



La cara humana
de la
educación



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

ASPECTOS BÁSICOS Y COMPLEMENTARIOS PARA LA FORMACIÓN DE TUTORAS Y TUTORES

Grupo Docente ATyC0
Acción Tutorial y
Cooperación Educativa

Jorge Expósito López
José Javier Romero Díaz de la Guardia
Asunción Martínez Martínez
Marina García Garnica
M^a Elena Parra González
Alfonso Conde Lacárcel
Sonia Rodríguez Fernández
Eva M^a Aguaded Ramírez
Ligia Isabel Estrada Vidal
Ramón Chacón Cuberos
M^a Dolores Pistón Rodríguez
Noelia Parejo Jiménez



ASPECTOS BÁSICOS Y COMPLEMENTARIOS

PARA LA

FORMACIÓN DE TUTORAS Y TUTORES

Grupo Docente AT y CO

Acción Tutorial y Cooperación Educativa

Jorge Expósito López
José Javier Romero Díaz de la Guardia
Asunción Martínez Martínez
Marina García Garnica
M^a Elena Parra González
Alfonso Conde Lacárcel
Sonia Rodríguez Fernández
Eva M^a Aguaded Ramírez
Ligia Isabel Estrada Vidal
Ramón Chacón Cuberos
M^a Dolores Pistón Rodríguez
Noelia Parejo Jiménez



ASPECTOS BÁSICOS Y COMPLEMENTARIOS

PARA LA

FORMACIÓN DE TUTORAS Y TUTORES

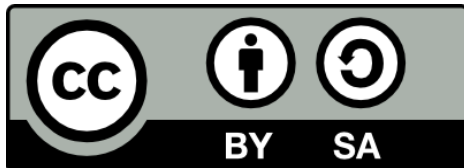
Grupo Docente AT y CO

Acción Tutorial y Cooperación Educativa

Jorge Expósito López
José Javier Romero Díaz de la Guardia
Asunción Martínez Martínez
Marina García Garnica
M^a Elena Parra González
Alfonso Conde Lacárcel
Sonia Rodríguez Fernández
Eva M^a Aguaded Ramírez
Ligia Isabel Estrada Vidal
Ramón Chacón Cuberos
M^a Dolores Pistón Rodríguez
Noelia Parejo Jiménez

Grupo Docente AT y CO. Acción Tutorial y Cooperación Educativa
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Granada

Granada, 2019



*Esta obra se comparte bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Internacional (*)*

() Esta licencia permite modificar, re-mezclar y crear una nueva obra en base a esta, incluso para propósitos comerciales, siempre que se reconozca el crédito a los autores originales y se licencie toda obra derivadas bajo este mismo tipo licencia.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
A. ASPECTOS DE FORMACIÓN BÁSICA.....	11
1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA AT. TEORÍAS Y PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS QUE ORIENTAN LA AT	13
1.1. Conceptualización de la AT	13
1.2. Origen y desarrollo de la AT	15
1.3. Necesidades actuales de la AT	16
1.4. Teorías y principios psicopedagógicos que todo tutor debería conocer para desarrollar una práctica tutorial fundamentada.....	17
1.5. A modo de conclusión	19
1.6. Cuestiones para la reflexión.....	20
2. ESTRUCTURA Y MARCO ORGANIZATIVO DE LA ACCIÓN TUTORIAL. LA TUTORIZACIÓN COMO SISTEMA.....	21
2.1. El marco normativo de la Orientación y la Acción Tutorial	21
2.2. La Acción Tutorial en las etapas del sistema educativo	22
2.3. Los niveles organizativos de la intervención orientadora en el sistema educativo.....	23
2.4. El Plan de Orientación y Acción Tutorial	24
2.5. A modo de conclusión	24
2.6. Cuestiones para la reflexión.....	24
3. PROCESOS DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA AT. LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA: LA I-A COMO RESPUESTA.....	27
3.1. Procesos de planificación y desarrollo de la AT.....	27
3.2. La construcción colaborativa de la AT: La I-A como respuesta.....	30
3.3. La Investigación Acción aplicada al desarrollo de la AT	30
3.4. A modo de conclusión	31
3.5. Cuestiones para la reflexión.....	31
4. LA ACCIÓN TUTORIAL PARA EL ALUMNADO CON NEAE. EL ALUMNADO CON CAPACIDADES DISTINTAS	33
4.1. Protocolo de detección e identificación del alumnado con NEAE y organización de respuesta educativa	33
4.2. A modo de conclusión	40
4.3. Cuestiones para la reflexión.....	40

5. LOS NÚCLEOS DE CONTENIDO PARA EL DESARROLLO DE PLANES DE TUTORIZACIÓN	41
5.1. La acción tutorial y la mejora de la convivencia escolar, participación y democracia	41
5.2. La acción tutorial y el fomento del proceso de aprendizaje	42
5.3. La acción tutorial y el desarrollo de la identidad personal	44
5.4. La Acción Tutorial y la integración de las Áreas Transversales	44
5.5. A modo de conclusión	45
5.6. Cuestiones para la reflexión	45
6. LOS COLECTIVOS IMPLICADOS EN LA ACCIÓN TUTORIAL: EL ALUMNADO COMO ELEMENTO CENTRAL, LA INCORPORACIÓN EFECTIVA DE LAS FAMILIAS, Y OTROS COLECTIVOS PARTICIPANTES EN LOS PLANES DE ORIENTACIÓN Y TUTORIZACIÓN	47
6.1. El alumnado en la Acción Tutorial	47
6.2. Integración de las familias en la Acción Tutorial	49
6.3. Incorporación de otros agentes sociales en la Acción Tutorial	50
6.4. A modo de conclusión	51
6.5. Cuestiones para la reflexión	52
7. LAS TIC EN LA ACCIÓN TUTORIAL ACTUAL.....	53
7.1. Ventajas e inconvenientes de las TIC en el ámbito educativo.....	53
7.2. Dinámicas de uso de las TIC en los procesos de Acción Tutorial	54
7.3. A modo de conclusión	58
7.4. Cuestiones para la reflexión	58
B. ASPECTOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.....	59
8. BÚSQUEDAS DE INFORMACIONES SOBRE TEMÁTICAS EDUCATIVAS EN BASES DE DATOS Y WEB. CRITERIOS DE FILTRADO Y SELECCIÓN	61
8.1. Procedimiento de búsqueda de información en bases de datos.....	61
8.2. Principales bases de datos en Ciencias Sociales	63
8.3. Búsquedas en páginas web no especializadas	65
8.4. Citas y referencias bibliográficas de referencias localizadas	65
8.5. A modo de conclusión	66
8.6. Cuestiones para la reflexión	66
9. CONFORMACIÓN DE EQUIPOS Y DINÁMICAS DE TRABAJO COOPERATIVO PARA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y ACTIVOS. APLICACIÓN AL CONTRATO PEDAGÓGICO Y TRABAJO EN EQUIPOS DOCENTES / EDUCATIVOS.....	67

9.1. El aprendizaje cooperativo.....	67
9.2. Implementación del aprendizaje cooperativo.....	68
9.3. Evaluación del aprendizaje Cooperativo.....	70
9.4. A modo de conclusión	72
9.5. Cuestiones para la reflexión.....	72
10. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y DIAGNÓSTICO. ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y DIAGNÓSTICO: LA ENTREVISTA, EL CUESTIONARIO, REGISTROS DE OBSERVACIÓN Y SOCIOGRAMAS APLICADOS EN CASOS PRÁCTICOS	73
10.1. Clasificación de los instrumentos de recogida de información y diagnóstico	73
10.2. Desarrollo de los instrumentos de recogida de información y diagnóstico: La entrevista, el cuestionario, registros de observación aplicados en casos prácticos...	75
10.3. A modo de conclusión.....	83
10.4. Cuestiones para la reflexión.....	83
11. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (A.B.P.). EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y SU APLICACIÓN A LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS EN EDUCACIÓN FORMAL Y EDUCACIÓN NO FORMAL.....	85
11.1. Aprendizaje Basado en Problemas. Qué es y en qué consiste	85
11.2. Finalidad y uso del ABP	86
11.3. Aplicación del ABP	86
11.4. A modo de conclusión.....	87
11.5. Cuestiones para la reflexión.....	88
12. EL APRENDIZAJE INVERTIDO Y SU APLICACIÓN EN LOS PROCESOS DE TUTORIZACIÓN PARA LA MEJORA DE LA PERSONALIDAD Y APRENDIZAJE	89
12.1. Conceptualización y desarrollo general	89
12.2. La Acción Tutorial y las posibilidades del “ <i>Flipped Classroom</i> ”	91
12.3. Cómo invertir una clase de Acción Tutorial.....	92
12.4. A modo de conclusión.....	94
12.5. Cuestiones para la reflexión.....	95
13. APRENDIZAJE POR PROYECTOS. EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS Y SU APLICACIÓN AL DISEÑO Y REALIZACIÓN DE PLANES DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN TUTORIAL EDUCATIVA.....	97
13.1. Conceptualización del Aprendizaje Basado en proyectos. ABP.....	97
13.2. Aspectos a tener en cuenta para el diseño de proyectos	97
13.3. Procedimientos y etapas para diseñar un taller de ABP	98
13.4. Beneficios de esta metodología	99

13.5. A modo de conclusión.....	99
13.6. Cuestiones para la reflexión.....	100
C. OTROS RECURSOS	101
14. RÚBRICAS DE AUTO-EVALUACIÓN DE LAS CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN	103
14.1. Rúbrica 1. Aproximación conceptual a la AT. Teorías y principios psicopedagógicos que orientan la AT.....	103
14.2. Rúbrica 2. Estructura y marco organizativo de la Acción Tutorial. La tutorización como sistema.....	104
14.3. Rúbrica 3. Procesos de planificación y desarrollo de la AT. La construcción colaborativa: La I-A como respuesta.....	105
14.4. Rúbrica 4. La Acción Tutorial para el alumnado con NEAE. El alumnado con capacidades distintas.....	106
14.5. Rúbrica 5. Los núcleos de contenido para el desarrollo de planes de tutorización	107
14.6. Rúbrica 6. Los colectivos implicados en la Acción Tutorial: El alumnado como elemento central, la incorporación efectiva de las familias, y otros colectivos participantes en los planes de orientación y tutorización.....	108
14.7. Rúbrica 7. Las TIC en la Acción Tutorial actual	110
14.8. Rúbrica 8. Búsquedas de informaciones sobre temáticas educativas en bases de datos y web. Criterios de filtrado y selección.....	111
14.9. Rúbrica 9. Conformación de equipos y dinámicas de trabajo cooperativo para el desarrollo de aprendizajes significativos y activos. Aplicación al contrato pedagógico y trabajo en equipos docentes / educativos	112
14.10. Rúbrica 10. Instrumentos de recogida de información y diagnóstico. Análisis de instrumentos de recogida de información y diagnóstico: La entrevista, el cuestionario, registros de observación y sociogramas aplicados en casos prácticos.....	113
14.11. Rúbrica 11. El aprendizaje basado en problemas (A.B.P.). El aprendizaje basado en problemas y su aplicación a la resolución de casos prácticos en educación formal y educación no formal.....	114
14.12. Rúbrica 12. El aprendizaje invertido y su aplicación en los procesos de tutorización para la mejora de la personalidad y aprendizaje.....	115
14.13. Rúbrica 13. Aprendizaje por proyectos. El aprendizaje por proyectos y su aplicación al diseño y realización de planes de diagnóstico e intervención tutorial educativa	117
15. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	119
16. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.....	119

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, trascendiendo de los aspectos meramente curriculares, permitan el desarrollo de las máximas potencialidades de cada sujeto, atendiendo a sus condicionantes contextuales, personales y culturales.

Para alcanzar estos logros se requieren profesionales con una amplia y profunda formación para el desarrollo de una adecuada Acción Tutorial. Mediante un proceso que trasciende de la formación inicial, para alcanzar aspectos sobre el desarrollo de aspectos personales, profesionales y técnicos en una dimensión temporal de a lo largo de toda la vida profesional o *Lifelong Learning*.

En la actualidad se requieren tutores con un adecuado conocimiento técnico de aspectos relativos al diagnóstico y orientación del alumnado. Pero también con las necesarias destrezas en el diseño de planes de intervención o motivación y dinámica de grupos; que faciliten la incorporación de todos los colectivos que conforman las comunidades educativas a la Acción Tutorial, AT en adelante, que al igual que la educación en su conjunto, debe ser una tarea compartida.

Este breve texto pretende fomentar el inicio de la formación para la AT desde una perspectiva eminentemente práctica y orientar la búsqueda de materiales y recursos que faciliten una formación más profunda en este ámbito de conocimiento. Pero sobre todo intenta poner énfasis, desde la propia conceptualización de la AT que plantea como una tarea funcional, sobre el desarrollo de unas tareas específicas propias de una práctica tutorial real.

Las secciones propuestas, que se vertebran desde las tareas tutoriales, se especifican en base al desarrollo de las competencias que todo docente debería poseer en la actualidad. Se parte de una nueva conceptualización de la AT que determinará la conformación de las dinámicas y equipos de trabajo, que colaborativamente deben diseñar e implementar los planes de tutorización, y se ofrecen las herramientas específicas para promover la incorporación de las familias y otros colectivos a la tutorización, que permita el desarrollo del alumnado en aspectos sobre su identidad personal, su aprendizaje e integración social. Concretando en un proceso ordenado la pautas para la elaboración de una planificación sobre orientación y acción tutorial efectiva.

Jorge Expósito López, Coordinador del manual



A. ASPECTOS DE FORMACIÓN BÁSICA

Esta sección del manual ofrece una breve aproximación conceptual y funcional sobre los aspectos básicos que todo tutor o tutora debería considerar para desarrollar su perfil profesional como tutor o tutora.

1. Aproximación conceptual a la AT. Teorías y principios psicopedagógicos que orientan la AT

Jorge Expósito López y Alfonso Conde Lacárcel

La acción tutorial es un componente básico de la tarea educativa en el que está involucrado todo docente, que implica docencia y orientación. 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 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.

La figura del tutor representa el lado de la educación que va más allá de la 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.

1.1. Conceptualización de la AT

La educación, orientación y la Acción Tutorial son, como se muestra en esta Figura 1.1., términos vinculados a los procesos educativos desde una perspectiva personal, vocacional y profesional, que suponen el desarrollo de una serie de acciones que en ocasiones se yuxtaponen. En este sentido, la AT sería la suma del concepto de tutor como persona que orienta, defiende o protege al alumnado en un curso, materia o proceso de educación; y el de acción, como ejercicio o resultado de hacer. Desde una perspectiva amplia, ofrece una visión de la orientación y la AT como una tarea colaborativa coordinada por la persona titular de la tutoría y asesorada por el orientador de referencia, que compete al conjunto del equipo docente del alumnado de un grupo junto con distintos colectivos y profesionales, centrada en el progreso personal, del aprendizaje y desarrollo profesional.

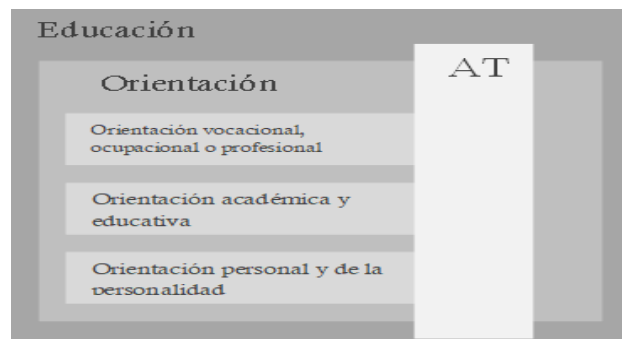


Figura 1.1. Relación entre términos vinculados a la orientación y la educación. Fuente: Expósito, 2014.

Las finalidades de la AT, deben ser planteadas en todo momento y lugar de manera que llevemos a cabo un diagnóstico previo, controlando de manera flexible el proceso para la mejora formativa y evaluar finalmente el impacto en las siguiente áreas:

1. Desarrollo personal.
2. Toma de decisiones consciente y responsable.
3. Mejora de los aprendizajes.
4. Atención a la diversidad.
5. Inclusión social.

La realidad es que estas acciones no se deben limitar al espacio del aula y el despacho, sino que han de llevarse a cabo en todos los espacios educativos y en conjunción con el resto de agentes socio educativos, entidades locales, asociaciones, etc. Es recomendable el uso de distintos modelos de intervención en base a una mayor operatividad. Siguiendo a Mongue (2009):

- El modelo clínico o counselling: para acciones tutoriales que requieren una atención individualizada, a través de entrevistas y la prescripción de soluciones.
- El modelo de programas: para la tutorización 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.

Sin embargo, la conceptualización que podemos realizar de la AT está determinada culturalmente, lo que supone su delimitación contextual y temporal. Considerando un término más amplio como el de la orientación y desde una aproximación sincrónica, posiblemente podrían haberse realizado numerosas interpretaciones y conceptualizaciones adaptadas por el propio modelo social, el tipo de escuela o los roles a desempeñar por los docentes. En la Figura 1.2., se especifican éstos condicionantes de la AT desde un posicionamiento inductivo y deductivo y se plantea su influencia fundamental en el planteamiento del propio concepto de educación, que a su vez requiere una adaptación conceptual, normativa y psicopedagógica. Posiblemente una de las cuestiones con más peso en la actual conceptualización de la Acción Tutorial se refiere a la incorporación de diversos colectivos a las tareas tutoriales, que trasciende de la propia idea de la educación como una tarea compartida por toda la comunidad.

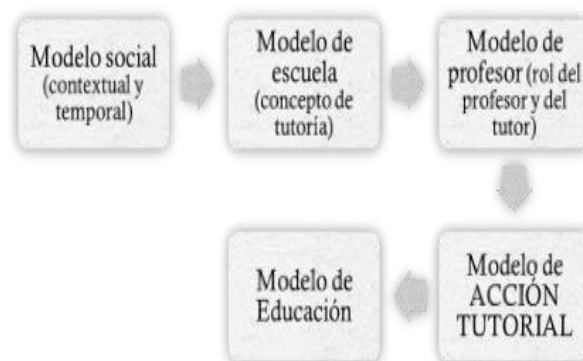


Figura 1.2. Condicionantes de la AT. Fuente: Expósito, 2014.

En la Figura 1.3. se establecen tres contextos fundamentales en las relaciones tutoriales como son el profesional, el personal y el social. Todos estos contextos conforman el espacio educativo del alumnado, más allá del mero contexto escolar, que deben ser considerados desde la AT con la importancia que requieren y de acuerdo con los determinantes que los condicionan.

