tanto afrontarlos en su realidad escolar. Para ello, la formación inicial y continua, el desarrollo de cursos de formación a distancia, los modelos de asesoría en línea, las redes profesionales, que permitan la dinamización pedagógica, se hacen imprescindibles en este proceso.

15.4. Ventajas e inconvenientes del uso educativo de las TIC

El uso educativo de las TIC puede suponer ciertos riesgos y dificultades (Monereo, 2005) tales como el naufragio informativo, la amplitud de la información, su caducidad, falta de validez y fiabilidad o aislamiento por uso

excesivo de las TIC.

La información digital por sí sola resulta atractiva y motivadora para el alumnado tan sólo en un momento inicial (González y Blanco, 2008). De forma que si de su empleo no extrae un resultado adecuado, perderá cualquier interés por ella. El acceso a estas informaciones está además modulado por el uso de una herramienta TIC, que puede añadir dificultad al proceso de aprendizaje si no se ha realizado un correcto entrenamiento o se poseen competencias poco adecuadas para la explotación de las herramientas. Lo que conllevaría la conversión del espacio virtual en un contexto poco adecuado para el aprendizaje.

Los espacios digitales pueden determinar unas pautas de trabajo en las que el individuo se sienta aislado y en soledad, siendo vulnerable en una exposición a un entorno globalizado. Pero aunque estas dificultades partan de la propia naturaleza de estos nuevos espacios, el profesorado no debe renunciar a la búsqueda de soluciones que las palién o eliminen, articulando medidas para que en este tipo de trabajos se encuentren espacios para la colaboración e integración social del alumnado. La superación de estas dificultades debe considerar en su resolución aspectos referidos a la gestión, al modelo pedagógico, al tratamiento del contenido, los modelos de comunicación o el uso de las herramientas tecnológicas adecuadas.

Las TIC facilitan la eliminación de las limitaciones espacio-temporales para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje, multiplicando así las posibilidades educativas (Garrison, 2005). De igual forma facilitan la focalización del proceso de enseñanza en el estudiante en lugar del espacio clase, rompiendo el monopolio del profesor como generador de conocimiento y gestor único de los procesos de aprendizaje, y el rol del alumnado como mero receptor y memorizador de las informaciones recibidas. Ya que permiten la permanente búsqueda, análisis y reelaboración de informaciones obtenidas en las redes (Area, 2002; García del Dujo, 2004).

La sociedad de la información ofrece grandes y ventajosas posibilidades para el mundo educativo, tal y como han señalado ya diversos autores en

forma de desafío que habrá que afrontar en los próximos años (Castells, 1998, 1998; Eche venía Ezponda, 1999; Esteve, 2003; Tabla, Fernández y Ramos, 2009; García Aretio, 2004; Kerckhove, 2005; Levy, 1999; Negroponte, 1995; Terceiro, 1996). Entre lo que ha llegado, está llegando y resta por llegar aparecen las representaciones virtuales, la capacidad interactiva, la simulación en tiempo real, su enfoque global o su proyección hacia las relaciones interpersonales y la participación, por citar sólo algunos ejemplos. Pero para que esto sea una realidad en la comunidad educativa y caminen juntos escuela y familia, será preciso que se den conjuntamente dos procesos: alfabetización del paso de la alfabetización al uso digital y educación digital.

Cuadro 15.2. Ventajas e inconvenientes del uso educativo de las TIC

<i>Ventaja</i>	<i>Situación</i>
<i>Apertura</i>	Ofrece formación e información a colectivos que no tenían acceso.
<i>Motivación e interés</i>	Aumenta la motivación e interés, al presentar la información de forma más diversa, atractiva y amena, lo que refuerza la comprensión.
<i>Actualización</i>	Actualiza rápidamente los conocimientos en cualquier momento.
<i>Flexibilidad</i>	Flexibiliza el espacio y tiempo de la formación.
<i>Interactividad</i>	Favorece un proceso de enseñanza y aprendizaje más dinámico y didáctico. Se estimula la reflexión, cálculo de consecuencias y mayor actividad cognitiva.
<i>Cooperación</i>	Realización de experiencias, trabajos o proyectos en común, fomentando la colaboración sin una limitación espacial o temporal.
<i>Iniciativa y creatividad</i>	Desarrollo de la iniciativa del alumno, de la imaginación y del aprendizaje por sí mismo.
<i>Comunicación</i>	Fomenta la relación comunicativa entre alumnado y profesorado.
<i>Individualización</i>	Llega a todo el alumnado de forma individualizada y adaptada.
<i>Autonomía</i>	Buscar información y aprender a tomar decisiones por sí mismos.
<i>Actividad intelectual</i>	Facilita el desarrollo de una actividad intelectual adaptada a los diferentes ritmos de aprendizaje.

<i>Inconveniente</i>	<i>Situación</i>
<i>Brecha digital</i>	Barreras tecnológicas, en cuanto a la alfabetización digital de algunos colectivos.
<i>Distracción</i>	Al consultar páginas web con las que está familiarizado, lúdicas o focalizadas en un aspecto no relevante para el proceso educativo.
<i>Adicción</i>	Los comportamientos adictivos pueden trastornar el desarrollo personal y social del individuo.
<i>Pérdida de tiempo</i>	Debido al amplio abanico de fuentes de información, se dedica un tiempo excesivo a la búsqueda de la información adecuada
<i>Fiabilidad de la información</i>	La gran cantidad de información ofertada debe ser filtrada y seleccionada adecuadamente, siendo ésta una competencia importante que se ha de desarrollar.
<i>Aislamiento</i>	El alumnado debe aprender que es tan importante la utilización de las TIC como el aprendizaje y la sociabilidad con los que lo rodean, fundamentales en su desarrollo social y afectivo.
<i>Desinformación</i>	El aprendizaje y tutorización virtual todavía está unido a un cierto grado de desinformación, falta de confianza y reservas
<i>Aprendizajes incompletos y superficiales</i>	La libre interacción del alumnado puede confundir el conocimiento con la acumulación de datos, de baja calidad, sin sentido. Incertidumbre en cuanto a las expectativas y experiencias del aprendizaje TIC.
<i>Ansiedad</i>	Como resultado de la continua interacción con las TIC en los ámbitos académicos, familiares y sociales.

La sociedad de la información ha generado una serie de mitos (Cabero, 2007) que desde un planteamiento responsable del uso educativo de las TIC hay que controlar, tales como el mito de la sustitución del profesor, de la construcción compartida del conocimiento o la tecnología como la panacea que resolverá todos los problemas educativos.

Pero el principal riesgo que se ha de evitar es el de creer que las TIC, sin preparación alguna, gestión, ni organización adecuada, por su mero empleo van a producir unos motivantes y adecuados procesos de aprendizaje. Éstas, aun considerándolas como una herramienta o como un fin, requieren de una

capacitación y organización didáctica propia, para facilitar el desarrollo de las competencias que debe adquirir el ciudadano para integrarse a la sociedad de manera eficiente. Por tanto, resulta imprescindible realizar un análisis y mejorar la comprensión de las TIC desde la perspectiva educativa (Garrison, 2005).

15.2. La tutorización y la Acción Tutorial con el empleo de las TIC

Las funciones de los profesionales de la educación deben adaptarse a los requerimientos que las sociedades hacen a sus sistemas formativos. Y en ocasiones se aglomeran en un sinfín de responsabilidades éticas, científicas, filosóficas y formativas, que no siempre cuentan con un reconocimiento social.

De igual forma la Acción Tutorial, como competencia de todos los educadores, se toma una tarea compleja para formar y educar a las futuras generaciones de la sociedad. Es un proceso de carácter formativo, orientador e integral desarrollado por los docentes con la finalidad de orientar y facilitar al alumno su progreso personal. Se basa en el apoyo al alumnado por parte de un tutor desde que inician la escolarización, y muy especialmente en aquellos momentos de transición y toma de decisiones.

En este proceso las tecnologías de la información y la comunicación representan una oportunidad de interacción en el seguimiento personalizado del alumno, con la familia y el contexto social en que se produce la acción educativa.

La Acción Tutorial con el empleo de TIC o AT 2.0 explota el uso de las herramientas digitales disponibles, para desarrollar todas las funciones asignadas al tutor y mejorar el proceso formativo del alumnado. Este desempeño puede adoptar modalidades tradicionales, como la tutoría presencial, pero empleando por ejemplo las redes sociales para aumentar su frecuencia o intensidad. Pero también las TIC determinan nuevas formas de AT. Es una nueva forma de autorización (Bierema y Merriam, 2002) que

"provee de aprendizaje, mejora, motivación y promoción... una relación a menudo sin límites, igualitaria y cualitativamente diferente que la tradicional cara a cara". Proporciona un ambiente de comunicación más flexible, independiente y sin de barreras de espacio y tiempo (Cabero, 2000; Gisbert, 2001 y Salinas, 2004).