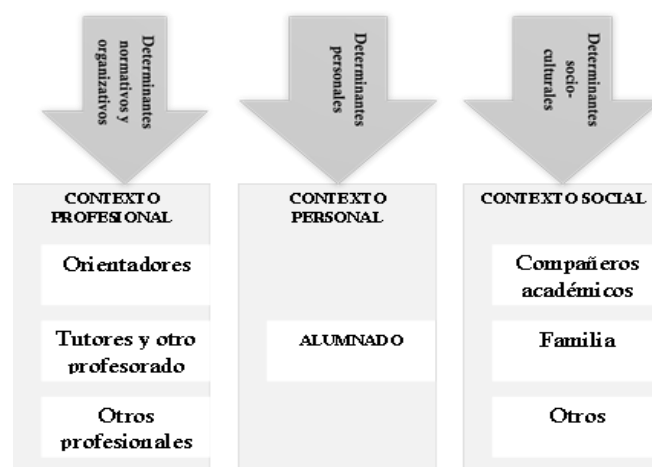


Figura 1.3. Determinantes, contextos y agentes implicados en la AT. Fuente: Expósito, 2014.

De igual forma deben plantearse relaciones o redes de relaciones que permitan establecer la AT como una construcción colaborativa; ya que sólo de este modo, puede entenderse la educación de forma igualmente compartida.

1.2. Origen y desarrollo de la AT

El origen y evolución histórica de la Acción Tutorial, es un aspecto a tener en cuenta para comprender por qué se centra hoy día en unos aspectos del desarrollo académico, profesional y personal y no en otros. Las necesidades humanas con respecto a la formación y la orientación ya se encontraban presentes en la Época Clásica (Platón, Aristóteles, entre otros), planteando la necesidad de adaptar la instrucción a los aprendices, su personalidad, competencias y conocimientos. Desde la Edad Media, pasando por el siglo XVII y el Renacimiento hasta llegar al siglo XX, se fue pasando de concepciones religiosas (Santo Tomás de Aquino), gremiales con los aprendices y el desarrollo de todas las potencialidades humanas a una enseñanza centrada en la elección de la profesión, y a tener en cuenta en el siglo XIX la importancia de una adecuada toma de decisiones a partir del conocimiento de las aptitudes para realizarla.

En una época en la que se transfiere el rol educativo de la familia a la escuela, autores como Hazen (1836), Merrill (1895) y Sidney (1899), proponen inventarios de profesiones y características que los sujetos deberían poseer para desarrollarlas, cursos de orientación escolar y visitas a centros de trabajo y

la instauración de servicio de orientación en la escuela para mejorar la inserción socio laboral. Sin embargo, no es hasta bien entrado el S. XX, cuando se produce una integración de la Orientación Educativa en el sistema educativo. Pearsons (1905) crea el Breadwinnet Institute, Boston Civic House y Vocational Bureau para asesorar a inmigrantes y jóvenes desempleados. 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.

Esa institucionalización se planteó inicialmente desde propuestas para el profesorado de dedicación a la labor orientadora a tiempo parcial (Weaver, 1904); posteriormente por un orientador a tiempo completo, y la incorporación escolar de cursos de información ocupacional y creación de servicios de orientación (Wheatley, 1908).

La integración de la orientación en la escuela, para la mejora de la imagen de sí mismo y el aumento de la responsabilidad de los estudiantes supuso el giro de la orientación profesional hacia la orientación educativa y de la figura del orientador profesional al rol del tutor. Algunos hitos fundamentales fueron:

- a. Davis (1914): Obra Vocational and Moral Guidance.
- b. Kelly (1914): primero en emplear el término Educational Guidance u Orientación Educativa, de carácter procesal, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de adaptación a la escuela.
- c. Proctor, Bloomfield y Wrenn (1931): desarrollo del modelo clínico de atención individualizada basado en la higiene mental, la psicometría y la psicología vocacional. Publicación del libro Workbook in Vocation.
- d. Mediados del s. XX: el tratamiento de las disfunciones emocionales y la reinserción laboral de excombatientes supone una transición de la orientación vocacional o guidance sólo con funciones de adecuación profesional, al counseling que integra la ayuda individualizada y la toma de decisiones activa del orientado a lo largo de su vida.
- e. Segunda mitad del s. XX: surgen programas educativos de atención específica al alumnado más capaz, grupos étnicos minoritarios o que sufren desventajas culturales y económicas.

1.3. Necesidades actuales de la AT

Los requerimientos sociales actuales, plantean una serie de necesidades que debe cumplir la tutorización del alumnado, y que pueden concretarse en 10 condiciones básicas o decálogo de la AT en la actualidad:

- a. Generalizada e individualizada, pues debe aplicarse sobre el conjunto del alumnado, respetando las necesidades individuales.
- b. Planificada y flexible, a fin de alcanzar las finalidades que persigue de forma adaptativa.
- c. Preventiva y pos activa, disminuyendo los factores de riesgo, optimizando los procesos educativos y facilitando la solución de situaciones problemáticas.
- d. Procesual, a lo largo de la vida del sujeto e intensificarse en momentos de transición, toma de decisiones o riesgo.
- e. Sistémica, al integrarse en las estructuras de los sistemas y organizaciones que soportan los procesos educativos.
- f. Específica e integrada, al requerir por su relevancia tiempos y espacios determinados; y por sus potencialidades, integrarse transversalmente en las diversas Áreas de Conocimiento.

- g. Personalizadora, al tener en cuenta las necesidades educativas, motivaciones, capacidades y circunstancias personales, para el desarrollo de las competencias profesionales y laborales.
- h. 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.
- i. Especializada, al requerir el compromiso formativo de profesionales formados y especializados.
- j. 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.

1.4. Teorías y principios psicopedagógicos que todo tutor debería conocer para desarrollar una práctica tutorial fundamentada

La Acción Tutorial supone una intervención educativa que requiere de una adecuada fundamentación de sus bases teóricas y conceptuales, que facilite un desarrollo organizado y sistémico de su práctica.

De forma que, la fundamentación teórica supone un tratamiento conceptual que ofrece unidad, coherencia y consistencia a los postulados y principios de los que parten los tutores y demás colectivos implicados en el desarrollo de la tutorización del alumnado. De la fundamentación teórica depende la precisión de los principios, teorías o valores desde los que se construye toda la tutorización.

Pese a la importancia de la función tutorial del profesorado, tradicionalmente la formación docente se ha basado más en el desarrollo de procesos educativos centrados en lo curricular y en la preparación didáctica para desarrollarlos. Dejando la tutorización del alumnado y todo lo que ella implica como consecuencia del establecimiento de laxos procesos tutoriales, con un conocimiento teórico-práctico difuso y aprehendido de forma ocasional.

En la consideración de los principios psicopedagógicos y teorías que todo tutor debiera considerar para desarrollar una práctica fundamentada, se debe que estos marcos de referencia son en sí mismos una construcción cultural del conocimiento, y por tanto, poseen una variabilidad sincrónica y diacrónicamente, de acuerdo al contexto y momento histórico.

La acción tutorial provee en desarrollo fundamental de dos grandes aspectos, el desarrollo personal y social del individuo y la mejora de su aprendizaje desde su perspectiva académica y curricular. En este sentido habría que distinguir entre los enfoques teóricos que fundamentan el desarrollo personal y social, tales como:

- a. Teorías para el desarrollo de la identidad personal.
- b. Teorías para el desarrollo del aprendizaje.
- c. Teorías para el desarrollo y la integración social.

Y aquellas que hacen referencia al desarrollo académico y profesional:

- a. Teorías para la comprensión y expresión lingüística.
- b. Teorías para el razonamiento lógico matemático.
- c. Teorías para el desarrollo del conocimiento natural, científico y técnico.

d. Otras teorías aplicadas.

Las teorías para el desarrollo curricular quedan delimitadas en la formación didáctica específica de cada disciplina. Y aunque se requiere su consideración, desde cierta perspectiva, para fundamentar la AT, en las teorías generales que en su aplicación psico-pedagógica, puedan fundamentar los aspectos referidos con anterioridad.

Tabla 1.1. Enfoques y teorías del desarrollo de la personalidad y el aprendizaje. Fuente: Expósito, 2014.

Enfoque	Teorías fundamentales	
El enfoque psicoanalítico.		La teoría psicoanalítica de S. Freud, analiza los conflictos psíquicos internos profundos y plantea la existencia de un preconsciente y subconsciente. Aunque no es una teoría educativa, si explica comportamientos fundamentados en el impulso de reproducirse o sobrevivir y en la forma de enfrentarse a los problemas hereda de la resolución de los conflictos infantiles.
		La teoría analítica de C.G. Jung, representa la libido o energía psíquica, no sólo la sexual, fuente de la fuerza y vitalidad del ego. Contiene los pensamientos reprimidos y experiencias olvidadas, que pueden surgir de nuevo. Y plantea la psicoterapia y los análisis, como una acción individual y específica a la problemática personal.
		La psicología del individuo de A. Adler, por la que el individuo se enfrenta a los primeros obstáculos, los supera, se fija unas metas y un plan de vida o estilo de vida.
		La teoría psicosocial de E. Erikson (1950), argumenta que el desarrollo humano sólo se puede entender en el contexto de la sociedad en ocho etapas: 1/Confianza Básica vs. Desconfianza (0-18 meses), 2/Autonomía vs. vergüenza y duda (18 meses- 3 años), 3/Iniciativa vs. Culpa (3 -5 años), 4/Laboriosidad vs. Inferioridad (5-13 años), 5/Búsqueda vs. difusión de identidad (13-21 años), 6/Intimidad frente a aislamiento (21-40 años), 7/Generatividad frente a estancamiento (40-60 años) y 8/Integridad frente a desesperación (+60 años).
La aproximación ambientalista.	Enfoque conductista	El conductismo de J. B. Watson, pone el énfasis sobre la conducta observable como objeto de estudio de la Psicología, y las relaciones entre estímulo y respuesta.
		El conductismo radical de B. Skinner, entiende la conducta como actividad observable y postula dos tipos: la Conducta Respondente refleja e incondicionada y la Conducta Operante espontánea en un primer estadio y seguida de unas consecuencias o estímulos reforzadores, que permiten el modelamiento.
		Las estrategias cognitivas de J. Bruner, proponen un sistema de asimilación de la información en tres etapas: la primera o 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. La segunda o modo icónico o representación de cosas a través de imágenes libre de acción e imágenes mentales que representen objetos. Y la tercera o modo simbólico, cuando la acción y las imágenes se traducen a un lenguaje.
		La ley del efecto de Thorndike: Plantea que las respuestas o comportamientos seguidos de reforzantes positivos poseen mayor probabilidad de ocurrencia cuando el estímulo vuelva a aparecer.
	Enfoque constructivista	La teoría evolutiva de J. Piaget: Relaciona la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la inteligencia a factores biológicos y no culturales. La integración de los procesos cognitivos propios donde la persona construye el conocimiento mediante la interacción continua con el entorno, en diversas etapas: Etapa sensorio-motora (0-2años), Etapa pre operacional (2-7años), Etapa de las operaciones concretas (7-12 años) y Etapa de las operaciones formales (+12años).

		La interacción social de L.S. Vygotsky: Destaca el valor de la cultura y el contexto social, como determinante y guía del proceso de aprendizaje, que se basa en la actividad y creación, interiorizando progresivamente herramientas intelectuales más efectivas que les enseñan activamente otras personas.
		El aprendizaje significativo de D. Ausubel, supedita el aprendizaje a los conocimientos previos y plantea un proceso de desarrollo mental en varias fases: Aprendizaje de representaciones o elemental; aprendizaje de conceptos, objetos, eventos, situaciones o propiedades; aprendizaje de proposiciones; nuevos aprendizajes no por recepción sino por construcción.
		El aprendizaje social de A. Bandura: Sugiere la influencia del ambiente como causa del comportamiento y del aprendizaje social o aprendizaje vicario, observacional, por imitación, modelado o aprendizaje cognitivo social.
El enfoque humanista.	La teoría de la actualización de A. Maslow, considera la motivación, las necesidades, y los deseos como elemento fundamental en el desarrollo de la personalidad de los seres humanos y su aprendizaje. Y jerarquiza las necesidades en: fisiológicas, de seguridad y protección, de amor y necesidades sociales, de estima, de ego, del ser, de autoestima	
	La teoría constitucional de H. Sheldon, clasifica a las personas no 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 (endoformo, mesomorfo, ectomorfo) delgado y rasgos de personalidad (viscerotonía, somatotonía y cerebrotomía).	
El enfoque tecno-pedagógico.	Las inteligencias múltiples de H. Gardner, incluyen 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 uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios. Propone diversos tipos de inteligencia: física-cenestésica, lógica-matemática, inteligencia espacial, naturalista, interpersonal, musical...	
	La inteligencia emocional de D. Goleman, determina el éxito personal más por la inteligencia emocional que por el coeficiente Intelectual o logros académicos, ya que ésta permite aumentar la capacidad de manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodean, mediante habilidades como la 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.	
El enfoque sociocultural	La transformación social de P. Freire, plantea la educación como un proceso de liberación social en la que el protagonista debe ser el educando.	
	La perspectiva sociocultural de M. Cole, J.V. Wertsch, B. Rogoff, establecen la cultura como elemento condicionante de los procesos formativos.	

1.5. A modo de conclusión

La AT es una tarea relevante para cualquier docente, no sólo porque se reconoce normativamente, sino porque sus funcionalidades facilitan una respuesta más ajustada a las necesidades educativas actuales.

La planificación de estas acciones puede realizarse desde distintas conceptualizaciones, aunque respondiendo a los estándares de solidez y calidad que cualquier otra actividad educativa. Sin embargo, la AT es una actividad inherentemente colaborativa, en la que se deben buscar soluciones reales a los problemas habituales en una comunidad educativa, lo que identifica esta actividad con los procesos de la investigación colaborativa y la Investigación Acción. De forma que además de clarificar los procedimientos, ésta aporta los criterios de validez y credibilidad propios de los procesos de indagación reconocidos por la comunidad científica.

1.6. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

- 1) ¿Cuál es el origen de la AT y que principios la definen en la actualidad?
- 2) ¿Qué contextos y qué agentes deben estar implicados para desarrollar una adecuada AT?
- 3) ¿Por qué es importante conocer el marco de fundamentación de la AT? ¿Qué implicaciones generales sobre la AT se puede extraer 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?

2. Estructura y marco organizativo de la Acción Tutorial. La tutorización como sistema

Eva M^a Aguaded Ramírez y M^a Elena Parra González

La acción tutorial viene delimitada por el marco normativo establecido por la Ley Orgánica 1 /1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que es la que introduce los principales cambios del sistema. Posteriormente el MEC (1990) plantea, de manera más exhaustiva, los aspectos referentes a la temática, que nos ocupa, en el documento “Orientación educativa e intervención psicopedagógica” y, aún, de manera más profunda, en las guías elaboradas por el MEC: “Orientación y tutoría en educación primaria” y “Orientación y tutoría en educación secundaria obligatoria” (1992).

Además, se expondrá, de forma somera, la acción tutorial, en función de las etapas y enseñanzas, en las que se aplica, desarrollado en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, donde se recogen los elementos relevantes en materia de Orientación y Acción Tutorial, como avances de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), además de los Reales Decretos de Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria, concretados, a partir de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), de los que derivan los aspectos concretos determinados en la legislación referente a los Planes de Orientación y Acción Tutorial.

2.1. El marco normativo de la Orientación y la Acción Tutorial

La orientación se visibiliza en la intervención sobre el contexto educativo, al que va destinado, en el actúan los agentes participantes, como son el profesorado, los estudiantes y las familias y que viene condicionado por las decisiones legales, plasmadas en la normativa, por parte de las Administraciones educativas.

Los elementos, que, en la actualidad, conforman la estructura y organización del sistema de la orientación-tutoría proceden de la LOGSE, de la LOE y de la LOMCE. En este sentido, es la LOGSE la ley más relevante en esta temática, ya que asienta los pilares de la orientación entre las edades 0 y 20 años del alumnado, siguiendo vigentes en la actualidad, como sucede con los siguientes aspectos (Delgado, 2014):

- Entendiendo que la “intervención educativa” es el principio al que ha de tenderse en el desarrollo de la actividad educativa.
- El reconocimiento de que la orientación educativa y profesional favorecen la calidad y mejora de la enseñanza.
- La creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

La LOE, sin dejar de lado estos planteamientos, los adapta a las características de las nuevas etapas, impulsando, entre otros, aspectos como los siguientes:

- “La orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral” (Art. 1.f).
- Reconociendo que “en la educación secundaria obligatoria se prestará una atención especial a la orientación educativa y profesional” (Art. 22.3).
- Especificando que “la tutoría de los alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje, el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias, así como la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en su caso, con los servicios o departamentos especializados” (Art.91) será parte de las funciones del profesorado.
- Resaltando la necesidad de que “el profesorado ha de formarse en el ámbito de la orientación y la tutoría” (Art.102).

Seguindo a García y Miranda (2016), podemos decir que la ley actual, la LOMCE (2013) que reformula el art. 18 LOE, e incluye la acción tutorial en la ordenación de educación primaria, etapa en la que la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Además, modifica el artículo 28 y dispone la elaboración y entrega a las familias del consejo orientador de cada estudiante en ESO. Además, recoge algunos otros aspectos relevantes, como son los siguientes:

- Enfatiza que la razón de ser de la educación es el alumnado, por lo que toma fuerza la atención personalizada, a través de la Acción Tutorial.
- Contempla diferentes trayectorias académicas, según sus capacidades, con la finalidad de favorecer la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor, sobre todo, en cuarto curso de la ESO.
- Al terminar cada curso de la ESO, se entregará a los padres 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. (Delgado, 2014: 79).

Tras esta ley, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria (RD 126/2014) regula la acción tutorial en el Art. 9.4, estableciendo que la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado, siendo el profesor tutor, quien coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza y mantendrá una relación permanente con la familia.

Además, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria (RD 1105/2014) establece que se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado (Art. 10.2) y que corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa (Art. 15.3), especifica la finalidad de la acción tutorial en los Programas de Mejora (Art. 19.4) y regula la elaboración de un consejo orientador (Art. 22.7).

Para terminar este apartado, decir que “El libro blanco sobre la profesión docente y su entorno escolar” (2015) apunta algunas ideas, como son la propuesta de Departamentos de Orientación en centros de Infantil y Primaria o el reconocimiento de la acción tutorial y formación específica.

2.2. La Acción Tutorial en las etapas del sistema educativo

La LOE (2006) establece y la LOMCE (2013) mantiene que el Sistema Educativo está compuesto por la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, entre otras etapas, y determinan qué hacer en cada etapa:

- En lo que respecta a la Educación Primaria, la acción tutorial orientará el proceso educativo del alumnado, tanto a nivel individual como colectivo.
- Respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, 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. En dicha etapa, la intervención psicopedagógica, la tutoría y la orientación educativa y profesional adquieren un papel relevante para el alumnado.
- En el Bachillerato, se le asigna al tutor la coordinación del equipo docente.

- Y, por último, en la Formación Profesional, destaca la obligatoriedad de aplicar 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, debiéndose 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 establecidos, los itinerarios formativos y las ayudas a la formación, el mercado laboral autoempleo, movilidad laboral y profesional y orientar hacia los itinerarios formativos/profesionales, que mejor se adapten a los intereses y circunstancias personales.