Gisbert, M. (2000) sintetiza los principales objetivos de la AT en entornos tecnológicos de enseñanza-aprendizaje de la siguiente manera:

- Potenciar la personalización y la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje adaptándolos a las necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos.
- Potenciar la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos.
- Potenciar el desarrollo de actitudes inter e intrapersonales positivas independientemente del medio de comunicación utilizado.
- Prever la aparición de posibles dificultades de aprendizaje y, en caso de producirse, diseñar, implementar y evaluar las acciones educativas adecuadas.
- Potenciar el desarrollo y el uso de sistemas de comunicación fluidos entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo-formativo potenciando la implicación y la participación activa de todos ellos.

Las TIC aumentan la posibilidad de la autorización tradicional, puesto que no tiene por qué basarse exclusivamente en una relación presencial, ofreciendo posibilidades de superación de los obstáculos temporales, geográficos y culturales, que en ocasiones dificulta lo que sucede en los modelos tradicionales. Como por ejemplo, la falta de tiempo que suelen tener los tutores para atender encuentros personales, que por medio de diversos canales virtuales pueden flexibilizar y mejorar (Goldman, 1997).

También ayuda a mejorar el intercambio formal e informal de informaciones (O'Neill, Wagner y Gómez, 1996) ya que permite no sólo la

tutorización profesorado/alumnado, sino que también facilita las posibilidades de autorización por pares, o la consulta tutorizada a profesionales en ejercicio si se dispone del acceso a las adecuadas redes profesionales, además del aumento del tránsito de información que se puede compartir en un menor tiempo.

Cuadro 15.3. Aportaciones y dificultades de las TIC en la A T

<i>Aportaciones</i>	
<i>Ampliación de límites</i>	– Sin obstáculos espacio/tiempo/cultura – Acceso a intercambio formal e informal – Aumento de intercambio de información
<i>Igualdad en el intercambio</i>	– No obstáculos de raza/edad/género/jerarquía. – Menor visibilidad de etiquetas y estereotipos sociales – Igualdad emisor/receptor
<i>Retos y dificultades</i>	
<i>Acceso TIC</i>	– Requiere hardware, software y conexión a la red – Competencias en el uso de las TIC
<i>Confianza</i>	– Confianza en una relación o un entorno virtual
<i>Frecuencia</i>	– Sin horario específico
<i>Responsabilidad</i>	– Pseudoanonimato o pérdida de identidad

Según Bierena y Merriam (2002) estos procesos digitales poseen el potencial para superar algunas barreras tradicionales de raza, género, geografía, edad y jerarquía, que raramente se rompen en una relación tutorial tradicional. Incluso algunos autores, como Sproull y Kriesler (1993), sugirieron que las etiquetas de estatus sociales son menos visibles en la comunicación virtual, proporcionando una comunicación impersonal, pero más fácil y posiblemente mayor comunicación que en un encuentro tradicional.

Las potencialidades de la AT 2.0 han de superar también algunas dificultades. Para ello se requiere el equipamiento tecnológico, como hardware, software y una conexión de la capacidad y velocidad adecuadas,

para que la barrera tecnológica no dificulte la relación.

La confianza en la relación virtual de tutoría puede ser difícil de establecer cuando los participantes no se han conocido en persona anteriormente o la relación real se basa en unos principios jerárquicos que la dificultan. Los nuevos espacios virtuales propician también nuevos tipos de relaciones, que el tutor también debe conocer y desempeñar.

La frecuencia de la comunicación puede representar un problema por defecto y por exceso. De forma que una escasa relación o participación en los entornos establecidos para la tutorización, como puede ser e-mail, foros o chats puede invalidar el espacio virtual como espacio válido para la autorización. Y por otra parte, la disposición y acceso constante debe plantearse desde el establecimiento de unas normas temporales de uso de los canales de comunicación, de forma que el tutor tenga la disposición suficiente pero no permanente. Las relaciones virtuales pueden caracterizarse por su fugacidad y escasa responsabilidad por la facilidad de establecimiento y finalización (Bierema y Merriam, 2002, p. 221). Si bien en la tutorización en las que las TIC son un mero complemento de la autorización tradicional, ésta puede ser un elemento regulador de estas dificultades.

Las TIC son ya un referente en todos los ámbitos de la sociedad, muchos de los cuales sobreviven y se expanden gracias a ellas, la educación y el tutor todavía presentan grandes resistencias a que esto ocurra. La AT se mantiene en ocasiones excesivamente vinculada a modalidades tradicionales y relaciones esporádicas a lo largo del curso entre tutor y padres.

Lo que marca un antes y un después en la labor tutorial dentro de la gama cada día más amplia de recursos tecnológicos son las herramientas de comunicación, aquellas que posibilitan que la relación con sus compañeros, con el alumnado, con los padres y con la comunidad educativa en general, sean efectivas y continuadas. Estas herramientas otorgan una nueva dimensión a la tutoría por cuanto confieren a la misma la posibilidad de adaptarse a las necesidades que se presentan en cada momento, en una construcción y reconstrucción permanente de las relaciones.

La tutoría no puede desvincularse del proceso de modernización que está suponiendo en todos los sectores sociales la democratización de la información y las comunicaciones. Si hoy en día enviarse correos electrónicos, participar en un foro o hablar mediante videoconferencia con programas populares como Messenger o Skype resulta sencillo, ¿por qué hay que seguir esperando a que un padre, una madre o cualquier otro familiar o amigo de nuestros alumnos asistan al centro educativo para mantener una entrevista con el tutor?

15.2.1. El perfil del tutor TIC

Entendiendo el objetivo de la orientación como el de "propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para poder identificar, elegir o reconducir alternativas personales, académicas y profesionales, de acuerdo con el potencial y proyecto vital de cada una de las personas, contrastadas con las ofertas de los entornos formativos y sociolaborales" (Echeverría, 2004). La tutoría TIC debería tener como finalidad "facilitar a los alumnos todas las herramientas y ayuda necesaria para que puedan conseguir con éxito tanto las metas académica, personales y profesionales con el empleo de estas tecnologías.

El Tutor 2.0 debe conocer las nuevas demandas que le plantea la sociedad de la información, requiriéndose en su perfil nuevas y diferentes capacitaciones y el desarrollo de competencias que permitan el uso de los canales de comunicación compartidos con su alumnado. Si el tutor no dispone de las herramientas comunicativas que le permitan "hablar el mismo lenguaje que sus estudiantes", tendrá grandes dificultades en el desarrollo de los procesos educativos que precisamente se fundamentan en la capacidad fluida y adecuada de comunicación.

La tutorización digital ofrece espacios en los que se restringe la relación de dependencia del alumnado con respecto al tutor, ya que posee más canales y sujetos que pueden participar en la orientación y resolución de sus dudas. Si su empleo es el adecuado, García Nieto (2004), en cuanto a su estructura, cuidada planificación y ritmo adecuado, las actividades tutoriales virtuales

facilitan el desarrollo de la autonomía personal. Suponiendo por tanto un valor añadido al propio proceso de aprendizaje, vinculado directamente con el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje o PLE, o lo que es lo mismo, el conjunto de materiales, aplicaciones y recursos digitales que el alumnado utiliza para aprender en los diferentes contextos educativos en los que participa (Anderson, 2006; Attwell, 2007; Coll, Bustos y Engel, 2008).

La AT se toma flexible, no tiene por tanto restricciones de tiempo y espacio, es permanente y está disponible en cualquier momento y lugar. Dicha acción se adapta al proceso del alumno, del tutor, de los padres y del propio centro. Existe una gran cantidad de información disponible al instante, que puede actualizarse al momento y donde todos los implicados pueden dejar sus aportaciones. Se promueve un proceso colaborativo en la AT, en la que se crea y comparte, y se genera un vínculo permanente entre todos los participantes.

Las tareas tutoriales del Tutor 2.0 poseen diversas dimensiones desde las que, según Ardizzone (2004), se pueden desarrollar sus funciones y roles:

- Acompaña al alumnado en la acción formativa, modulando la información, integrando las distintas fases del proceso de aprendizaje y la autonomía del alumnado. Pone en práctica una serie de habilidades y fomenta el desarrollo de competencias.
- Sigue al alumnado en su aprendizaje, gestiona sus dudas, coordina el trabajo individual en grupos virtuales y se ocupa de la evaluación formativa. El tutor adopta una figura cercana al coaching, que desde una perspectiva psicopedagógica orienta al alumno en su itinerario formativo y le acompaña en sus decisiones.
- Analiza y gestiona las dinámicas comunicativas del alumnado, los docentes y otros agentes que puedan participar en el desarrollo de las actividades didácticas.

Además de las funciones pedagógicas y didácticas tradicionales, el tutor

actual está llamado a desempeñar otras funciones tecnológicas de gestión y de tipo social, en las que es un mediador entre la información y el conocimiento (Tribó, 2005). El trabajo online plantea un nuevo escenario de aprendizaje en el que las relaciones de los agentes que participan en estos procesos se articulan de forma distinta. La experiencia de la ampliación del aprendizaje a espacios virtuales en los que puede que no se comparta espacio con el profesorado y compañeros de clase es una experiencia que el tutor TIC debe modular adecuadamente para no incurrir en el distanciamiento físico, o sensación de estar solo, y el distanciamiento mental o sentirse solo (Salmon, 2004).