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

Para hablar de la estructura y la organización de la orientación y la Acción Tutorial en el sistema educativo, hay que retrotraerse a los documentos denominados “Libro blanco para la reforma del sistema educativo” (MEC, 1989) y al de “Orientación educativa e intervención psicopedagógica” (MEC, 1990). Estos documentos nos marcan que la orientación y la intervención psicopedagógica forman parte del sistema educativo y establecen la organización y estructura del sistema de orientación en tres niveles, que son los siguientes:

- En el aula, con el grupo de alumnado, a través de la tutoría, que es una función inherente a todo el profesorado.
- En el centro, mediante el Departamento de Orientación, desde donde se diseña y dinamiza la orientación en los Institutos de Educación Secundaria (IES), para el alumnado de ESO, Bachillerato y FP.
- En la Zona Educativa, mediante la actuación de los “Equipos de Sector”, en los que hay profesionales de diversas disciplinas, que desarrollan una labor de apoyo a los centros de Educación Infantil y Primaria. Estos equipos presentan diferencias entre comunidades autónomas.

Tabla 2.1. Niveles de organización, atención y decisión de la Acción Tutorial. Fuente: Expósito, 2013.

Nivel	Ámbito de organización	Ámbito de atención	Ámbito de decisión
1	Funcional	Aulas/grupos Nivel/ciclo	Docente
2	Organizativo	Etapas/Centro Zona/Localidad	Gestión
3	Estructural	Provincial/CCAA Nacional/Internacional	Político

- Nivel 1. La orientación en el aula: la Tutoría. Es en este nivel, en el que la Acción Tutorial del profesorado toma especial relevancia, a la hora de hacer realidad la orientación con un grupo de alumnado, ya que conlleva una ayuda personalizada o en pequeño grupo, contribuyendo a su desarrollo integral, más allá de verlos sólo como estudiantes. En esta relación, el tutor se erige como referente para el alumnado, sirviéndoles de guía, diseñándoles, de forma personalizada el proceso educativo, a la vez que coordina la labor del Equipo Docente, que coordina, como tutor de un grupo de aula.
- Nivel 2. La orientación en el centro: el Departamento de Orientación: El Departamento de Orientación (DO) toma forma en los Institutos de Educación Secundaria, teniendo un papel relevante los orientadores, como coordinadores de estos. En los DO, como órgano de coordinación

docente, se diseñan, implementan y evalúan las acciones de orientación, acción tutorial e intervención psicopedagógica. Estos DO conviven con la tutoría de aula, aplicada por el profesorado y coordinada por los tutores de cada grupo docente.

- Nivel 3. La orientación como apoyo al centro: los Equipos de orientación Zonales: Estos Equipos son externos a los centros educativos, tienen su propia sede, atendiendo las demandas de los diferentes centros de Educación Infantil y Educación Primaria, que forman parte de la Zona Educativa, en la que actúa dicho Equipo de Orientación.

Dichos equipos apoyan a los centros en las áreas de la acción tutorial, orientación educativa y profesional, atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y lo componen profesionales de diferentes disciplinas: orientadores, maestros especialistas en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, además de personal no docente, como médicos, trabajadores sociales, logopedas, educadores sociales, por lo que es un equipo de carácter interdisciplinar y especializado en sus intervenciones, que han de diseñarse en equipo, haciendo una importante función de apoyo y complemento a la actividad educativa de los centros, manteniendo la perspectiva de zona.

2.4. 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 les dote de sentido y coherencia. Dicha planificación se recoge en el Plan de Orientación y Acción Tutorial “POAT” (Plan de Acción Tutorial “PAT”, en territorio MECD), que se configura como el instrumento, que, a largo y a corto plazo (POAT anual), recoge el conjunto de actuaciones del profesorado, en relación con los objetivos de la orientación y la tutoría, en los centros educativos.

El Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en Andalucía, y el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía establecen que la tutoría y la orientación forman parte de la función docente, correspondiendo a los centros la programación, desarrollo y evaluación de estas actividades, que serán recogidas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

2.5. A modo de conclusión

El desarrollo de las tareas tutoriales debe realizarse dentro de los sistemas que las soportan aprovechando y optimizando los recursos que éstos les ofrecen. En este sentido, el conocimiento del marco normativo que delimita la estructura y funcionalidad de los sistemas resulta de gran relevancia para los tutores y tutoras.

2.6. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

- 1) ¿Cuándo surge la AT en el actual Sistema Educativo?
- 2) ¿En qué consiste la Acción Tutorial?
- 3) ¿Qué papel tiene el profesorado en la AT? ¿Y el papel del alumnado?
- 4) ¿Cuáles son las características principales de la AT?
- 5) Una vez conocemos los niveles de aplicación de la Acción Tutorial ¿Cuáles son los aspectos que consideras que debería añadirse a la futura legislación al respecto? Pon algún ejemplo de posibles cambios en los centros, a partir de dichas modificaciones.

3. Procesos de planificación y desarrollo de la AT. La construcción colaborativa: La I-A como respuesta

Jorge Expósito López

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. Es decir, tenemos que conocer el contexto, situaciones específicas y destinatarios para diseñar la AT que necesitan. Y puede que estas acciones no sean del todo útiles en otros contextos o cuando las situaciones cambian aun permaneciendo en el mismo.

Lo que si queda claro es que la trascendencia de la AT y su funcionalidad en las tareas educativas requieren que ésta se planifique adecuadamente: Nos formemos de forma específica, realicemos una planificación adecuada, implementemos las actuaciones y evaluemos convenientemente éstas.

3.1. Procesos de planificación y desarrollo de la AT

La Acción Tutorial, ha de entenderse como una actividad inherente a la función docente. Esto implica que no es una acción aislada, que se realiza en momentos puntuales, tiempos concretos y espacios determinados; sino que se refiere a una acción colectiva y coordinada, que involucra a todo el profesorado, así como al alumnado, a la familia y al resto de la comunidad que participa en el centro educativo. El tutor se convierte en el eje que mueve, coordina y recoge las aportaciones y sugerencias de toda la comunidad escolar. La AT es una acción inherente a los roles del profesorado, que no se refiere a una actividad concreta, en un tiempo o espacio específico. Requiere una acción colaborativa, coordinada entre todo el equipo que atiende al alumnado y en la que deben involucrarse a los estudiantes, familias y resto de la comunidad educativa. Además ésta, puede clasificarse dependiendo de distintos criterios o adoptar características dependiendo del rasgo sobre el que pretendamos definirla.

Tabla 3.1. Tipologías de la AT atendiendo a diversos criterios de clasificación. Fuente: Expósito, 2014.

Destinatarios	Agrupamientos	Origen	Propósito	Nivel de integración
Directa: Sobre sujetos específicos como estudiantes, familias, etc	Individual: Sobre sujetos individualmente	Interna: desarrollada por personal del centro educativo	Preventiva: Para prevenir problemas potenciales	Específica: Acciones en tiempos y espacios específicos
Indirecta: Sobre la escuela o sobre colectivos que influyen en los sujetos primarios	Grupal: Sobre grupos de tarea.	Externa: Desarrollada por agentes sociales y/o comunitarios	Reactiva: Para solventar problemas detectados	Integrada: Acciones en áreas de conocimiento.

Esta tabla permite observar la amplia diversidad de acciones y actividades que pueden tener lugar en la AT. Una vez considerados todos estos aspectos previos el Tutor, trabajando en su Equipo de Ciclo y siguiendo las líneas propuestas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica del Centro o ETCP, desarrolla propuestas y aportaciones para el POAT que una vez conformadas serán aprobadas en el Claustro de profesorado y finalmente en el Consejo Escolar. Pero el tutor/a, antes de comenzar a planificar, debe responder a cuestiones tales como ¿qué debo hacer como tutor/a? ¿Por dónde puedo comenzar?:

- Planificación tecnológica: Me baso en la legislación o manuales teóricos, para comprobar qué debe hacer el tutor y cómo. Y como las leyes y manuales se centran en aspecto amplios plantean soluciones universales e inflexibles.
- Planificación basada en necesidades y en el estudiantado: Me baso en los informes, análisis diagnósticos y de necesidades propios o previos, sobre un contexto concreto. Las soluciones previstas estarán adaptada a contextos y situaciones específicas.

Tras la consideración de estas cuestiones previas, nos daremos cuenta que tendremos que realizar una planificación adoptando aspectos de ambos puntos de vista y comenzar la búsqueda de informaciones que nos permitirá realizar una planificación y diseño de una AT más ajustada. Ésta se plasmará en distintos instrumentos de planificación usuales en la planificación educativa en educación primaria, desde las acciones en la programación de aula, hasta las grandes acciones que pueden realizarse incluso a nivel local en colaboración con otros centros y/o instituciones.

Tabla 3.2. Niveles, agentes e instrumentos de planificación de la AT. Fuente: Expósito, 2014.

Nivel	Agentes	Instrumento de planificación tutorial
1. Clase	Tutor	Programaciones de Aula
2. Etapa	Equipos Docentes Departamentos de Orientación	Proyectos y memorias de Ciclo o Departamento
3. Centro	ETCP, Órganos personales, comisiones. Claustros y Consejos escolares	Proyectos de Orientación y Acción Tutorial Proyectos Educativos de centro
4. Zona	EOE Consejos Escolares Municipales	Programas locales, provinciales o autonómicos

Incluso en las acciones más locales en el aula, los tutores necesitan coordinarse con otros profesores y profesionales involucrados en la AT. Por ejemplo en las reuniones de los Equipos de Ciclo, Departamentos, Equipos de Coordinación y Claustros, para realizar tareas de:

- Recopilación de datos de los distintos grupos de estudiantes para desarrollar las tareas docentes y tutoriales, que mejoren el proceso de educación integral.
- Coordinación y adaptación de las programaciones de aula a los grupos de estudiantes, especialmente a los que poseen dificultades: coordinación en la organización de las clases, responsabilidades, materiales y recursos, uso de instalaciones y horarios y evaluación coordinada.
- Desarrollo de líneas de acción tutorial comunes y programas conjuntos.
- Recopilar información del profesorado especialista sobre comportamiento, competencias, rendimiento académico e integración social del alumnado. Coordinar y desarrollar acciones tutoriales con las familias.

Otro de los aspectos previos que debemos plantearnos antes de comenzar a planificar es la tipología de AT queremos desarrollar: Desde los modelos más tradicionales que planteaban las actividades tutoriales una hora usualmente al finalizar la semana, la que las integra en todas las áreas de conocimiento, hasta opciones mixtas, como se muestra en la Tabla 3.3. Y su desarrollo como un proyecto (ver Tabla 3.4.).

Tabla 3.3. Modalidades de la AT y aspectos sobre su diseño. Fuente: Expósito, 2018.

Modalidad de la AT		Organización	Metodología	Núcleos de contenido	Tipología actividades
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.	Extra curriculares
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	Infusa en el desarrollo curricular	Modulada	Curriculares, modulados por los núcleos temáticos de la AT	Continuidad de las curriculares, pero finalidad diferenciada.
	Áreas Transversales	Transversal al desarrollo curricular	Adaptada	Transversales, modulados por los núcleos temáticos de la AT	Cierta separación del currículo, con finalidad y temática diferenciada.

Tabla 3.4. Apartados y tareas para diseñar la AT por proyectos. Fuente: Expósito, 2018.

Apartado	Tareas para realizar
Análisis de necesidades	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.
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 epígrafes.
Objetivos y competencias	Seleccionar, ordenar o elaborar las metas u objetivos a conseguir, desde lo 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 plantearse y agruparse en función de los destinatarios: Para el alumno individual, el alumnado en grupo, en relación del 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.

El elemento básico con el fin de planear un proceso para alcanzar las metas planteadas para la AT es el Proyecto Educativo del Centro, como elemento constituyente del Plan de Acción Tutorial. Estas tareas de búsqueda de informaciones, planificación, implementación y evaluación suelen realizarse de forma colaborativa por los componentes que conforman los Equipos Docentes de Ciclo o los Departamentos, coordinados por órganos de entidad superior en la organización de los centros educativos.

3.2. La construcción colaborativa de la AT: La I-A como respuesta

Las consideraciones requeridas para la construcción colaborativa de la AT establecen un escenario de referencia con un paralelismo entre las condiciones necesarias para la construcción colaborativa de la AT y las condiciones preliminares que se establecen para los procesos de I-A.

El desarrollo de las propuestas tutoriales desde posicionamientos científicos fundamentados y desarrollos metodológicos organizados ofrece posibilidades de diseños de intervención como resultado, con mayor ajuste a las necesidades contextuales reales, mejor aceptación por parte de todos los componentes de la comunidad educativa y mejores posibilidades de difusión interna y externa de las soluciones planteadas. 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 sus efectos los integren en un constante proceso de reflexión crítica y mejora educativa. 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. La colaboración entre los agentes usuales en las actuaciones tutoriales requiere una extensión a los agentes sociales y comunitarios, que facilite tanto el análisis contextual de necesidades, como el adecuado impacto de las medidas tutoriales, no sólo sobre el contexto escolar, sino sobre toda la comunidad en la que éste se inserta.

3.3. La Investigación Acción aplicada al desarrollo de la AT

El proceso de IA pretende al igual que la educación y la AT cambiar y mejorar las prácticas existentes, mediante un proceso sistemático. Se parte de las situaciones problemáticas reales, priorizadas y reflexionadas por la propia comunidad que plantea las soluciones. Y se desarrolla mediante un proceso de aprendizaje formativo compartido por toda la comunidad educativa en aspectos instrumentales, dialógicos y reflexivos. Metodológicamente la IA se desarrolla siguiendo un *proceso en espiral* que incluye cuatro fases: *Planificación, acción, observación y reflexión* y genera un conocimiento sistemático, contextualizado y compartido.

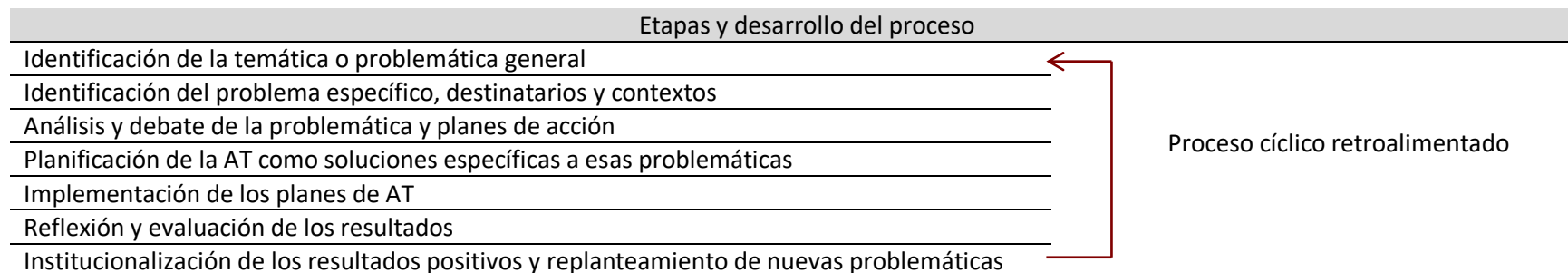


Figura 3.1. Ciclo de la I-A aplicado a la AT. Fuente: Expósito, 2014.

Los planteamientos que se realizan desde la AT deben conformar un plan de Acción Tutorial que se integra en el Proyecto educativo de Centro. Para ello se requiere su discusión en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y su aprobación por el Claustro de profesores y el Consejo escolar del Centro Educativo.

3.4. A modo de conclusión

El trabajo cooperativo es una característica inherente a la labor del docente en la Educación Primaria. Por una parte, los docentes tienen que saber trabajar en equipo para atender todas las necesidades que presenten los alumnos en un centro educativo. Por otra parte, es necesario que inculquen esta metodología de trabajo entre sus alumnos, los cuales deberán ser competentes en este ámbito en la actual sociedad de la información y del conocimiento donde todo está interconectado y es compartido.

Ahora bien, este trabajo cooperativo tiene que ser “real” y estar formado por un grupo de personas que trabajen y aprendan conjuntamente. Además, debe estar caracterizado por la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades cooperativas, la participación directa y activa y la evaluación. Para ello, siempre se tiene que partir de la base de que “trabajar cooperativamente” es algo que se aprende y no es solo “juntar a personas”. Los sujetos tienen que QUERER y SABER trabajar en grupo para poder utilizar esta metodología a favor de los procesos de enseñanza - aprendizaje y del trabajo de un equipo de personas.

Por último, no se puede olvidar evaluar el aprendizaje cooperativo ya que, como cualquier otra actividad, es susceptible de ser mejorada. Esta evaluación deberá ser formativa y compartida y llevarse a cabo a través de tres procedimientos que son: la autoevaluación, la evaluación por parte de un agente externo al grupo y la coevaluación, para finalmente calificar el trabajo realizado y proponer posibles mejoras.

3.5. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

- 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 AT? ¿Qué teorías fundamentan esta integración?

4. La Acción Tutorial para el alumnado con NEAE. El alumnado con capacidades distintas

Eva María Aguaded Ramírez y Noelia Parejo Jiménez

Los planes de orientación y tutorización de los centros educativos, como herramienta de planificación a medio y largo plazo, incluidos en los Proyectos Educativos del Centro y, de acuerdo con el artículo 5 de la Orden de 16 de noviembre de 2007, contemplan entre sus componentes las medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas especiales.

4.1. Protocolo de detección e identificación del alumnado con NEAE y organización de respuesta educativa

Siguiendo las Instrucciones del 8 de marzo de 2017, a continuación se expone el protocolo de detección e identificación del alumnado con NEAE y la organización de la respuesta educativa.

4.1.1. Prevención

El artículo 114 de la Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación en Andalucía destaca la necesidad de establecer una serie de actuaciones dirigidas a la prevención de cualquier trastorno en el desarrollo de los alumnos a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo. Estas actuaciones deben ser incluidas en los proyectos educativos de los centros, en concreto en el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT). Serán llevadas a cabo por el equipo directivo y los tutores de los cursos del centro en coordinación con el Equipo de Orientación Educativa (EOE) en el caso de los centros de Educación Infantil y Primaria, con el Departamento de Orientación (DO) en el caso de los institutos de Educación Secundaria Obligatoria y por los profesionales de la orientación en los centros educativos de carácter privado.

Siguiendo las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, las actuaciones preventivas a desarrollar se caracterizarían por: ofrecer una respuesta educativa inclusiva; establecer medidas de atención a la diversidad; implicar a las familias de forma que trabajen conjuntamente y en la misma línea que los docentes y orientadores del centro para así poder conseguir unos resultados satisfactorios en el alumno; estimular en el alumnado las áreas consideradas como básicas en función del nivel educativo en que se encuentre y detectar lo antes posible al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) para dar una respuesta educativa lo más ajustada a sus necesidades.