Las competencias, conocimientos y actitudes digitales que debe desempeñar un tutor TIC son diversas y diferentes de las que debe poner en juego en el desempeño de su rol tutorial desde una perspectiva tradicional, existiendo un alto nivel de coincidencia entre distintos autores (Ardizzone y Rivoletta, 2004; Cabero, 2007; Ecdl, 2002; González, 2007; Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007; Inacap, 2007; Inacap, 2007; Irigoin y Vargas, 2002; Marcelo, 2004; Miguel, 2006; Monereo, 2005; Salmon, 2004), que en su mayoría reflejan la visión de organismos internacionales.

Cuadro 15.4. Características de los tutores TIC

<i>Competencias básicas</i>	
<i>Instrumentales</i>	– Comunicarse empleando canales, códigos y lenguajes adecuados. – Usar hardware y software, facilitando la resolución de problemas tecnológicos sencillos del alumnado. – Buscar, seleccionar, organizar y valorar la información. – Plantear procesos basados en la resolución de problemas. – Realizar un adecuado seguimiento evaluativo del alumnado.
<i>Interpersonales</i>	– Emplear un estilo de comunicación no autoritario, motivador y amistoso. – Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red. – Propiciar la colaboración, la participación y el trabajo en equipo en espacios virtuales, gestionando dinámicas grupales de interacción con el alumnado. – Promover el trabajo sobre núcleos de interés seleccionados por el alumnado, planteando observaciones, dudas y cuestiones. – Basar las relaciones interpersonales en la negociación. – Reflexionar y evaluar su propio trabajo. – Facilitar estrategias de mejora y cambio.
<i>Sistémicas</i>	– Analizar las necesidades y expectativas del alumnado. – Investigar, aplicar, transferir, extrapolar el conocimiento en la práctica y situaciones nuevas. – Diseñar y gestionar proyectos que faciliten el aprendizaje, – Promover el trabajo autónomo y la capacidad de aprender a aprender. – Apoyar y orientar al alumnado y la generación de nuevas ideas.
<i>Conocimientos</i>	
	– Científico, tecnológico y práctico del aprendizaje y las TIC. – Didáctico pedagógico de las TIC. – Conocimiento contextual y grupal del alumnado. – Conocimiento del entorno académico, programas, planes, normas y alternativas curriculares y de especialización. – Conocimiento actualizado de la orientación académica, profesional y laboral.
<i>Actitudes</i>	
	– Motivación y resolución para ser tutor TIC. – Implicación en la calidad, el aprendizaje y actualización permanente. – Compromiso ético con la institución y los estudiantes. – Valoración de la diversidad y multiculturalidad, delicadeza cultural. – Tolerancia, respeto, asertividad, diálogo y empatía. Apertura crítica y accesibilidad. – Flexibilidad y adaptabilidad, incluso a contextos internacionales.

Fuente: adaptado de Arriagada, 2005.

Todas estas cualidades, que se resumen en el cuadro 15.4, suponen ante la ineludible incorporación de las TIC a la educación y el uso de estas herramientas en la tutorización, una necesidad básica en la formación docente en cuanto al desarrollo de su labor tutorial. Y por tanto, requieren de su planteamiento en los procesos de formación inicial y continua docente.

15.2.2. El perfil del estudiante TIC

El verdadero reto de la sociedad del conocimiento y la incorporación de las TIC a los procesos educativos no es el entrenamiento en el uso de las herramientas digitales, sino incentivar mecanismos de aprendizaje creativos y autónomos que ayuden a los alumnos a transformar la información en conocimiento (Tribó, 2005).

Las TIC permiten ofrecer un mayor protagonismo al alumnado que con el uso de herramientas tradicionales. Sin embargo, este protagonismo requiere la puesta en práctica de destrezas relacionadas con la autonomía y el autoaprendizaje, con la búsqueda de información y selección crítica, para la que no siempre están convenientemente entrenados (Monereo, 2005).

Algunas de las competencias, conocimientos y actitudes que debería desarrollar el alumnado en un modelo educativo con una inclusión profunda de las TIC se resumen en el cuadro 15.5.

Cuadro 15.5. Características de los estudiantes TIC

<i>Competencias básicas</i>	
<i>Instrumentales</i>	– Expresarse con claridad en un estilo de comunicación virtual. – Emplear simultáneamente distintos medios. Manejar y contrastar fuentes de información. – Dominar la lectura y comprensión de la lectura textual, audiovisual y multimedia. – Buscar, seleccionar, organizar, analizar, comprender y sintetizar información. – Evaluar problemas, plantear soluciones y tomar decisiones.
<i>Interpersonales</i>	– Expresarse, comunicar y crear. – Participar activamente en los procesos y en trabajos grupales. – Saber trabajar en red o entornos virtuales. – Aceptar las reglas de comportamiento y negociar con empatía. – Plantear observaciones, dudas, cuestiones. Aceptar y plantear críticas. – Reflexionar y evaluar su propio trabajo.