4.1.2. Detección

Esta segunda fase del protocolo hace referencia a la detección temprana de NEAE en los alumnos con el objetivo de promover, lo antes posible, medidas educativas, un seguimiento de la eficacia de las mismas en el alumnado y, para aquellos que así lo requieran, la derivación al EOE, DO o profesionales de la orientación para que lleven a cabo una evaluación psicopedagógica.

Es importante tener en cuenta que el hecho de que haya “indicios” de NEAE no implica una identificación de carácter diagnóstico, solo justifica la puesta en marcha de las medidas adecuadas, siempre con una coordinación previa de todos los profesionales implicados.

4.1.3. Evaluación psicopedagógica

Las instrucciones del 8 de marzo de 2017, las cuales partiendo del Decreto 147/2002 de 14 mayo y la Orden de 19 de septiembre de 2002 definen la evaluación psicopedagógica como:

Conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular, con el objeto de delimitar sus necesidades educativas y fundamentar la toma de decisiones que permita proporcionar una respuesta educativa que logre desarrollar, en el mayor grado posible, las competencias y capacidades establecidas en el currículo (p.24).

Los profesionales implicados en esta evaluación psicopedagógica son los EOE, el DO o profesionales de la orientación; el tutor/a del grupo y el equipo docente, la familia, el equipo directo y, siempre que se precise, algunos agentes externos (servicios de salud pública, servicios sociales, asociaciones...) y el equipo de orientación educativa especializado (EOEE).

La evaluación psicopedagógica se puede realizar en distintos momentos: antes de la elaboración de un dictamen de escolarización, en cualquier momento del curso escolar si se detecta en algún alumno “indicios” de NEAE o por otros motivos que son: revisión del dictamen de escolarización de un alumno antes del comienzo del curso escolar, al finalizar una etapa educativa, cuando se produzcan variaciones de las necesidades de los alumnos o por algún tipo de reclamación.

Toda evaluación psicopedagógica sigue una serie de fases que son:

- Información a los tutores legales del alumno/a. Para ello, el tutor del alumno tendrá una entrevista con la familia y les informará sobre la necesidad de realizar la evaluación psicopedagógica. Los familiares del alumno tendrán que firmar una autorización para poder iniciar la evaluación. De lo contrario, la dirección del centro junto con el resto de los profesionales implicados informará a la inspección educativa y a los servicios sociales locales conforme a lo establecido en la Orden 20 de junio de 2011.
- Información al alumno/a, objeto de evaluación, sobre el inicio del proceso.
- Realización de la evaluación psicopedagógica:
 - Recogida de datos y análisis de las características personales del alumno/a, contexto escolar y socio-familiar.
 - Identificación de las necesidades del alumno. Siguiendo las instrucciones del 8 de marzo de 2017 se considera que: Un alumno/a presenta NEAE cuando requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales; dificultades de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; o precisar acciones de carácter compensatorio (p. 30). Y para determinar el tipo de NEAE se deben tener en cuenta los criterios establecidos en la Circular de 10 de septiembre de 2012 con las modificaciones recogidas en las Instrucciones del 8 de marzo de 2017.
 - Propuesta de atención educativa. Compuesta de medidas de atención a la diversidad y orientaciones para los profesores y para las familias.
- Elaboración del informe de evaluación psicopedagógica.

- Es un documento en el que se refleja la situación evolutiva y educativa del alumno/a en interacción con los diferentes contextos de desarrollo y enseñanza, se detallan sus NEAE, si las tuviera, y se concreta la propuesta de atención educativa necesaria para facilitar y estimular su progreso durante su escolarización (Instrucciones del 8 de marzo de 2017, P.31).
- Este informe será escrito por el profesional de la orientación que ha coordinado la evaluación psicopedagógica, tal y como se recoge en la Orden de 19 de septiembre de 2002. Por último, el orientador informará de los resultados al tutor, al alumno/a, a la familia y al resto de profesionales implicados. En el caso, de existir un desacuerdo se podrá interponer una reclamación al informe de evaluación realizado por el orientador. De lo contrario, el informe de evaluación pasará a formar parte del expediente del alumno y quedará archivado y registrado en SENECA, tal y como se recoge en el artículo 6.2 de la Orden del 19 de septiembre de 2002 y en la Ley 9/2007 de 22 de octubre.

4.1.4. Dictamen de escolarización

Según la Orden 19 de septiembre de 2002, el dictamen de escolarización es:

Un informe fundamentado en la evaluación psicopedagógica en el que se determinan las Necesidades Educativas Especiales y se concreta la modalidad de escolarización y las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que cada alumno/a requiera (BOJA num.125, p. 20758).

Es objeto de dictamen de escolarización los alumnados con NEAE. El dictamen será elaborado por los EOE y tendrá un carácter revisable. Incluye:

- Datos del alumno/a.
- Motivo por el que se realiza el dictamen.
- Determinación de las NEE.
- Propuesta de atención específica (adaptaciones, ayudas o apoyos)
- Propuesta de modalidad de escolarización, la cual se decidirá siguiendo los criterios del anexo VIII de las instrucciones del 8 de marzo de 2017 y que son:
 - Modalidad A. Grupo ordinario a tiempo completo.
 - Modalidad B Grupo ordinario con apoyos en periodos variables.
 - Modalidad C. Aula de educación especial en centro ordinario.
 - Modalidad D. Centro específico de educación especial.

Una vez elaborado el dictamen se informará del contenido a los tutores legales del alumno/a, los cuales podrán estar de acuerdo o no con éste. En el caso de no estar de acuerdo, podrán interponer una reclamación y el EOE del centro deberá trasladarla al coordinador del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP), los cuales darán respuesta a las familias a través del centro. Por último, el dictamen quedará archivado y registrado en SENECA junto al expediente académico del alumno, tal y como se recoge en el artículo 7 de Orden del 19 de septiembre de 2002 y la Ley 9/2007 de 22 de octubre.

4.1.5. Respuesta educativa

Siguiendo las instrucciones del 8 de marzo de 2017, se puede decir que la respuesta educativa para atender a la diversidad hace referencia a aquellas actuaciones que, en el marco de la educación inclusiva, tienen en cuenta que cada uno de los alumnos/as es susceptible de tener necesidades educativas específicas o no, y en consonancia con ellas, requieren unas medidas y recursos que les hagan posible acceder y permanecer en el sistema educativo en igualdad de oportunidades, favoreciendo el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y garantizando así el derecho a la educación que les asiste (P. 54).

La respuesta educativa puede ser de dos tipos. La primera, es la atención educativa ordinaria que hace referencia a la aplicación de medidas y recursos personales y materiales generales destinados a todo el alumnado (Tabla 4.1.).

Tabla 4.1. Medidas y recursos de atención ordinarias. Fuente: Instrucciones 8 de marzo de 2017.

Medidas de atención a la diversidad generales	A NIVEL DE CENTRO	1. Agrupamiento flexibles 2. Desdoblamiento 3. Agrupación de asignaturas en ámbitos (EP/ESO) 4. Refuerzo de Lengua en lugar de 2º Lengua Extranjera (EP)	5. Actividades en horario de libre disposición (ESO) 6. Oferta asignaturas libre configuración autonómica (ESO) 7. Agrupación asignaturas opcionales (4ºESO)
	A NIVEL DE AULA / GRUPO CLASE	1. Programas preventivos 2. Organización flexible de espacios, tiempos y recursos 3. Adecuación Programaciones Didácticas 4. Metodologías que promueven la inclusión	5. Actividades de refuerzo 6. Actividades de profundización 7. Apoyo 2º profesor en el aula 8. Seguimiento y acción tutorial
	A NIVEL DE ALUMNO/A	1. Programa de refuerzo aprendizajes no adquiridos 2. Plan personalizado alumnado que no promociona de curso 3. Programa refuerzo de troncales (1º ESO y 4º ESO)	4. Programas para la mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR) 5. Permanencia de un año más en el mismo curso
Recursos	PERSONALES GENERALES	1. Dirección y Jefatura de estudios 2. Tutores 3. Profesorado	4. Profesorado de apoyo 5. Orientadores 6. Otros profesionales EOE
	MATERIALES GENERALES	1. Recursos tradicionales de lápiz y papel, recursos editoriales 2. Recursos digitales.	

La segunda, es la atención educativa diferente a la ordinaria, que hace referencia a la aplicación de medidas y recursos específicos o no específicos destinados exclusivamente al alumnado con NEAE (Tabla 4.2.).

Tabla 4.2. Medidas específicas de atención a la diversidad (NEAE). Fuente: Instrucciones 8 de marzo de 2017.

EDUCATIVAS		Adaptaciones de acceso (AAC), adaptaciones curriculares no significativas (ACNS), programas específicos (PE), programas de enriquecimiento curricular para alumnado con altas capacidades intelectuales (PECAI), adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades (ACAI), permanencia extraordinaria, adaptaciones curriculares significativas (ACS), flexibilización periodo de escolarización, atención específica para alumnado que se incorpora tardíamente y presenta graves carencias en la comunicación lingüística, metodologías flexibles y alternativas en la enseñanza y evaluación de Lengua Extranjera para alumnado con NEE (ACI).
ASITENCIALES		Ayuda a la alimentación y al desplazamiento, control postural sedestación, transporte escolar adaptado, asistencia control de esfínteres, asistencia uso WC, asistencia higiene y aseo personal, vigilancia, supervisión especializada.
PERSONALES ESPECÍFICOS NEAE	Profesorado especialista	Profesorado especialista en pedagogía terapéutica (PT), profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica con Lengua de Signos (PT- LSE), profesorado especialista en Audición y Lenguaje (AL), profesorado especialista en audición y lenguaje con lenguaje de signos (AL- LSE), profesorado equipo de apoyo a discapacitados visuales , profesorado especialista en pedagogía terapéutica en USMIJ (Unidad de Salud Mental Infantil y Juvenil), profesorado de apoyo curricular al alumnado con discapacidad auditiva y motórica en ESO, profesorado de apoyo a la compensación educativa, profesorado ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y profesorado especializado en la atención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (AACCI).
	Personal docente	Profesional Técnico de Integración Social (PTIS), Profesional Técnico interpretación de lengua de signos (PTILS) y fisioterapeutas (solo en centros de Educación Especial).
	Materiales específicos	Barreras arquitectónicas; mobiliario adaptado; ayudas técnicas al desplazamiento, control postural, al uso del WC, a la comunicación, a la comunicación auditiva; ayudas ópticas, no ópticas o electrónicas; ayudas tiflotécnicas; ayudas técnicas homologadas y ayudas técnicas no homologadas: periféricos, software, equipos.

4.1.6. Clasificación de ACNEAE

En cualquier caso, para poder realizar la intervención a dicho alumnado, hemos de tener en cuenta que no podemos obviar la clasificación actualizada, de los mismos, que nos aportan las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, en el ANEXO II (texto consolidado), que se expone en la Tabla 4.3.

Con independencia de que este alumnado necesite en ocasiones la prestación de apoyos educativos proporcionados por profesionales con la debida cualificación, la organización de su atención educativa es un ámbito más amplio, que debe dar respuesta también a las dificultades que este alumnado pueda presentar en su autonomía y movilidad, en su proceso comunicativo y en su capacidad de socialización. Sólo respondiendo a estas necesidades, se podrá conseguir la plena integración escolar del alumnado, garantizando su acceso al currículum escolar y el disfrute del derecho a la educación en igualdad de condiciones. Por tanto, los centros donde se escolaricen estos alumnos y alumnas deben diseñar un plan global que facilite la acogida e integración de este alumnado, de forma que puedan hacerse efectivos los principios de normalización e inclusión educativa que para ellos establece la normativa vigente. (Barrera, Durán, González y Reina, 2007).

Tabla 4.3. Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Fuente: Instrucciones 8 de marzo de 2017.

Alumnado con necesidades educativas especiales			
Trastornos graves del desarrollo	- Retrasos evolutivos graves profundos. - Trastornos graves de desarrollo del lenguaje.	Trastornos graves del desarrollo psicomotor.	
Discapacidad visual	Baja visión.	Ceguera.	
Discapacidad intelectual	- Discapacidad intelectual leve. - Discapacidad intelectual moderada.	- Discapacidad intelectual grave. - Discapacidad intelectual profunda.	
Discapacidad auditiva	Hipoacusia.	Sordera.	
Trastornos de comunicación	- Afasia. - Trastornos específicos del lenguaje: Expresivos, mixtos o semántico-pragmáticos.	Trastornos del habla: Disartrias, disglosias, disfemias.	
Discapacidad Física	- Lesiones de origen cerebral. - Lesiones de origen medular.	- Trastornos neuromusculares. - Lesiones del sistema osteoarticular.	
Trastornos del espectro autista	- Autismo. - Síndrome de Asperger. - Síndrome de Rett.	- Trastorno desintegrativo infantil. - Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.	
Trastornos graves de conducta	- Trastorno disocial. - Trastorno negativista desafiante.	Trastorno de comportamiento perturbador no especificado.	
Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad	- TDAH: predominio del déficit de atención. - TDAH: predominio de impulsividad – hiperactividad.	TDAH: tipo combinado.	
Otros trastornos mentales.			
Enfermedades raras y crónicas.			
Alumnado con dificultades de aprendizaje			
Dificultad específica de aprendizaje	- Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura o dislexia. - Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura – digrafía.	- Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura – disotografía. - Dificultad específica en el aprendizaje del cálculo o discalculia.	
Dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje.			
Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite.			
Dificultades del aprendizaje derivadas de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.			

Alumnado con altas capacidades intelectuales	
• Sobredotación intelectual. • Talento simple.	• Talento complejo.
Alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio	

Entre dichas medidas deberán contemplarse algunas como las siguientes (Barrera et al., 2007; Orden 16 de noviembre de 2007):

- Procedimientos y responsables del traslado de información del centro de origen.
- Procedimientos e instrumentos para la recogida de información relevante, proporcionada por las familias del alumnado.
- Actividades tipo de acogida para el alumnado con N.E.E. de nuevo ingreso en el centro. Entre otras:
 - Actividades de guía, acompañamiento y orientación espacial del alumnado, adaptadas a las distintas discapacidades posibles.
 - Adaptaciones horarias que, en su caso, puedan establecerse.
 - Acogida y asesoramiento a las familias.
- Medidas que garanticen la autonomía en los desplazamientos y en el uso de los distintos servicios en casos de emergencia. Entre ellas:
 - Eliminación de barreras arquitectónicas u otros obstáculos que comprometan la libre movilidad del alumnado.
 - Actuaciones que garanticen el acceso autónomo a los servicios y dependencias del centro.
 - Medidas informativas que sitúen y orienten al alumnado con distintas discapacidades
 - Organización de una evacuación segura, en casos de emergencia, teniendo en cuenta las limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales que este alumnado puede presentar.
- Medidas que potencien la interacción social con los compañeros y compañeras, tanto dentro del aula como en otros espacios escolares. Podrán contemplarse:
 - Actividades de acompañamiento y potenciación de la interacción social en espacios externos al aula: patio del recreo, transporte o comedor escolar.
 - Adaptación de juegos o actividades deportivas y recreativas para fomentar la participación del alumnado en función de su discapacidad.
- Recursos personales, materiales y tecnológicos necesarios para garantizar la comunicación y el acceso al currículum escolar:
 - Sistemas aumentativos o alternativos de comunicación que pueden utilizarse.
 - Intervención del intérprete de lengua de signos para el alumnado sordo o de otros especialistas que intervengan en la facilitación de la comunicación con este alumnado.
 - Responsables de la utilización y custodia de dichos recursos y equipamientos.

4.2. A modo de conclusión

Los centros educativos se caracterizan por la diversidad de alumnos y de necesidades que tienen, las cuales es necesario atender para promover una formación integral de la persona en la actual sociedad. Uno de los elementos que debe recoger el POAT son las medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Para ello, las instrucciones de 8 de marzo recogen un protocolo de detección e identificación del alumnado con NEAE y organización de la respuesta educativa. Este va desde la fase de prevención, pasando por la detección temprana, la evaluación psicopedagógica de necesidades, el dictamen de escolarización y la respuesta educativa.

Con independencia de lo que determine el protocolo, es decir si un alumno necesita una atención educativa ordinaria o diferente a la ordinaria en determinados aspectos, desde el POAT siempre se debe organizar una atención educativa desde un ámbito más amplio. Es decir, debe dar respuesta a todas las dificultades que un alumno pueda presentar ya que solo así podrá conseguir su plena integración escolar, garantizando su acceso al currículum y el disfrute del derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Así pues, los centros deben diseñar un plan global que facilite la acogida e integración de los ACNEAE, de forma que puedan hacerse efectivos los principios de normalización e inclusión educativa que para ellos establece la normativa vigente.

4.3. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. Diseña y describe tres medidas de prevención destinadas a promover una educación inclusiva en un aula de segundo ciclo de Educación Primaria.
2. Elabora un mapa conceptual claro y conciso sobre el protocolo seguir desde la detección hasta la respuesta educativa que se les da a los ACNEAE.
3. ¿Qué respuesta educativa piensas que se ofrecería a un alumno con autismo? Describe algunas medidas de atención a la diversidad y la modalidad de escolarización.
4. Imagina que todos los años al centro educativo donde trabajas llegan diez alumnos de otros países. Desde el POAT, ¿qué medidas propondrías para su plena integración en el centro escolar? Explícalas.
5. Imagina que eres maestro de primer curso de Educación Primaria y en su grupo hay un alumno que presenta un trastorno disocial. ¿Qué medidas y actividades específicas propondrías desde la orientación y la acción tutorial para atender la necesidad que presenta dicho alumno?

5. Los núcleos de contenido para el desarrollo de planes de tutorización

Jorge Expósito López, Noelia Parejo Jiménez y María Dolores Pistón Rodríguez

El plan de acción tutorial constituye un instrumento pedagógico didáctico que recoge las actuaciones relacionados con la orientación y la acción tutorial. Según el artículo 7.3 de la Orden de 16 de noviembre de 2007 en el plan de acción tutorial se deberán atender a elementos formativos como el desarrollo personal y social, la orientación académica y profesional, y prevención de las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este capítulo se desarrollarán algunos núcleos de contenidos básicos respecto a estos elementos formativos a desarrollar desde el plano de la Acción Tutorial.

5.1. La acción tutorial y la mejora de la convivencia escolar, participación y democracia

Una de las finalidades de la escuela, como comunidad, es aprender a convivir. La convivencia escolar se puede definir como la interrelación entre los diferentes miembros de una comunidad educativa, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de alumnos (MINEDUC, 2005).

Tal y como se expone en el artículo 126 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía dicha finalidad tiene que estar recogida en el Plan de Centro, el cual está constituido por una serie de documentos que son: el Proyecto Educativo del Centro (PEC), el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y el Proyecto de Gestión. Y el artículo 127 de esta misma ley, establece que dentro del Proyecto Educativo del Centro se encuentra el Plan de convivencia escolar el cual incluye las normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones entre los distintos agentes de la comunidad educativa como particulares del aula. Además, también establece las correcciones que se aplican en el caso de detectar el incumplimiento de las normas establecidas.

En el ámbito de la convivencia escolar, la AT juega un papel esencial. Desde la tutoría se pueden trabajar aspectos como la prevención y resolución de conflictos, la comunicación, los valores, etc. que indudablemente facilitan la convivencia escolar. Ahora bien, es importante destacar que esta acción tutorial no será de utilidad si, junto al tutor, no se implican y participan democráticamente las familias, el alumnado y los equipos educativos.

Como se puede apreciar, son numerosas las actuaciones que se pueden abordar desde la AT para mejorar la convivencia escolar. No obstante, consideramos que una de las más importantes es la elaboración conjunta de unas normas de convivencia a nivel de aula consensuadas por todos los agentes de la comunidad educativa (alumnos, profesores y familias). Solo de esta forma se adquirirá un compromiso para su cumplimiento. Estas normas de clase se generarán partiendo de las normas básicas establecidas en el Plan de Convivencia del Centro.

Tabla 5.1. Fases de elaboración de normas de clase con el alumnado. Fuente: Fernández, 1998.

Fase	Acciones
Sensibilización	Se hace reflexionar a los estudiantes y demás miembros de la Comunidad de la necesidad de unas normas para la buena convivencia en el aula y en el centro
Producción de normas y protocolos de actuación	Recoger normas y protocolos de actuación aportados por cada uno de los agentes implicados en la Comunidad educativa
Negociación y consenso	Llegar a un consenso de las normas y protocolos de actuación entre todos los agentes
Aplicación de normas	Dar a conocer las normas consensuadas, aplicarlas y evaluar su buen funcionamiento

5.2. La acción tutorial y el fomento del proceso de aprendizaje

El aprendizaje del alumnado es un constructo complejo con diversos componentes que lo influyen, los cuáles se hace necesario conocer para poder intervenir sobre ellos desde la AT. Estos componentes son: motivación, estilo de aprendizaje del alumno, estilo de enseñanza del profesor y técnicas de estudio (Expósito, 2018).

5.2.1. Componentes y desarrollo del aprendizaje

Pérez Solís (2003) establece que en el ámbito escolar la motivación es un proceso psicológico que impulsa las acciones y las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje. Esto ha dado lugar a dos estilos de aprendizaje que, que Biggs (1988) indica como:

- Enfoque profundo: está basado en la motivación intrínseca ya que a los alumnos le interesan los contenidos que estudian y ponen en marcha estrategias de aprendizaje enfocadas a maximizar su comprensión y satisfacer su curiosidad.
- Enfoque superficial: está basado en la motivación extrínseca ya que los alumnos ven el aprendizaje académico como un medio para lograr un objetivo: aprobar un examen, encontrar trabajo en el futuro, etc. No se interesan por los contenidos y por tanto el alumno pone en marcha estrategias de aprendizaje memorísticas que le permiten “salir del paso”.

Sin embargo, es importante destacar que además de la motivación influyen otros factores en la determinación del estilo de aprendizaje de los alumnos como el conocimiento previo, las habilidades, el contexto docente, etc. Otros aspectos que influye en el aprendizaje del alumnado es el enfoque de enseñanza del profesor, el cual va a depender de la percepción que estos tengan sobre qué es aprender y enseñar. A lo largo de la historia, se han ido sucediendo una serie de paradigmas siendo los más importantes: el conductista, el cognitivista, el socio-constructivista y el aprendizaje basado en competencias.

Así pues, en función de en qué paradigma se ubique el docente existen dos grandes estilos de enseñanza. Según Kember (1997):

- Centrado en el docente. El docente imparte conocimientos de forma estructurada que el alumno recibe de forma pasiva.
- Centrado en el estudiante. Se pretende facilitar la comprensión, el cambio conceptual e intelectual del alumno que es visto como “protagonista” y parte activa en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Aunque el paradigma es uno de los factores más determinantes en el estilo de enseñanza de un docente no es el único. En éste influyen otros aspectos como por ejemplo el conocimiento de la materia, las habilidades de enseñanza, el contexto institucional (objetivos, clima institucional...), etc. Como se puede apreciar, existe una asociación entre el estilo de aprendizaje de los alumnos, el estilo de enseñanza del docente y los resultados académicos. Por ejemplo, un estilo de enseñanza centrado en el docente promueve un estilo de aprendizaje superficial y viceversa (Kember y Gow, 1993).

Por último, otro aspecto que influye en el aprendizaje del alumnado son las técnicas de estudio entendidas como un conjunto de normas y reglas que una persona utiliza para alcanzar sus logros de aprendizaje (Huaratapairo, 2018). Algunas de ellas son: lectura rápida, lectura detenida, subrayado, esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, apuntes, reglas mnemotécnicas, planes de estudio, etc.

Ante todo esto, la AT puede convertirse en un contexto de encuentro entre profesores, alumnos y familias, para plantear de manera consensuada los principios básicos del modelo de aprendizaje que se debería llevar a cabo en el aula: motivaciones, estilos de enseñanza- aprendizaje y técnicas de estudio. Para llevar esto a la práctica se podrían organizar talleres de técnicas de estudio, cursos de motivación, charlas con las familias, etc.

5.2.2. La acción tutorial para el desarrollo del aprendizaje autorregulado

Actualmente nos encontramos en la Sociedad del Conocimiento la cual propicia nuevas situaciones de aprendizaje fuera del entorno escolar. Pensemos por ejemplo en el “bombardeo” de información al que estamos constantemente sometidos con el uso de internet, la televisión, etc. Es necesario preparar a los alumnos para vivir en esta realidad y saber qué hacer con toda esa información que reciben. Para ello, como docentes debemos formar a personas críticas que sean capaces de regular su propio aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Rosario (2004) indica que el aprendizaje autorregulado es un aprendizaje activo en el que el alumnado establece unas metas de aprendizaje y es capaz de controlar su cognición, motivación y comportamientos para alcanzarlas. Y De Miguel (2006) que el sujeto debe desarrollar las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo para ser competentes en el aprendizaje autorregulado. Refiriéndose estas últimas a todas las variables de carácter no intelectual, pero con gran influencia en los procesos de aprendizaje. Además de esto, Pintrich (2000) establece una serie de fases del proceso de regulación, que se indican en la siguiente tabla.

Tabla 5.2. Fases del proceso de regulación. Fuente: Pintrich, 2000.

Fase	Acciones
Planificación	Establecimiento de las metas a alcanzar
Auto-observación	Conciencia del estado de cognición, meta-cognición, motivación, conducta, afecto, uso del tiempo y del esfuerzo, cualidades de la tarea y entorno.
Control	Selección y empleo de estrategias que controlan el pensamiento, la motivación y el afecto
Evaluación	Juicios y valores que el estudiante establece de la tarea ejecutada

Expósito (2018) plantea que la AT es un ámbito efectivo para trabajar con el alumnado el desarrollo del aprendizaje autorregulado convirtiéndose el tutor en un “guía” del proceso. Su principal objetivo será convertir a los alumnos en seres estratégicos, capaces de utilizar las competencias más adecuadas en función de las características del aprendizaje o de la situación en la que se encuentren. Y en este ámbito las funciones del docente, en su papel de tutor, que promueve el aprendizaje autorregulado en los alumnos serán:

- Orientador de las posibilidades y del ajuste personal.
- Facilitador de herramientas, recursos, estrategias... para poder llevar a cabo un buen aprendizaje autorregulado.
- Motivador para que los alumnos desarrollen las acciones adecuadas en dicho aprendizaje.
- Otorgar a los alumnos responsabilidad en sus procesos de aprendizaje y en las decisiones relacionadas con el funcionamiento, evaluación o metodología seguida en los mismos.

- Ofrecer a los alumnos contenidos que favorezcan la competencia de aprender a aprender.
- Promover en el aula la “responsabilidad compartida” para que los alumnos adquieran una mayor implicación en el proceso de aprendizaje.
- Involucrar a los alumnos en los procesos y funciones de la evaluación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.
- Promover la investigación entre los alumnos como proceso activo de construcción de conocimientos.

5.3. La acción tutorial y el desarrollo de la identidad personal

El desarrollo de la identidad es un tema recurrente en educación, sobre todo en una sociedad en la que se están transformando las relaciones humanas. Una de las funciones de la AT es contribuir al desarrollo del alumnado potenciando sus capacidades básicas y promoviendo progresivamente su autonomía. La educación emocional constituye por tanto uno de los contenidos clave de la acción tutorial (Expósito, 2018).

La educación y el desarrollo de la personalidad de los individuos son elementos que no se pueden disociar. Son elementos educables (Expósito, 2018):

- Las habilidades sociales, entendidas como aquellas conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma afectiva y mutuamente satisfactoria. Éstas se aprenden, y pueden por tanto enseñarse y modificarse.
- La asertividad, que es un concepto restringido que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales.
- La autoestima y el autoconcepto, que es el conjunto de percepciones o referencias que un sujeto tiene de sí mismo.
- La inteligencia emocional, que se refiere a la toma de conciencia sobre las emociones propias y ajenas y a la capacidad para regularlas. Está compuesta de un numeroso conjunto de habilidades como son: autocontrol emocional, entusiasmo, perseverancia, capacidad de auto motivarse, relaciones interpersonales, recibir y comprender los sentimientos de los demás, expresión emocional, autoconocimiento, sociabilidad, empatía, arte de escuchar, resolver conflictos, colaborar con los demás, control de los impulsos, diferir las gratificaciones, autorregular nuestros estados de ánimo, manejo de la ansiedad y optimismo entre otros.

Las emociones tienen gran impacto en la actividad humana y en todo lo relacionado con el aprendizaje, incluso como estructura básica sobre la que fundamentar éste. La AT supone una oportunidad para que el profesorado aborde objetivos educativos que van más allá de lo estrictamente intelectual y académico, procurando realizar actividades que van más allá de lo estrictamente intelectual y académico e intentando 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.

Aunque lo afectivo-emocional no recibe toda la importancia requerida, no debemos dejar de actuar responsablemente incorporando intencionalmente en nuestra práctica la dimensión emocional con el fin de generar en beneficio de nuestro alumnado los mejores resultados.

5.4. La Acción Tutorial y la integración de las Áreas Transversales

Las emociones tienen un gran impacto en la actividad humana y en todo lo relacionado con el aprendizaje, incluso como estructura básica para fomentar este. La AT supone una oportunidad para abordar objetivos educativos que vayan más allá de lo meramente intelectual y académico, intentando realizar actividades que favorezcan el desarrollo integral del alumno. Aunque lo afectivo-emocional no recibe toda la importancia requerida, no debemos dejar de

actuar responsablemente incorporando en nuestra práctica pedagógica esta dimensión con el fin de generar los mejores resultados en beneficio de nuestros alumnos.

Además, las políticas educativas han ido incorporando al currículo temas o contenidos transversales, especialmente en lo referente a valores morales y cívicos, aunque no siempre ha existido un acuerdo sobre la forma de trabajarlos. Otro núcleo de contenidos importantes a tener en cuenta para trabajar desde una perspectiva transversal son las competencias básicas. Algunas de ellas se trabajan de forma estratégica desde las áreas de conocimiento, pero otras necesitan de escenarios más transversales como puede ser el de la AT.

El profesorado desde su función tutorial desempeña un papel fundamental en la identificación de modelos en los que su alumnado encuentre referencias sobre las que establecer sus valores y construir su personalidad. Procurar la participación igualitaria de toda la comunidad educativa para hacerse corresponsable del desarrollo de otros aspectos se hace muy importante por tal motivo.

La transversalidad debe prepararse como un elemento característico de la planificación siguiendo una serie de etapas:

- Considerar la transversalidad.
- Considerar los tipos de transversalidad.
- Considerar la profundidad de la transversalidad.
- Adaptar las áreas curriculares tradicionales a las transversales y la AT.
- Adecuar la metodología.
- Adaptar criterios e instrumentos de evaluación.

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 la realidad. Y puede ayudar al 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.

5.5. A modo de conclusión

En conclusión, como futuros tutores de educación primaria, debemos saber que los principales núcleos de contenido que hay que trabajar con nuestros alumnos desde la Acción Tutorial son: la convivencia escolar; el proceso de aprendizaje; el aprendizaje autorregulado; la identidad personal y las áreas transversales, en concreto educación en valores y principios éticos, el desarrollo personal, la salud, el respeto al medio ambiente o los aspectos sociales.

5.6. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. ¿Cómo elaborarías las normas de convivencia en un aula de Educación Primaria? Elabora una propuesta didáctica.
2. Describe los cuatro componentes para el fomento de un buen aprendizaje en el alumnado y elabora una actividad para promover cada uno de ellos en un aula de Educación Primaria.
3. Elige dos funciones del tutor para promover el aprendizaje autorregulado en el alumnado. Explícalas y describe cómo las llevarías a la práctica en un aula de Educación Primaria.
4. ¿Qué relevancia desde el punto de vista educativo posee el desarrollo de la personalidad?
5. ¿Qué beneficios y qué dificultades pueden encontrarse al trabajar un tema transversal?

6. Los colectivos implicados en la Acción Tutorial: El alumnado como elemento central, la incorporación efectiva de las familias, y otros colectivos participantes en los planes de orientación y tutorización

Alfonso Conde Lacárcel y Ligia Isabel Estrada Vidal

La acción tutorial hoy día ha de ser entendida no solo como aquella que se produce entre tutor, orientadores y profesionales de la educación y el alumnado, sino que adquieren igual o mayor importancia en determinadas ocasiones otros agentes educativos como son las familias y otros colectivos que influyen en el desarrollo y vida de los orientados. El alumnado, vive un proceso de adaptación y superación de los distintos procesos educativos, experiencias y problemáticas personales, en el cual la Acción Tutorial en los centros educativos debe ir encaminada a facilitar un apoyo para afrontar estos retos. La optimización de los distintos recursos por parte del profesorado es crucial para obtener toda la información posible e intervenir adecuadamente. Pero esta educación exige un trabajo en equipo, transversal en el cual la familia juega un papel primordial a lo largo de las distintas etapas educativas en el desarrollo integral de sus hijos e hijas; al mismo tiempo que hemos de atender a la diversidad familiar del siglo XXI. Finalmente, no podemos olvidar a otros agentes sociales (administraciones, organismos oficiales, ONGS, asociaciones, etc.) que constituyen un recurso de alto valor, al facilitar distintas propuestas a desarrollar desde la acción tutorial fuera de la institución educativa.

Es por ello, que el profesorado se puede valer de diversos agentes de la comunidad para favorecer el desarrollo integral del alumnado, los cuales pueden actuar tanto dentro como fuera del centro escolar, ya sea como parte del contexto o como catalizadores especialistas del aprendizaje. De esta manera, el profesorado actúa de manera directa o indirecta en el alumnado sobre el cual pretende desarrollar aprendizajes, haciendo uso de diversos modelos de orientación.

6.1. El alumnado en la Acción Tutorial

Se entiende por Acción Tutorial sobre el alumnado, aquella intervención educativa que realiza el profesorado que imparte docencia a un grupo de alumnado, tanto sobre el grupo clase como unidad que desarrolla aprendizajes relacionados con el currículum o con la participación dentro de la comunidad educativa, como sobre el alumnado de manera individual para desarrollarse integralmente (curricular, personal y social). Sin embargo, el docente se puede valer del propio alumnado como agentes que favorecen dichos aprendizajes, ya sea como tutor/a o como contexto que comprende y actúa dentro del propio grupo atendiendo a las peculiaridades del aula y con la finalidad de optimizar el desarrollo del alumnado en todos sus aspectos, educando así para la vida (Bisquerra, 2006). Y de forma general se puede desarrollar de forma individual, por pares o de forma grupal.

6.1.1. La tutoría individual

La tutoría individual es aquella en la que se interviene de manera individual sobre el alumnado, habiendo identificado previamente sus características, dificultades y posibilidades de aprendizaje para favorecer su desarrollo integral. Se trata de una intervención compleja en la que el tutor ha de crear un clima de cercanía y complicidad a través de la cual responder a las necesidades del orientado sin perder la profesionalidad. El principal instrumento utilizado es la entrevista, que deberá ser estructurada teniendo en cuenta los objetivos que se persigan, el tipo de alumnado o aspectos espacio temporales y de recursos del centro (Expósito, 2014 y 2016). La intervención individualizada tiene como objetivos:

- Conseguir todo el conocimiento posible sobre sus circunstancias personales de vida que puedan influir en sus aprendizajes, a partir tanto del lenguaje verbal como no verbal.
- Conseguir establecer una relación cercana de compromiso por ambas partes.
- Establecer los medios y recursos necesarios para las distintas iniciativas a desarrollar.

Dentro de la tutorización individualizada se pueden realizar diversas actividades, como son las relativas al desarrollo de hábitos y técnicas de estudio, el fomento de actitudes positivas hacia la colaboración y convivencia en el centro, integración en las dinámicas dentro del grupo clase, participación en la toma de decisiones sobre el propio desarrollo académico, personal o social, entre otros (Segovia y Fresco, 2000).

6.1.2. La tutoría por pares

La tutoría por pares es una de las más eficaces, ya que la base se sustenta en la confianza entre iguales y la experiencia académica de éstos. Se utiliza cuando encontramos un escaso número de profesorado que facilite la AT o en caso de encontrar en un alumno/a un adecuado sustento para orientar a otro/a compañero/a, sobre el cual se muestra empático/a y posee competencias propias para apoyarle.

En este caso, lo fundamental son las correctas elecciones de las parejas responsables, comprometidas y comunicadoras. Utilizan un lenguaje directo y son más sensibles a los problemas, compartiendo referentes culturales (Duran, 2006; Topping, 2000). La secuencia resumida de la aplicación de esta técnica es la siguiente:

- Fase de preparación: selección del alumnado tutor y de los tutorizados.
- Diseño de las sesiones de tutoría (contenidos, estructura básica, sistema de evaluación).
- Constitución de los "pares".
- Formación de los tutores.
- Inicio de las sesiones, bajo la supervisión del profesorado en las primeras sesiones.
- Mantenimiento de la implicación de los tutores mediante reuniones formales y contactos informales con los profesores de apoyo.

De la misma manera, es muy extendida la práctica de alumnado tutor en programas educativos que se desarrollan a nivel de centro, conocidos en ocasiones como alumnado tutor o patrullas, y que actúa como mediadores u orientadores sobre el resto de compañeros, dentro de espacios de tiempo como puede ser durante el recreo. En dicho caso, el alumnado tutor es una pareja que colabora en equipo para intervenir sobre el resto de compañeros.

6.1.3. La tutoría en grupos

La tutoría en grupos es la más asumida en todos los centros y edades. Favorece la relación en el grupo de iguales, la integración y la participación. El tutor/a ha de conocer las dinámicas grupales para poder influir en el grupo clase asignado, la cohesión y trabajo de éste. Puede adquirir distintos formatos (trabajo en grupos pequeños o grupo clase) y usar distintas dinámicas (asamblea, mesa redonda, grupo de discusión, Phillips 6x6, tormenta de ideas, role playing o dramatización, ventana de Johari) que enriquezcan el acto educativo y las relaciones interpersonales.