	– Respetar perspectivas culturales diferentes. – Participar en la vida pública
<i>Sistémicas</i>	– Percibir el conjunto de la estructura global del itinerario formativo. Ejercer control metacognitivo sobre los acontecimientos. – Investigar, aplicar, transferir, extrapolar el conocimiento en la práctica y situaciones nuevas. – Trabajar y aprender de manera autónoma. Aprender a aprender. – Diseñar y gestionar proyectos. Organizar, planificar, y desarrollar actividades de aprendizaje. – Establecer prioridades. – Generar nuevas ideas.
<i>Conocimientos</i>	
	– Conocimiento general básico y conocimiento sobre el área de estudio. – Conocimientos, procedimientos y metodologías específicos de la especialidad. – Estilos de aprendizaje y técnicas de estudio.
<i>Actitudes</i>	
	– Implicación en la calidad. Motivación, atención y esfuerzo para el aprendizaje. – Iniciativa y espíritu emprendedor. Deseo de tener éxito. – Ofrecer y recibir críticas constructivas. – Trabajar en contexto internacional. Valoración de la diversidad y multiculturalidad. Comprensión de las culturas y costumbres de otros países. – Compromiso ético. Asertividad, diálogo, escucha. Respeto a las ideas de los otros. – Responsabilidad, puntualidad. – Conocer cosas nuevas y profundizar en ellas. – Automotivación y persistencia en el trabajo. Autodisciplina. Perseverancia. – Percibir la comunidad de aprendizaje como propia. Confianza en los interlocutores. Ofrecer y solicitar ayuda.

Fuente: adaptado de Arriagada, 2005.

15.2.3. Las familias y su incorporación a las Acciones Tutoriales con el uso de las TIC

La participación de las familias del alumnado se ha revelado, por su importancia, como un indicador de la calidad de los procesos educativos y uno de los principales retos a los que el tutor debe enfrentarse en determinados contextos educativos.

La incorporación de las TIC a la tutorización requiere por una parte la

necesaria alfabetización familiar para el uso de los recursos disponibles en el centro educativo, lo que puede ser una dificultad añadida. Pero por otra, puede facilitar la incorporación familiar a la educación, por la ampliación de la disposición temporal para el acceso a las informaciones, la escasez de limitaciones espaciales y el mayor tránsito de información disponible.

Pero la verdadera relevancia de la incorporación de estas herramientas en la autorización es la obtención de unos beneficios reconocidos por todos los miembros de la comunidad educativa.

15.3. Las herramientas TIC y su aplicación a la Acción Tutorial

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación implica un cambio en la reconceptualización del proceso de aprendizaje, la didáctica y organización educativa. Proceso en el que el tutor, en su rol de orientador y facilitador, juega un papel central.

Existen clasificaciones elaboradas por una gran diversidad de autores, aunque de forma funcional se pueden dividir en herramientas básicas basadas en hardware: televisión, vídeo, ordenador, teléfono móvil o fotografía digital. Y por otra parte en herramientas derivadas basadas en software, como las herramientas de consulta, plataformas educativas, web y blog; herramientas de participación, como chat, foro y videoconferencia; y herramientas de comunicación, como correo electrónico y redes sociales.

15.3.1. Herramientas básicas basadas en hardware

Las herramientas basadas en el hardware requieren una inversión en su adquisición por parte de las administraciones públicas o comunidades educativas. En ellas se pueden emplear una gran diversidad de recursos elaborados por editoriales, asociaciones profesionales y empresas educativas. Aunque también existe una gran diversidad de recursos de libre disposición en Internet. Estos materiales pueden ser de consulta o de elaboración propia, de forma que la construcción del recurso suponga un proceso educativo en sí mismo.