A través de este tipo de tutorías, podemos trabajar entre otros aspectos el desarrollo personal, el progreso académico, las relaciones y la convivencia, las técnicas de trabajo intelectual y grupal, la orientación profesional, etc. Para ello, se pueden realizar actividades de acogida en el centro, actividades que

orienten a la identificación y resolución de problemáticas que se encuentran en el grupo clase hasta en la sociedad en general, actividades en las que se adquieran estrategias de actuación siguiendo unos valores sociales y de convivencia, técnicas de estudio y trabajo, entre otros (Segovia y Fresco, 2000).

En resumen, la Acción Tutorial tiene como intencionalidad que el alumnado se integre en la dinámica escolar y su grupo de clase, respetando los principios de individualización y personalización en el proceso educativo para favorecer un adecuado proceso madurativo, en el cual se realiza un seguimiento continuo que permita detectar las dificultades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y conocer las motivaciones e intereses del alumnado, con el fin de proporcionar respuestas educativas adecuadas (Segovia y Fresco, 2000)

6.2. Integración de las familias en la Acción Tutorial

La familia es otro agente fundamental dentro de la Acción Tutorial, siendo hoy día muy diversa. Junto con la familia tradicional coexisten otras formas diferentes como son familias monoparentales, separadas, compuestas por abuelos y nietos, con padres y/o madres de igual género, con factores de vulnerabilidad, dependientes, etc. Es por ello que se ha de potenciar y favorecer la implicación familiar para facilitar la generalización de aprendizajes y un adecuado desarrollo integral.

El tutor/a en este caso, ha de establecer y mantener unos adecuados cauces de comunicación y participación conjunta, siendo al mismo tiempo orientador, dinamizador y gestor de tareas para que la familia refuerce las conductas de sus hijos en cualquier ambiente de forma controlada para alcanzar los objetivos propuestos. Así, se le puede implicar en actividades que el centro organiza para las familias (ciclos de conferencias o escuelas de padres), actividades extraescolares y complementarias organizadas por el centro (semana cultural, o actividades propuestas desde los programas educativos específicos del centro con temáticas transversales), actividades en el hogar que favorezcan y complementen las actuaciones realizadas por los docentes en el centro (aprendizaje de competencias curriculares, o el desarrollo e integración de un/a hijo/a atendiendo a su diversidad), la implicación en el estudio y seguimiento de los aprendizajes escolares de sus hijos, entre otros (Blasco y Pérez, 2012). Con ello, se ha de lograr que la familia participe manteniendo relaciones con el centro de manera fluida, estando informado y orientado sobre aquellos aspectos que afectan a la educación de su hijo/a, e implicándose en la realización de actividades de apoyo al aprendizaje de su hijo/a (Segovia y Fresco, 2000).

Además, el tutor debe recoger toda la información necesaria para una buena tutorización individualizada de cada uno de sus alumnos y alumnas, al mismo tiempo que aclara todas las cuestiones preocupantes para los padres y madres sobre el desarrollo evolutivo y posibles dificultades de los hijos e hijas. En cuanto a las posibles dinámicas de participación de las familias en los centros, Expósito (2014) plantea:

- Familias en el aula: consiste en permitir a las familias la entrada en las aulas para observar en directo qué hacen sus hijos y cómo se relacionan, así como participar 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, uno donde las familias y los tutores, junto con el alumnado, construyen materiales para las actividades escolares. Otro, donde los tutores aprovechan las habilidades de los padres y organizan actividades en las que la responsabilidad educativa queda compartida.
- Reuniones informales familias-tutores: puede ser una vez a la semana, después del almuerzo, donde 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 multidisciplinares 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.

Dentro de estas dinámicas de participación en los centros educativos, las entrevistas con las familias y las escuelas de padres y madres adquieren una especial relevancia, al ser favorecedoras de los procesos de comunicación y participación. Es por ello que hemos querido diferenciarlas en los siguientes epígrafes.

La *entrevista con las familias* tiene la finalidad de informar, orientar, implicar y sobre todo acercar posturas en común con el proyecto educativo desarrollado con los hijos e hijas de las familias, así como atender a la prevención de posibles dificultades de aprendizaje a través de encuentros periódicos programados desde la orientación. Su planificación y desarrollo debe estar debidamente organizada, estableciendo previamente los puntos a tratar con los padres, que después serán expuestos en la misma.

El establecimiento de un clima adecuado, sin imposiciones y con una actitud comprensiva y empática, favorecerá la implicación familiar y el desarrollo de actuaciones que posteriormente serán recogidas a través de acuerdos y revisadas en la evaluación general. Por estos motivos, será fundamental que los progenitores conozcan la finalidad de la entrevista.

Otra manera de implicar a las familias en la tarea educativa a través de la Acción Tutorial es el desarrollo de *Escuelas de padres y madres* para trabajar distintas temáticas de interés, así como compartir experiencias con otros padres y madres. Tienen como principales objetivos propiciar espacios de reflexión, promover el conocimiento de las características evolutivas de sus hijos e hijas y dotar a los padres y madres de recursos y habilidades para ayudar al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, entre otros. 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. Se caracterizan por su carácter colectivo, instrumental, abierto, contextualizado y dinámico, trabajando temáticas consideradas prioritarias (educación afectivo-sexual, prevención sobre drogas, resolución de conflictos, etc.).

6.3. Incorporación de otros agentes sociales en la Acción Tutorial

Por último, haremos mención a los distintos agentes sociales que rodean al entorno escolar y que pueden aportar recursos y colaboración con las acciones tutoriales y educativas llevadas a cabo en los centros educativos. Éstos agentes permiten una serie de experiencias motivadoras contextualizadas y conectadas con la realidad. Entre estos agentes socioeducativos podemos contar con los servicios sanitarios de la zona, los mediadores interculturales, los servicios sociales (con el fin de evitar el absentismo escolar), los trabajadores sociales y el Equipo de Tratamiento Familiar (ETF), instituciones educativas municipales, bibliotecas, ONGS y otros centros educativos, entre otros muchos.

Tabla 6.1. Actuaciones de los agentes comunitarios. Fuente: Expósito, 2014, p. 311.

<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.

En coordinación y colaboración con el centro educativo, se podrán establecer relaciones puntuales o a lo largo del curso con distintas actuaciones, con la colaboración de distintos agentes socio comunitarios, como indica Expósito (2014).

Dicho modelo de servicios, ya que se hace uso de expertos en alguna materia específica para participar en el centro escolar, puede abarcar un amplio abanico de temáticas educativas que incluyen desde los aspectos personales o sociales, hasta las temáticas transversales. A modo de ejemplo, puede participar un psicopedagogo experto en inteligencia emocional infantil para que el alumnado desarrolle estrategias que le capaciten a afrontar retos que se les plantean a diario para mejorar el bienestar personal y social, puede contarse con la participación de policías locales si se está trabajando en el centro la educación vial, o con un centro de la naturaleza en caso de estar tratando aspectos relacionados con el respeto ambiental. Sin embargo, no se debe olvidar que dichas actuaciones se pueden desarrollar de manera colaborativa, pudiéndose realizar de manera simultánea o secuencial en diversos espacios organizados por el centro, como puede ser la semana cultural, los días mundiales, o las actividades de fin de curso, entre otros. Y en otro sentido, se debe impregnar las actuaciones bajo el enfoque conocido como *infusión curricular*, encontrándose inmersa en todas las áreas y no como una materia separada del currículo, donde dichos profesionales pueden participar dentro del aula, el centro o fuera del mismo para desarrollar contenidos propios del currículo, a la vez desarrollan competencias sociales y personales del alumnado (Aguaded, 2014).

6.4. A modo de conclusión

La AT es una tarea colaborativa e interconectada entre los distintos agentes educativos que influyen dentro y fuera del contexto educativo en el desarrollo académico, profesional y personal de los alumnos y alumnas, es por ello que cada uno de estos agentes adquiere en distinta medida un papel fundamental. El alumnado de una forma activa y dinámica en su desarrollo integral y de futuro académico, profesional y social; las familias como apoyo inherente y

conocedores de características, elementos, problemáticas que el profesorado en ocasiones desconoce o no puede obtener con facilidad una información vital para actuar a nivel educativo, compartiendo lazos de comunicación y participación directa. Y, por último, los agentes sociales generadores de valores de solidaridad, compromiso, ética, empatía, participación ciudadana, etc. especializados en distintas temáticas relevantes para la Acción Tutorial y al mismo tiempo facilitando recursos los cuales no siempre están disponibles en el ámbito educativo formal. De ahí, la importancia capital de la participación e implicación de todos los agentes en esta labor de orientación y guía.

6.5. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. Indica por qué es necesario que participen en la Acción Tutorial el alumnado, la familia y otros agentes sociales, indicando qué aportaciones pueden realizar unos respecto de otros.
2. ¿Qué elementos son comunes en las acciones individuales, por pares y grupales dentro del proceso de la AT?
3. Explica y ejemplifica con actividades genéricas cómo puede participar el alumnado dentro de la AT (dinámicas, agrupamientos y técnicas).
4. ¿Qué dinámicas, agrupamientos y técnicas se pueden emplear para fomentar la participación de las familias en la AT?
5. Indica y ejemplifica cómo podría participar los agentes sociales siguiendo el principio de infusión curricular desde la AT.

7. Las TIC en la Acción Tutorial actual

José Javier Romero Díaz de la Guardia y Jorge Expósito López

Las TIC están influyendo notablemente en la transformación de los centros educativos y han impregnado diferentes ámbitos de actuación. Desde la gestión y organización del centro, pasando por la comunicación y el intercambio de datos con las administraciones educativas, hasta la difusión de información de carácter educativo, la relación con las familias y los procesos de enseñanza – aprendizaje. La acción tutorial, entendida desde su planteamiento transversal e integrador, no debe quedar al margen de los avances tecnológicos y es factible plantear escenarios tutoriales que se vean enriquecidos gracias al uso de las TIC. En este capítulo se pretende fomentar la reflexión en torno a la integración de la tecnología como instrumento que permita potenciar el desarrollo personal, educativo y social de las personas, finalidad en definitiva de la acción tutorial.

7.1. Ventajas e inconvenientes de las TIC en el ámbito educativo

Expósito (2014) destaca el poder de las TIC para la eliminación de barreras en el entorno educativo, y la potencialidad motivadora de la información en formato digital, si bien alude a un efecto deslumbrador inicial en el alumnado, que posteriormente puede dar lugar al desinterés si no se realiza una correcta integración, no existe una planificación previa, o bien si el docente no cuenta con la capacitación adecuada para dotar de sentido educativo al uso que se hace en las aulas de los diferentes recursos tecnológico. Y en la siguiente tabla resalta los principales aportes de las TIC en el ámbito educativo, poniendo también de manifiesto algunas consideraciones negativas que se pueden derivar de una integración incorrecta o falta de planificación.

Tabla 7.1. Ventajas e inconvenientes del uso educativo de las TIC. Fuente: Expósito, 2014, p. 323.

<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 transformar 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 esta 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, aspectos 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.

7.2. Dinámicas de uso de las TIC en los procesos de Acción Tutorial

Los núcleos de trabajo de la acción tutorial se pueden estructurar en tres grandes ámbitos, como son el desarrollo personal y social, el apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el desarrollo de habilidades para la orientación académica y profesional (Expósito, 2014). En estos ámbitos de actuación, se pueden especificar de forma más clara los contenidos y los posibles escenarios para trabajar dichos contenidos integrando el uso de elementos TIC. En este capítulo especificamos además posibles recursos tecnológicos que pueden utilizarse en cada caso.

7.2.1. Desarrollo personal y social

El desarrollo personal y social se puede abordar desde diversos posicionamientos teóricos y elementos prácticos, pero para facilitar el trabajo mediado por las TIC se seleccionan la educación socio-emocional, los hábitos de vida saludable la educación medioambiental y para el consumo y la educación para la paz y la resolución de conflictos. Especificándose en la siguiente tabla los contenidos, actividades y recursos que podrían emplearse para su desarrollo.

Tabla 7.2. Ámbitos de desarrollo personal, contenidos, actividades y recursos TIC. Fuente: Elaboración propia.

Ámbito	Contenidos	Actividades	Recursos TIC
Socio-emocional	<i>Desarrollo de la autoestima y el auto concepto</i>	Cada alumno crea un cortometraje de animación que muestre aquello que le gusta, se le da bien, o tiene habilidad, para posteriormente visualizarlo en clase. Puede ser audio o vídeo.	MonkeyJam, Audacity, Kdenlive o VideoPad
		Todos somos maestros. Cada alumno tendrá que explicar al resto de sus compañeros algún contenido que se esté trabajando en clase, ayudándose para ello de una presentación o infografía.	Impress, Power Point, Visme, Canva o Prezzi

		Creación de actividades basadas en juego y reto con la posterior obtención de una insignia.	Kahoot, ClassDojo, Makebadges o Canva
Hábitos de vida saludable	<i>Fomento de las habilidades sociales</i>	Evaluación entre iguales tras la realización de alguna actividad de clase.	Taller Moodle
		Trabajando la identidad digital y la netiqueta en escenarios virtuales o redes sociales.	Chat Moodle, Foro Moodle, Blog de tutoría o Redes sociales
		Respetamos a la mayoría. Se pueden utilizar las TIC para realizar votaciones sobre alguna cuestión que haya que elegir (temática de actividades, proyecto, etc.).	Doodle, Pollmaker, Consulta Moodle o Formulario Google
	<i>Educación afectiva y emocional</i>	Cada día los alumnos pueden cambiar y compartir con los demás su estado de ánimo. Para ello se puede utilizar un mural colaborativo donde aparezca un emoticono junto al nombre o fotografía del alumnado.	Padlet, Glogster o Lino it
		Se puede utilizar la realidad aumentada para trabajar las emociones. El alumnado puede crear una batería de emociones ligadas a la expresión del rostro.	Metaverse o Quiver
	<i>Alimentación</i>	Visualización de vídeos sobre alimentación saludable.	YouTube
		Uso de materiales digitales interactivos sobre alimentación saludable.	Procomún o Agrega
		Tras haberlo trabajado con la familia en casa, cada alumno recomienda una cena o almuerzo saludable y lo comparte con el resto de los compañeros.	Blog de tutoría, Glosario Moodle o Padlet
	<i>Higiene personal</i>	Visualización de vídeos sobre higiene personal.	YouTube
		Creación de un vídeo o historia interactiva para enseñar buenos hábitos de higiene personal a los compañeros de infantil.	PowToon o Scratch / Scratch JR
Educación medioambiental y para el consumo	<i>Actividad física</i> <i>Uso racional tiempo libre</i> <i>Uso racional tecnologías</i>	Actividad de concienciación sobre los efectos perniciosos del uso descontrolado de las TIC. Se puede realizar una actividad de reflexión en torno a la adicción a las TIC y la importancia de hacer un uso controlado.	Glosario Moodle, Padlet, Popplet o Mindomo
		Valores positivos y negativos. Tras una selección y clasificación de los videojuegos favoritos del grupo, se ponen de manifiesto sus valores tanto negativos como positivos.	Popplet, Mindomo o CMapTools
		Se pueden utilizar aplicaciones que persiguen motivar el ejercicio físico de los niños y niñas, así como compartir los retos superados con el resto de compañeros de clase.	SworKit Kids o Esporti Revolution
	<i>Uso racional de recursos</i>	Siguiendo un enfoque colaborativo, realizar una infografía sobre las tres R.	Canva, Visme o Genially
		Mediante una actividad concienciar sobre la importancia de controlar los alimentos que tenemos en casa y las fechas de caducidad.	Google Drive o Best Before
	<i>Reciclaje</i>	Creación de la cartelería y etiquetas necesarias para el reciclaje para el centro.	Canva, Visme, Impress o Power Point
		Producir una presentación, vídeo o historia interactiva en la que se conciencie al resto de la comunidad educativa sobre la importancia del reciclaje y el consumo responsable.	Canva, Visme, Genially, PowToon o Scratch

Educación para la paz y la resolución de conflictos	<i>Educación para la paz</i>	Localización de vídeos con canciones que promuevan la paz y crear los subtítulos de forma colaborativa.	Jubler Subtitle Editor, H5P
	<i>Resolución de conflictos</i>	En la fase de negociación en la resolución de un conflicto dado, los implicados pueden compartir un documento colaborativo dividido en zonas o apartados, una para cada parte implicada en el conflicto y una zona final de acuerdos o compromisos adquiridos.	Google Drive
		Nos comunicamos para resolver nuestros problemas. En un foro del aula virtual se crea un hilo cada vez que haya una situación de conflicto en el aula. Los implicados tienen que ir aclarando la situación y proporcionando información. También puede intervenir otra persona en la figura de mediador.	Foro Moodle
Ejercicio de la ciudadanía en la sociedad actual	<i>Participación crítica</i>	Mediante las TIC es posible promover la participación de la familia y del alumnado en el día a día de la escuela (solicitud de participación en los canales informativos del centro: Blog, redes sociales)	Encuestas en plataforma de centro, Formulario Google, Blog de centro o Redes sociales
	<i>Igualdad de género</i>	Taller para realizar un análisis del rol de los personajes de diferentes series de dibujos animados o videojuegos, desde una perspectiva de género	YouTube, H5P, EDPuzzle o Google Drive
		Taller para detectar estereotipos de género en catálogos de jugueterías	Web de jugueterías, YouTube, H5P o Google Drive
	<i>Inclusión social</i>	El alumnado puede participar en iniciativas de producción de materiales educativos, fomentando su difusión a colectivos desfavorecidos o con dificultades para el acceso a la información educativa de su misma etapa.	eXeLearning, H5P, Procomun o Agrega

Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

En el ámbito de apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje, Expósito (2014, 2016 y 2018) distingue tres grandes ámbitos de trabajo que son la motivación, las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio. Pero aquí, considerando estos aspectos, funcionalmente se desarrollan desde los contenidos modulados por las TIC sobre orientaciones para el estudio eficaz, desarrollo de la competencia lingüística y de la lógica matemática y resolución de problemas (Tabla 7.3.).

Tabla 7.3. Ámbitos de apoyo al proceso de aprendizaje, contenidos, actividades y recursos TIC. Fuente: Elaboración propia.

Ámbito	Contenidos	Actividades	Recursos TIC
Orientación para el estudio eficaz.	<i>Operaciones cognitivas básicas (atención y memoria)</i>	Con una dinámica de juegos es posible plantear ejercicios de memoria, lectura comprensiva y atención.	Kahoot, Quizizz, Socrative, H5P o EDPuzzle
	<i>Planificación del trabajo escolar</i>	Se puede trabajar la planificación de tareas escolares mediante el uso de aplicaciones que facilitan la organización del tiempo.	Google Calendar, Remember the milk, Do it tomorrow o ClassDojo
	<i>Hábitos y técnicas de estudio</i>	Utilizar herramientas que apoyan en el proceso de estudio y aprendizaje: Organización de la información y PLE, infografías, mapas conceptuales y evaluaciones de conocimiento.	Symbaloo, Netvibes, Visme, Canva, Popplet, Mindomo o GoConqr

Competencia lingüística	<i>Desarrollo de la comprensión lectora</i>	Utilizar la herramienta de realidad aumentada de Google Translate para traducir textos escritos en otros idiomas	Google Translate
		Actividades de extracción de ideas principales y construcción de mapas conceptuales	Poppet, Mindomo o CMapTools
		Juegos y concursos de lectura	Kahoot o Socrative
	<i>Hábito lector</i>	Actividad taller para localizar sitios web de recomendaciones de lectura infantil. Posteriormente se construye un listado con los libros favoritos del grupo, así como una herramienta para ayudar en la elección de un libro.	Glosario Moodle 0 Lección Moodle
Lógica matemática y resolución de problemas	<i>Matemáticas</i>	Utilizar aplicaciones de mundos virtuales para practicar diferentes ámbitos de las matemáticas y la visualización gráfica de problemas. Localizar recursos educativos abiertos para trabajar la competencia matemática	Minecraft Edu, Geogebra Procomun o Agrega
	<i>Resolución de problemas</i>	Utilizar el pensamiento computacional, la programación de videojuegos y la robótica educativa para resolver problemas desde una perspectiva de “aprender haciendo” y el desarrollo de la competencia STEM.	Code.org, Scratch o Mbot

7.2.2. Desarrollo de habilidades para la orientación académica y profesional

En este ámbito de actuación contemplamos dos bloques de contenidos donde es posible realizar integraciones de las TIC para enriquecer los procesos de acción tutorial, en cuanto a la orientación educativa y profesional y la orientación personal.

Tabla 7.4. Ámbitos de la orientación, contenidos, actividades y recursos TIC. Fuente: Elaboración propia.

Ámbito	Contenidos	Actividades	Recursos TIC
Orientación educativa y profesional	<i>Exploración de los intereses personales</i>	Trabajar las búsquedas en Internet de forma segura y eficiente. Ejercitar la búsqueda avanzada para localizar la información que realmente necesitamos.	Google, Bing o Yahoo
		Utilizar herramientas de curación de contenidos y sindicación de contenidos para aprender a localizar y filtrar información relevante y acorde a los intereses del alumnado.	Alternion, Buffer o Feedly
	<i>Acercamiento al mundo laboral desde una perspectiva de igualdad de género</i>	Explorar páginas de ofertas de empleo para identificar posibles estereotipos de género. Conocer el mundo de las profesiones desde el portal de formación profesional TodoFP.es	Infojobs, Adecco, TodoFP.es
Orientación personal	<i>Autoconocimiento</i>	Cada alumno realiza una entrada en un glosario colaborativo en la que, de forma introspectiva y reflexiva, se defina a sí mismo de una manera objetiva, intentando destacar tanto cualidades como aspectos susceptibles de mejora.	Glosario Moodle, Padlet

<i>Toma de decisiones</i>	Se puede trabajar en colaboración con familias o con alumnado, para tomar una decisión del tipo “qué temática queremos abordar en tutorías”. Partiendo de un formulario online para proponer temáticas, se puede utilizar una herramienta de votaciones para consensuar la que finalmente se trabaje.	Formulario Google, All our ideas, Doodle, Pollmaker, Survey Monkey o Lime Survey
<i>Trabajo en equipo</i>	Para cualquier actividad en la que el alumnado vaya a construir conocimiento de forma compartida es posible integrar el uso de las TIC como sustento a ese proceso de colaboración. Ejemplos de ello pueden ser: elaboración en equipo de materiales digitales de diferente tipología (recursos educativos abiertos, infografías, documentos), murales colaborativos, reflexiones y debates sobre una temática de interés o evaluación entre iguales.	Google Drive, Popplet, Mindomo, Padlet, Foro Moodle, Glosario Moodle, Taller Moodle o Blog de tutoría (multi-usuario)

7.3. A modo de conclusión

La incorporación de las TIC en el escenario educativo está modificando paulatinamente la forma de afrontar las dinámicas docentes, el proceso de aprendizaje del alumnado, y la colaboración de la familia y otros agentes de la comunidad educativa. Pero las TIC no son una pócima mágica que favorezcan los procesos de desarrollo integral de la persona. Una integración efectiva de las TIC que persiga favorecer el desarrollo personal, los procesos de aprendizaje o la orientación académico-profesional necesita de formación, tanto en aspectos tecnológicos como en habilidades de planificación docente con la mediación de las tecnologías. Bajo esa premisa, es positivo enriquecer las iniciativas y actividades de acción tutorial con la ayuda de las TIC.

7.4. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. ¿En qué aspectos pueden suponer las TIC una mejora en el ámbito educativo?
2. Plantea el diseño de una actividad de AT en el ámbito del desarrollo personal y social, evidenciando el uso de las TIC.
3. Plantea el diseño de una actividad de AT en el ámbito del apoyo al proceso de aprendizaje, evidenciando el uso de las TIC. Las herramientas tecnológicas propuestas deben ser diferentes a las de la actividad anterior.
4. Plantea el diseño de una actividad de AT en el ámbito de la orientación académica y profesional, evidenciando el uso de las TIC. Las herramientas tecnológicas propuestas deben ser diferentes a las de las actividades anteriores.
5. Destaca de forma razonada cuáles son los riesgos que puede implicar el uso integrado de las TIC en procesos de acción tutorial.



B

B. ASPECTOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Esta sección del manual trata de ofrecer una introducción a los aspectos complementarios, sobre cuya formación, se mejorarán las competencias funcionales para el desarrollo de las acciones de orientación y tutorización de los tutores y tutoras en la actualidad.

8. Búsquedas de informaciones sobre temáticas educativas en bases de datos y web. Criterios de filtrado y selección

Marina García Garnica, Asunción Martínez Martínez y Noelia Parejo Jiménez

La información es un instrumento esencial para un profesional, con independencia del área en el que ejerza su desempeño. Como futuros profesionales debemos desarrollar la capacidad para buscar información que nos permita estar actualizados, para aplicar los avances en nuestra disciplina a la práctica diaria, y resolver determinadas dificultades o situaciones problemáticas que nos puedan surgir en el ejercicio de nuestra labor.

Cuando se va a realizar una búsqueda de información, uno de los primeros aspectos que hay tener en cuenta es la finalidad. Es decir, “para qué” vamos a utilizar esa información. En función de la finalidad, deberemos decidir si vamos a hacer uso de información “formal” o “informal”. Sin ser demasiado exhaustivos en la definición, simplemente podríamos considerar como formal aquella información que proviene de fuentes fiables, que nos aseguran que lo que ahí se dice tiene validez, fiabilidad y que es veraz. Y, por tanto, la informal sería aquella que no cumple con estos criterios.

Uno de los primeros criterios de consideración de la información es su procedencia. Así, cuando de forma preliminar se piensa en el acceso a la información, se suele pensar en una biblioteca o base de datos y en internet. Ambas pueden ser fuentes adecuadas, pero en caso de la segunda su fiabilidad puede verse comprometida, por lo que hay que tener especiales precauciones en su filtrado. Pero además, cuando necesitamos información relevante, debemos emplear recursos y procedimientos específicos de búsqueda de literatura científica, más allá de las limitaciones de los navegadores comerciales generales.

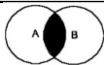
A lo largo de este capítulo se va a clarificar el proceso que seguir para realizar una búsqueda de información en cualquier base de datos. Y a analizar diferentes bases de datos usadas en Ciencias Sociales, entre ellas: la Biblioteca de la Universidad de Granada, Dialnet, Proquest, Scopus o Google académico, así como páginas de internet que pueden considerarse válidas y fiables.

8.1. Procedimiento de búsqueda de información en bases de datos

En primer lugar, debemos seleccionar la palabra o palabras clave, que están vinculadas al tema sobre el que queremos encontrar información, y establecer la relación que existe entre las mismas a través de los operadores booleanos (Tabla 8.1.). Para una búsqueda de información a nivel internacional, deberemos optar por utilizar palabras clave en inglés.

En segundo lugar, deberemos aplicar los diferentes filtros que pone a nuestra disposición la base de datos que estemos empleando. Estos varían de unas a otras, aunque suele haber algunos más o menos estables, como el tipo de publicación, el idioma o la fecha. Estos, los iremos analizando a medida que veamos algunas de las principales bases de datos de nuestra área de conocimiento. Su uso dependerá de la finalidad de nuestra búsqueda. No es necesario usarlos todos, pero cuantos más filtros incluyamos más concretos serán los resultados.

Tabla 8.1. Descripción y uso de operadores booleanos fundamentales. Fuente: Elaboración propia.

Operador		Explicación y uso
AND		Intersección. En la búsqueda se obtendrán solo los documentos que incluyan ambas palabras clave
OR		Ampliación. Todos los documentos que incluyan alguno de los descriptores
NOT		Ampliación. Todos los documentos que incluyan alguno de los descriptores

La búsqueda avanzada, a diferencia de una simple, permite introducir más de una palabra clave, estableciendo una relación o vínculo entre ellas mediante lo que denominamos operadores booleanos y aplicar los filtros pertinentes. Es importante no conformarse con la primera búsqueda que realicemos e ir probando con diferentes palabras claves, con distintos filtros e incluso con diferentes bases de datos hasta dar con los resultados esperados. En algunas ocasiones, si acotamos en exceso la búsqueda, podríamos encontrarnos resultados demasiado escasos. Cuando esto ocurra deberemos ampliar los márgenes de nuestra búsqueda. Sin embargo, en otras ocasiones, puede pasarnos justo lo contrario, y acceder a unos resultados tan numerosos, que son difíciles de abarcar. En este caso, deberemos introducir nuevas palabras clave o modificar los filtros, haciéndolos más restrictivos. Aprender a realizar buenas búsquedas es clave para conseguir información valiosa, que responda a nuestras necesidades. Además, una vez dominemos el proceso, se puede aplicar en diferentes buscadores y bases de datos. Pues todos se rigen por un procedimiento más o menos similar.

Recomendaciones a tener en cuenta:

- Con relación a las fechas, siempre que hagamos una búsqueda es interesante acotar el periodo de publicación, y a no ser que estemos buscando una publicación realizada en un año concreto, lo más adecuado es introducir un intervalo relativamente reciente, por ejemplo, los últimos 5, 7 o 10 años. Tenemos que pensar que la investigación avanza muy deprisa y, en este sentido, a no ser que se trate de una publicación “clave” sobre la temática, aquello que se publicó hace más de 10-15 años, puede considerarse prácticamente obsoleto y desactualizado.
- La relevancia de la publicación es otro factor que tener muy en cuenta. Muchas bases de datos nos permiten organizar los resultados por relevancia, es decir en función del número de veces que ha sido citado y por tanto utilizado en otros trabajos. No debemos dejar de leer los resultados más relevantes vinculados a la temática sobre la que estamos buscando información.
- La mayoría de las bases de datos son de pago y para poder trabajar con ellas necesitaremos estar dados de alta como usuarios. La ventaja de estar adscritos a la Universidad de Granada es que podremos hacer uso de muchas de ellas de forma totalmente gratuita, puesto que la universidad ya paga como institución por estos servicios. Sin embargo, para que esta opción sea posible es fundamental que estemos conectados a la red de la UGR, es decir, que nos encontremos en el campus de la universidad, por ejemplo, en nuestra facultad, o bien que nos descarguemos en nuestro ordenador la VPN (ver imagen 1), que nos permitirá trabajar desde cualquier lugar conectados a esta red. Toda la información relativa a la VPN la podréis encontrar en <http://csirc.ugr.es/informatica/RedUGR/VPN/>

- No todos los resultados de nuestra búsqueda nos permitirán acceder al texto completo. ¿Y esto a qué se debe? Pues bien, en muchos casos los resultados nos llevan a trabajos que están publicados en revistas, editoriales... que son de pago y a las que solo tendremos acceso si estamos suscritos. Cuando esto sea así, si ese resultado nos parece muy interesante, tendremos que tratar de conseguirlo por otros métodos como comprobar si la biblioteca está suscrita a la revista en la que está publicado el trabajo, buscar en otra base de datos a la que esté abonada la biblioteca de la UGR, recurrir al préstamo interbibliotecario o contactar con el autor para que nos facilite una copia en pdf del trabajo.

8.2. Principales bases de datos en Ciencias Sociales

Las bases de datos en las que realizar búsquedas de información son diversas y numerosas, algunas son de carácter gratuito y otras de pago, pero la mayoría de las instituciones universitarias tienen acceso a las siguientes.

8.2.1. Biblioteca de la Universidad

La primera búsqueda formal suele realizarse en las bases de datos y bibliotecas de la propia universidad. Esta debe ser una base de datos de la que se debe conocer su estructura y funcionamiento como primer elemento de aproximación a la búsqueda de información. A modo de ejemplo, se emplea la base de datos de la Universidad de Granada (BUG), que presenta un amplio catálogo y diversos servicios a disposición de sus usuarios.

Para poder realizar una búsqueda en la BUG es necesario, en primer lugar, acceder a la web <http://biblioteca.ugr.es>. Una vez allí, tenemos la opción de realizar una búsqueda simple en el catálogo, introduciendo una palabra clave relacionada con el tema que es objeto de nuestro interés. También se puede recurrir a una búsqueda avanzada, que nos permitirá mediante un proceso un poco más complejo acceder a unos resultados más específicos, en función de las palabras clave y booleanos introducidos y los filtros seleccionados. Evidentemente este tipo de búsqueda es mucho más útil.

Entre los criterios que nos permitirán filtrar inicialmente nuestra búsqueda, se pueden señalar:

- El perfil de la búsqueda, para seleccionar el catálogo donde queremos buscar la información. Por ejemplo: el catálogo BUG, el fondo antiguo, las revistas, Digibug, etc.
- El tipo de material: revistas, libros, artículos, imágenes, películas, entre otros.
- El idioma en el que queremos buscar la información.
- La fecha de inicio y fin, para determinar un periodo de tiempo en la búsqueda o establecer un año concreto.

Por supuesto, no hay por qué rellenar todos estos campos. Dependerá del tipo de información que se quiera encontrar. Teniendo en cuenta que cuantos más filtros se introduzca, se localizará información más concreta, pero en contrapartida el número de resultados será mucho menor.

8.2.2. Dialnet

Esta base de datos es bastante empleada en el ámbito de las Ciencias Jurídicas y Sociales, que presenta dos versiones. La primera de ellas es de acceso libre y únicamente permite realizar búsquedas simples. Y la segunda, conocida como Dialnet Plus, es una versión más completa con la que es posible realizar búsquedas avanzadas, pero que requiere registrarse como usuario. Si la conexión se produce desde un terminal de una institución que paga por el acceso a la versión más completa.

La primera impresión en su buscador es que solo permite la búsqueda de una palabra, al presentar un único espacio. Pero se pueden escribir varias empleando operadores booleanos y filtrar posteriormente la información por el tipo de documento, si incluye o no el texto completo, la materia, el rango de años, la editorial, el idioma, otros descriptores relacionados o el país.

8.2.3. Proquest

El acceso a esta base de datos es limitado y debe realizarse desde la “biblioteca electrónica” y el enlace a las “bases de datos” que desde ella se facilitan. Del mismo modo que en las otras bases de datos, en Proquest se dispone de la opción de realizar una búsqueda básica o una búsqueda avanzada. En la primera, se puede llevar a cabo la búsqueda incorporando algún filtro esencial como el tipo de documento, el que aparezca o no el texto completo del mismo y si ha sido o no evaluado por expertos. En la segunda, es posible introducir más de una palabra clave (determinando o no el campo) y conectarlas entre sí con los operadores booleanos.

Una vez obtenidos los primeros resultados de la búsqueda debemos aplicar los filtros convenientes, que en esta base de datos son de diversos tipos: Ordenar por relevancia, limitar a textos completos, limitar a trabajos evaluados por expertos, tipo de fuente, tipo de documento, fecha de publicación, asunto, idioma, lugar de publicación, título de la publicación, autores, empresa u organización o colección en la que está almacenado.

8.2.4. Scopus

El procedimiento de acceso es el mismo que en la anterior base de datos, pero las búsquedas deberán realizarse empleando los términos y operadores en lengua inglesa. Por lo que la primera cuestión es el uso de adecuados descriptores en dicha lengua.

Esta base de datos no distingue entre búsqueda simple y avanzada. Únicamente aparece un espacio para realizar la búsqueda, en el que se debe incluir todas las palabras clave y los booleanos que las vinculan. Y a continuación, seleccionar los filtros que consideremos más apropiados entre los siguientes: Acceso libre o no al documento completo, año de la publicación, nombre del autor, área, tipo de documento, título de la publicación, palabras clave vinculadas, institución a la que pertenece el autor, país, tipo de documento e idioma.

8.2.5. Google Académico

El buscador “Google Académico” o “Google Scholar” es un motor de búsqueda, que contrariamente al buscador general, está orientado a la búsqueda de información de carácter científico y académico.

Permite realizar búsqueda introduciendo una o más palabras clave. Y como en los casos anteriores, cuantas más palabras clave se introduzcan más restringiremos la búsqueda. También ofrece, en la barra lateral izquierda, la opción de realizar un filtrado sobre la búsqueda realizada mediante criterios tales como la fecha de publicación y el idioma. Además, se pueden organizar los resultados en función de su relevancia o por fecha de publicación. En este caso, y sobre todo si ya se ha introducido un intervalo de fechas, lo más recomendable es organizar los resultados por relevancia, de modo que aparezcan primero los que han sido citados un mayor número de veces.

Google Académico y Dialnet son de libre acceso. En contrapartida, son las que incorporan menores opciones de filtro, por lo que nos permitirán realizar búsquedas menos específicas que en las otras bases de datos.

8.3. Búsquedas en páginas web no especializadas

Las búsquedas en red abierta deben establecerse con muchas precauciones en cuanto al origen y fiabilidad de la información recabada, ya que cualquier persona puede crear su propia página web e introducir contenido, sin brindar ninguna seguridad sobre la validez o incluso la veracidad de este. Lo que lleva a plantearse como realizar entonces estas búsquedas, sobre las que de forma general tendremos que considerar:

- La fuente de publicación y su dependencia de instituciones u organismos públicos o privados especializados en la temática de la búsqueda.
- La autoría y filiación institucional de los autores.
- El propio contenido de la información, en cuanto a su estructura, el uso de referencias o la veracidad de las informaciones contrastadas en otras fuentes.

En el ámbito internacional, la web de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (<https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>), ofrece la posibilidad de acceder a una amplia gama de publicaciones electrónicas elaboradas por este organismo. Así como, a estadísticas internacionales en materia educativa tan interesantes como los informes Pisa o Talis, entre otros. E informaciones muy interesantes sobre tendencias internacionales en educación, así como comparativas entre diferentes países y sistemas educativos.