Cuadro 15.6. Tecnologías básicas basadas en hardware

<i>Tipo</i>	<i>Utilidad en la AT</i>
Televisión, pantalla o proyector	Reproducir películas, documentales o vídeos de propia elaboración. Y si se dispone de conexión a Internet, se accede a una posibilidad casi infinita de recursos.
Vídeo, DVD, tarjetas o discos duros	Mostrar a un grupo el contenido deseado. Permiten el almacenamiento de información para el trabajo offline.
Ordenador PC, portátil o tableta	Los dispositivos ya sean PC, portátil o tableta, poseen una enorme versatilidad y conectividad con otros dispositivos.
Pizarra electrónica digital	La pizarra electrónica ofrece todas las posibilidades que un ordenador con pantalla táctil, en cuanto a su versatilidad y conectividad, y la ventaja de su uso compartido como una pizarra tradicional.
Teléfonos móviles	Recurso muy extendido en las familias o alumnado a partir de un determinado nivel educativo, que en su mayoría, disponen de fotografía, grabación de vídeo y navegación en Internet.
Cámaras fotográficas y videocámaras digitales	Registro de actividades en el entorno académico, familiar y social para compartir en clase.
Videoconsolas	A pesar de la mala fama que tienen las videoconsolas, los juegos pueden tener un componente educativo importante. La incorporación de juego online supone el aumento de la socialización o la incorporación de lenguas extranjeras.

15.3.2. Herramientas derivadas basadas en software

Las herramientas basadas en el software por su diversidad ofrecen múltiples posibilidades educativas, aunque requieren un trabajo previo, de seguimiento y evaluación por parte del profesorado para obtener los adecuados beneficios educativos. Y requieren de una alfabetización digital adecuada de todos los miembros de las comunidades educativas para conseguir que se produzca una participación igualitaria.

El uso de todas estas herramientas digitales, de las que se muestra un ejemplo en el cuadro 15.7, pueden centralizarse compartiendo sus enlaces desde la web o blog del centro educativo o del grupo clase. De esta forma y

bajo la supervisión del profesorado, la colaboración de las familias y la participación del alumnado pueden crearse entornos seguros vinculados a fuentes de información contrastadas y de calidad educativa.

Las tecnologías y aplicaciones encuentran su proyección de una u otra forma en la AT. Los programas informáticos permiten la adaptación digital de los materiales tradicionales del tutor, la realización y corrección de tests sociométricos, la aplicación de pruebas de madurez lectora o conceptos básicos, la toma de decisiones, la animación a la lectura, la mejora de la atención, la mejora de la memoria, el asesoramiento sobre drogas, sexualidad o bullying, complementar materias del currículo, diálogos y charlas en línea, correspondencia en la Red, resolución cooperativa de problemas, comunidades digitales de aprendizaje, atención al fracaso escolar, colaboración entre tutores, mejor coordinación de la AT, formación de los padres, atención a la diversidad e interculturalidad, entre otras.

Cuadro 15.7. Tecnologías derivadas basadas en software

<i>Tipo</i>	<i>Funcionalidad y utilidad en la AT</i>
<i>Herramientas de consulta</i>	
Plataformas educativas	Administrativas, para la escolarización y evaluación del alumnado. Redes profesionales: consultar y compartir recursos por parte del tutor. Formativas en las que alumnado, familiares y profesorado pueden consultar, incorporar y compartir informaciones.
Web	Web del centro o web de clase: puede convertirse en el lugar virtual de gestión de la vida escolar, vinculando los demás recursos y herramientas educativas. Webquest: aportación cooperativa de todo el alumnado de información sobre un tema concreto, muy útil para diferir determinados trabajos. Wiki: generar actitudes cooperativas en el grupo donde se comparte información sobre algo de interés.
Blog o bitácora	Blog de grupo clase o blog de materia: plantear trabajos, exponer resultados, seguimiento por familias de los procesos formativos y posibilidad de participación. Blog de actividad: Seguimiento online de una actividad, incluso fuera del centro educativo.
<i>Herramientas de participación</i>	
Chat, foro	Asociados a las web o blog, fomentan la participación y discusión compartida, con un contenido general, específico de una materia o temática. Pueden plantearse chats y foros abiertos, a toda la comunidad educativa, o restringidos. Útiles para el uso de lenguas extranjeras en conexión con participantes nativos.
Videoconferencia	Clases expertas diferidas. Interactuar con otros sujetos, grupos o centros escolares.
<i>Herramientas de comunicación</i>	
Correo electrónico	Facilitan la comunicación privada entre todos los miembros de la comunidad educativa. O mediante el envío masivo, compartir una información de forma inmediata: recuerdo de efemérides, actividades, cambios de horario, etc.
Redes sociales	Acceso inmediato, a un espacio virtual compartido de texto audio y vídeo, que permite fomentar la participación e incorporación como miembros de la comunidad educativa.

15.4. A modo de conclusión

La incorporación de las TIC a los entornos educativos está suponiendo una revolución, que algunos autores equiparan con lo que supuso la invención de la imprenta. La misma conceptualización del aprendizaje, los modelos educativos, las didácticas y las organizaciones de los centros educativos deben adaptarse a los requerimientos de las nuevas sociedades del conocimiento.

Esta incorporación debe realizarse conjuntamente como elemento educativo y herramienta de aprendizaje Y supone una necesidad evidente, en la generación de capacidades y desarrollo de competencias básicas, para la formación de los futuros ciudadanos de las sociedades del conocimiento. Es un proceso no exento de dificultades, que converge en las responsabilidades y roles docentes de forma central, aunque debe ser aprovechado para que todos los miembros de las comunidades educativas participen de forma activa en ellos.

Cuestiones para la reflexión

- 1.¿En qué aspectos las TIC están cambiando la educación y los centros educativos? ¿Es un elemento de mejora?
- 2.¿Hay que cambiar algo con la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza?
- 3.¿Qué ventajas y dificultades se pueden encontrar en la digitalización de las escuelas?
- 4.¿Qué rol debe desempeñar el profesorado y tutor en la incorporación y gestión de los Entornos Personales de Aprendizaje (LPE) del alumnado?
- 5.¿Qué herramientas TIC son útiles para la AT? ¿En qué aspectos prácticos pueden serlo?

Nota bibliográfica

Con el propósito de poner en práctica unos principios ecológicos, económicos y prácticos, el listado completo y actualizado de las fuentes bibliográficas empleadas por los autores en este libro se encuentra disponible en la página web de la editorial: www.sintesis.com.

Las personas interesadas se lo pueden descargar y utilizar como más les convenga: conservar, imprimir, utilizar en sus trabajos, etc.

Índice

Relación de autores	18
Prólogo	22
Introducción	26
1. Aproximación conceptual a la Acción Tutorial	32
1.1. La Orientación y la Acción Tutorial desde su origen hasta la actualidad.	36
1.1.2. Origen y desarrollo de la Orientación y la Acción Tutorial	38
1.1.3. Expansión e institucionalización de la Orientación y la Acción Tutorial	39
1.1.4. Orientación y Acción Tutorial en Europa y España	41
1.2. Orientación y Acción Tutorial actual, desde su consideración sociocultural	43
1.3. Delimitación, principios y características de la Acción Tutorial actual	44
1.4. Contextos y agentes de intervención de la Acción Tutorial actual	49
1.4.1. El profesorado tutor en el contexto académico y formativo	51
1.4.2. La nueva modulación del contexto familiar	53
1.4.3. Las relaciones en el contexto social	56
1.4.4. Los agentes formativos profesionales en el contexto laboral	59
Cuestiones para la reflexión	60
2. Teorías y principios psicopedagógicos que orientan la Acción Tutorial	61

2.1. Principios básicos y específicos de la Acción Tutorial	63
2.2. Teorías sobre el desarrollo personal y el aprendizaje	68
2.2.1. El enfoque psicoanalítico	71
2.2.2. La aproximación ambientalista	74
2.2.3. El enfoque humanista	83
2.2.4. El enfoque tecnopedagógico	85
2.2.5. El enfoque sociocultural	89
2.3. Teorías para el desarrollo e integración social	90
2.3.2. El aprendizaje cooperativo	92
2.4. A modo de conclusión	93
3. Estructura y marco organizativo de la Acción Tutorial. La tutorización como sistema	95
3.1. Aclaración terminológica	97
3.2. El marco normativo como referente de la orientación	100
3.2.1. La orientación-tutoría en las etapas y enseñanzas del sistema educativo	101
3.2.2. La orientación-tutoría en las enseñanzas mínimas	102
3.2.3. La orientación-tutoría en la ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la cali	104
3.3. Los niveles organizativos de la intervención orientadora en el sistema educativo	105
3.3.1. La orientación en el aula: la tutoría	106
3.3.3. La orientación como apoyo al centro: el equipo de sector	109
3.4. El plan de orientación y acción tutorial	110
3.4.2. El plan de orientación y acción tutorial en los centros de Educación Secundaria	112

3.5. A modo de conclusión	118
4. Procesos de planificación y desarrollo de la Acción Tutorial	121
4.1. El desarrollo de la Acción Tutorial	123
4.1.1. El equipo docente en el desarrollo de la Acción Tutorial	127
4.1.2. El desarrollo de la Acción Tutorial utilizando las modalidades específica y mixta	128
4.1.2. El desarrollo de la Acción Tutorial utilizando la modalidad integrada	133
4.2. El desarrollo de la tutoría mediante planes y proyectos educativos	141
4.2.2. La elaboración y contenidos de los planes de tutorización	143
4.2.3. Implementación y desarrollo de los planes de Acción Tutorial	145
4.3. A modo de conclusión	150
5. La construcción colaborativa de la Acción Tutorial. • la investigación-acción como respuesta	151
5.1. La elaboración de planes de Acción Tutorial desde una perspectiva grupal	152