En la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (<http://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>) se pueden consultar noticias de actualidad en materia educativa, estadísticas y numerosas publicaciones de este organismo público, que pueden ser de gran utilidad e interés. En relación con este último aspecto, el Ministerio cuenta con una amplia biblioteca en la que podemos realizar búsquedas concretas o seleccionar la materia educación y elegir, y tener acceso a números documentos en pdf. Y también puede resultar interesante la web del Boletín Oficial del Estado (BOE) (<https://www.boe.es>), donde es posible consultar todo lo que se legisla en educación, a nivel estatal y autonómico.

A nivel autonómico, la web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced#tabContentNoticias>) facilita información educativa específica de nuestra comunidad. Así, está disponible para el usuario información de actualidad, información y materiales sobre los diferentes planes y programas que se desarrollan en las escuelas andaluzas o la normativa vigente. Al igual que en las webs de las consejerías de educación de las distintas comunidades autónomas.

Las webs de determinadas asociaciones también pueden ser útiles. Así, por ejemplo, la web de la Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE) (<http://www.adideandalucia.es/index.php>). Uno de los elementos más interesantes que podemos encontrar en ella, es el apartado relativo a normativa, en el que es posible encontrar toda la legislación vigente en Andalucía, organizada por descriptores.

En algunas ocasiones, las webs de instituciones de los centros educativos pueden ser de utilidad, para encontrar elementos prácticos como informaciones reales del propio centro educativo, documentos organizativos del centro (Proyecto Educativo, Plan de Orientación y Acción Tutorial, Plan de Convivencia, Plan de Atención a la Diversidad...), planes, proyectos y experiencias educativas.

8.4. Citas y referencias bibliográficas de referencias localizadas

Con independencia de la fuente de información, una de las primeras tareas que deben plantearse para su uso es la correcta citación. Y para ello, en Ciencias de la educación es usual el empleo del manual de la American Psychological Association, más conocida como normativa APA.

Cada cierto tiempo, esta asociación publica una nueva edición del manual de estilo. Sin entrar en mucho detalle, a este respecto, pues tendréis disponible material específico sobre la normativa APA, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Todo lo que tomemos de la lectura de cualquier documento debe citarse en el texto.
- Todas las citas deben tener su correspondiente referencia en el apartado “referencias bibliográficas”.
- No es lo mismo “bibliografía” que “referencias bibliográficas”. La bibliografía, por lo general, se refiere a material recomendado para su lectura (por ejemplo, en las guías de las asignaturas); mientras que en las referencias bibliográficas deben aparecer todos los documentos que hemos utilizado para elaborar nuestro trabajo y que por tanto hemos citado en el texto del mismo.
- Existen dos tipos de citas: la cita literal o textual y la reproducción de una idea o parafraseo. La primera consiste en reproducir las palabras de un autor en nuestro trabajo sin incluir ninguna modificación. Es interesante incluir alguna en el texto, pero no debemos abusar de ellas. La segunda consiste en expresar con nuestras propias palabras lo dicho por un autor. Estas últimas son las más habituales.
- Igual que en las búsquedas se hacía referencia a la importancia de establecer un rango de tiempo actual, que no debería superar los últimos diez años; nuestras citas y referencias también deberán responder a este intervalo, para evitar que estén desactualizadas. En ocasiones, y cuando se trata de un clásico en la materia o una investigación muy relevante, podemos introducir citas anteriores, pero un porcentaje elevado de las mismas debe estar ubicado en los últimos años.

8.5. A modo de conclusión

El desarrollo de las tareas docentes supone en numerosas ocasiones abordar situaciones novedosas o prácticas que se desarrollan por primera vez, lo que supone cierta incertidumbre y la carencia de patrones de actuación. En algunas ocasiones se intenta abordar desde los conocimientos que se tuvieron en la formación inicial y otras veces recurriendo a compañeros más expertos. Sin embargo, ante las situaciones de desinformación la mejor forma de actuar como profesionales competentes es tener a disposición herramientas que permitan encontrar información adecuada y de calidad para abordar con eficacia la situación.

8.6. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. ¿Dónde se podría encontrar información formal sobre un tema, vinculado a la acción tutorial, que te ayudara a conocerlo en profundidad y a encontrar la mejor forma de abordarlo?
2. Elige las palabras clave que utilizarías para la búsqueda, así como el modo en que las combinarías utilizando operadores booleanos.
3. Realiza una búsqueda avanzada en una base de datos y selecciona tres documentos.
4. Cita los documentos encontrados según la normativa APA.
5. ¿En qué otra web podrías encontrar información válida y fiable acerca de esta temática?

9. Conformación de equipos y dinámicas de trabajo cooperativo para el desarrollo de aprendizajes significativos y activos. Aplicación al contrato pedagógico y trabajo en equipos docentes / educativos

Noelia Parejo Jiménez, Marina García Garnica y Asunción Martínez Martínez

La función de tutor de Educación Primaria no es algo aislado e independiente del resto de agentes implicados en una comunidad educativa. Las tareas docentes conllevan cooperar constantemente con otros docentes y especialistas del centro, como maestros de audición y lenguaje, orientadores, maestros de pedagogía terapéutica, trabajadores sociales o con las propias familias y el alumnado para conseguir buenos procesos de enseñanza y aprendizaje, que permitan hacer del alumnado ciudadanos críticos y con participación en la sociedad.

Por tanto, este capítulo se presenta con un doble objetivo que se debería incluir en todo contrato pedagógico. Por un lado, aprender a implantar en el aula una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el aprendizaje cooperativo, esencial para el desarrollo de los contenidos de la AT y de habilidades de cooperación entre los alumnos. Por otro, desarrollar como docentes la competencia de trabajar en equipo y aprender cooperativamente ya que, como profesionales de la educación, continuamente en los centros educativos se tiene que aprender y dar respuesta a las necesidades sociales que se van planteando.

9.1. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo hace referencia a un grupo de personas que trabajan conjuntamente para abordar o resolver situaciones, problemas, etc. tratando de optimizar el propio aprendizaje y el de los demás integrantes del equipo. Es decir, existe un objetivo común que tiene que ser alcanzado por todos los miembros del equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1994; Slavin, 1999).

Johnson (1994) las principales características del aprendizaje cooperativo:

- La interdependencia positiva. Se produce cuando los componentes del grupo son conscientes de que el éxito de uno mismo depende del éxito de los demás.
- Asignar responsabilidades a cada integrante del grupo.
- Desarrollar habilidades cooperativas en el grupo: relaciones interpersonales, liderazgo, proceso de toma de decisiones, confianza, comunicación, habilidades para resolver conflictos, etc.
- Participación directa y activa de cada uno de los componentes del grupo en la tarea que se esté realizando.
- Reflexión y evaluación sobre el trabajo realizado por el grupo.

Ante esto, es importante tener en presente que no es lo mismo trabajo cooperativo que trabajo en grupo o colaborativo. Así pues, por una parte, el trabajo en grupo consiste en la mera acción de agrupar a un conjunto de personas para que trabajen conjuntamente. No basta con poner a las personas “juntas” para que se produzca un aprendizaje significativo (Martí, 1997). Para ello, se tendría que producir un intercambio de información y trabajar en una tarea hasta que todo el mundo aprendiese y consiguiese un objetivo determinado a través de la cooperación. Por otra parte, el trabajo colaborativo hace referencia a un grupo de personas que trabajan para alcanzar un objetivo. Aquí lo importante es conseguir una meta, aunque no todos aprendan ni consigan alcanzarla. Es decir “yo colaboro contigo para que tú alcances un objetivo aunque yo no lo consiga” (Iglesias, González y Fernández, 2017).

9.2. Implementación del aprendizaje cooperativo

Los procesos de generación y aplicación del aprendizaje cooperativo siguen distintas fases, aunque Moruno, Sánchez y Zariquey (2011) plantean un ciclo de tres fases:

9.2.1. Fase I. Creación y cohesión del grupo

Crear un grupo cooperativo no es solo “juntar” a personas sino conseguir una “cohesión” entre ellos, es decir que tomen conciencia de que a través de la cooperación se puede aprender más y mejor y alcanzar las metas que se propongan. Es decir, el objetivo de esta fase es que las personas realmente QUIERAN trabajar en equipo. Para ello, se suelen utilizar una serie de dinámicas, las cuales siguiendo a Iglesias et al. (2017) se agrupan en:

- Creación de grupo. Se pretende que todos los alumnos del grupo o clase se conozcan y se relacionen entre ellos. Algunas dinámicas de creación de grupo que se pueden utilizar son: conozcámonos, la caja, te escucho, el blanco y la diana, seguir la pista, desfile de modelos, un minuto, los cuatro monjes, entrevista o almas gemelas.
- Sensibilización sobre la importancia del trabajo en equipo. Contribuirán a establecer una cultura de cooperación en la que exista una necesidad de trabajar compartiendo las tareas e ideas y valorando la interdependencia positiva. Algunas dinámicas de sensibilización sobre el trabajo cooperativo que se pueden utilizar son: las profesiones, el equipo de fútbol, dictado cooperativo, la cooperativa, érase una vez, en un taller de carpintería, el juego de la NASA, el dilema del prisionero, el equipo de Manuel o la historia de la tortuga y la liebre.

9.2.2. Fase II. El aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar

Esta fase consiste en diseñar situaciones que enseñen a SABER cooperar. Siguiendo a Johnson, et al. (1999) contribuirá al desarrollo de habilidades para trabajar en equipo como: respetar el turno de palabra, llamar a los compañeros por su nombre, escuchar las opiniones de los demás, cuidar y compartir materiales, ayudar al compañero, etc. Para ello, en primer lugar, se comenzará cooperando en parejas y una vez que los sujetos aprendan a hacerlo se formarán “equipos base” para seguir trabajando estas habilidades. Según Iglesias et al. (2017) estos “equipos base” son grupos cooperativos heterogéneos cuyos participantes trabajan juntos por un largo periodo de tiempo. En relación con los equipos hay que tomar decisiones en torno a dos ámbitos que son los que se indican a continuación.

- Formación de los equipos. Hay que tener en cuenta una serie de aspectos importantes o criterios en la conformación de los equipos como son su homogeneidad/heterogeneidad; los sistemas de distribución del alumnado en los grupos, al azar o equipos elegidos por el alumnado o el profesorado; o la distribución de los equipos en el aula, sobre lo que Johnson et al. (1999) plantean que hay que tener en cuenta:
 - Los integrantes del grupo se sentarán juntos de forma que puedan interactuar, ayudarse en las tareas, etc.
 - Los equipos deben estar bien separados unos de otros para que no haya interferencias entre ellos.
 - La distribución de equipos permitirá a los alumnos desplazarse con facilidad por el aula.
 - Distribución flexible del mobiliario del aula para poder hacer equipos nuevos cuando se requiera.
 - Habrá zonas comunes donde los alumnos puedan consultar materiales, acceder a internet, etc.
 - La disposición del aula permitirá al docente supervisar con facilidad a todos los grupos de trabajo.
- Características del alumnado. Se deberían considerar las siguientes variables (Iglesias et al., 2017):

- El rendimiento académico, mediante las calificaciones escolares,
 - El nivel de rechazo / aceptación dentro del grupo, considerando los resultados mostrados en un sociograma o mediante la observación.
 - Las actitudes hacia la violencia y la diversidad, considerando cuestionarios y registros de observación.
 - El estilo de aprendizaje registrado desde la revisión de las tareas escolares.
 - La inteligencia predominante mediante un test
 - Y otras variables observadas que puedan ofrecer información relevante.
- Número de integrantes por equipo: Dependiendo del número de integrantes por equipo, éstos presentan una serie de ventajas e inconvenientes (Moruno et al., 2011). Así los grupos pequeños, de entre tres y cuatro sujetos, son fáciles de coordinar y sencillo llegar a acuerdos, los sujetos suelen tener una mayor participación y compromiso individual y poseen mayor cohesión interna. Sin embargo, la ausencia de un solo miembro merma la capacidad del grupo, poseen menor diversidad, y pueden abordar tareas menos complejas. Por su parte, los grupos de más de cinco sujetos poseen más diversidad y pueden abordar tareas más complejas. Sin embargo, son más difíciles de coordinar, de alcanzar acuerdos y suelen tener una participación y responsabilidad individual más pobre y menor cohesión interna.
- Funcionamiento de los equipos. Una vez formados los equipos se tiene que garantizar que vayan a funcionar correctamente. Para ello, según Iglesias et al. (2017) es necesario:
- Establecer unas normas de funcionamiento del equipo elaboradas y consensuadas por todos los miembros.
 - Organizar internamente los equipos. En aspectos como los que señala Pujolás (2009) como la elección de un nombre de equipo y un logotipo, establecimiento de roles con carácter rotativo y elaboración de un cuaderno de equipo en el que se recoja todas las actividades realizadas por el grupo (Tabla 9.1.).

Tabla 9.1. Roles de un equipo de trabajo cooperativo y contenido del cuaderno de seguimiento de su trabajo. Fuente: Pujolás, 2009.

Roles	Contenido del cuaderno en equipo
• Coordinador • Secretario • Responsable del material y orden • Portavoz • Otros: Animador, supervisor y observador	• Logotipo y nombre • Nombre de las personas que lo integran y funciones asignadas según cargo • Normas generales de funcionamiento • Objetivos y planes • Diario de sesiones

Una vez hecho esto, es el momento de enseñar y/o aprender a cooperar. Para ello, un buen recurso son las *técnicas o estructuras cooperativas simples* que se definen como un marco en que se interrelacionan una serie de elementos que son: actividades cooperativas informales, instrumentos, técnicas, estrategias y modalidades variadas de agrupamiento (Kagan, 2000; Pujolás 2004 y 2009). La aplicación de estas técnicas (figura VI) va a permitir desarrollar en los integrantes del equipo una serie de habilidades que son: la interacción entre los alumnos para construir proyectos comunes donde se respeten las diferencias, la ayuda mutua, la planificación conjunta, la resolución de conflictos y la adquisición de conocimientos de manera rápida, fácil y significativa (Iglesias et al., 2017).



Figura 9.1. Técnicas o estructuras cooperativas simples. Fuente: Iglesias et al., 2017.

9.2.3. Fase III. El aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender

Una vez que los sujetos “quieren” y “saben” cooperar ya podemos utilizar el aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje o en situaciones laborales. Para poder trabajar en equipo es necesario (Iglesias et al., 2017):

- Que los *equipos bases* formados en la fase anterior sigan siendo la forma habitual de agrupamiento, aunque también se utilizarán: equipos expertos y equipos esporádicos.
- *Uso de técnicas complejas*. Se refieren a macro-actividades que se desarrollan a lo largo de varias sesiones y requieren un alto nivel de destrezas cooperativas. Algunas de ellas son: rompecabezas, trabajo en equipo – logro individual (TELI), torneo de juegos por equipos (TJE), investigación grupal y tutoría entre iguales.

9.3. Evaluación del aprendizaje Cooperativo

La evaluación más adecuada para el aprendizaje cooperativo es de carácter formativa y compartida (López Pastor, 2008). El término “formativa” hace referencia a una evaluación que tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje; y “compartida” a la implicación de todos sujetos en el proceso de evaluación. Para poder llevar a cabo esta evaluación es necesario que los integrantes del grupo comprendan el planteamiento de evaluación cooperativa. Para ello, es necesario que participen en el planteamiento de dicha evaluación promoviendo una decisión conjunta de los criterios e instrumentos que se van a utilizar en la misma.

Para llevar a cabo la evaluación del trabajo cooperativo se suelen utilizar tres procedimientos que son:

- La autoevaluación, que López Pastor (2009) plantea como individual o evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un resultado personal obtenido y que es llevada a cabo cada integrante del grupo de forma individual; y grupal, realizada por todo el grupo de trabajo cooperativo sobre el equipo.
- La evaluación por parte del docente o un agente externo al grupo, que puede hacer referencia a una dimensión grupal, a la que Iglesias et al. (2017) le asignan la funcionalidad de evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo y el nivel de adquisición y desarrollo de destrezas cooperativas, y la consecución de los objetivos curriculares por parte de los estudiantes. Para ello, se pueden utilizar varios instrumentos que son:
 - Revisión de los cuadernos de trabajo.
 - Observación del funcionamiento de los equipos.
 - Otros instrumentos de evaluación grupal: entrevistas en pequeño grupo, notas de campo, diarios, grabaciones en audio o vídeo, etc.
- Y una dimensión individual, pues trabajar de forma colaborativa no supone anular la evaluación individual, ya que en última instancia el aprendizaje es responsabilidad individual de cada uno. No obstante, si una persona adquiere una serie de habilidades para trabajar en equipo de forma cooperativa también hay que valorarlo (Pujolás, 2005). Para ello, podemos utilizar una serie de instrumentos:
 - Observación individual del sujeto.
 - Pruebas escritas de evaluación individual.
 - Otros instrumentos de evaluación individual como entrevistas individuales, cuestionarios, notas de campo, diarios, grabaciones en audio o vídeo, etc.
- La co-evaluación hace referencia a la evaluación que se realiza entre pares. Se puede realizar de forma individual (por parejas) o en grupo. En el caso del grupo cooperativo, habría un sujeto con el rol de observador (que iría rotando) que evaluaría al equipo de trabajo (Putnam, 1997). Se suele llevar a cabo a través de escalas de valoración realizadas previamente.

El último paso de toda evaluación es calificar, lo cual implica asignar una nota al trabajo realizado en grupos cooperativos. Con respecto a la calificación se puede dar una nota individual o grupal o ambas en función de lo que se le haya pedido al equipo de trabajo.

- Nota individual. La influencia del grupo cooperativo debe reflejarse en la nota individual del sujeto. Para ello, Johnson y Johnson (1994) plantean diversas posibilidades como:
 - Bonificación. Si todos los miembros del grupo alcanzan una nota, se le añade una puntuación “extra” acordada al final.
 - Individual + media. La nota individual más la nota del grupo cooperativo suponen un porcentaje en la nota individual de cada miembro del grupo.
 - Consensuada. El grupo recibe una nota que debe repartir entre los miembros del grupo en función de lo que cada uno haya aportado.
- Nota grupal. Normalmente se le da una nota a un trabajo realizado por el grupo cooperativo y es igual para todos los miembros. No obstante, Johnson y Johnson (1994) propone varias alternativas:
 - Nota individual. El grupo hace una tarea conjunta y cada componente del equipo elabora un producto final. Se selecciona uno de los productos finales y se califica recibiendo esta nota todos los miembros del grupo.
 - Nota media. Cada miembro del grupo realiza la misma tarea, se corrigen y la media de todas esas tareas es la nota que reciben todos los miembros del grupo.

- Nota menor. Igual proceso que la nota media, pero en este caso los miembros del grupo reciben la nota del miembro del equipo que ha sacado una menor calificación en la actividad.

Lo ideal en la evaluación del trabajo en grupos cooperativos es dar una nota individual y otra grupal ya que es la que mejor promueve esta estrategia de enseñanza- aprendizaje.

9.4. A modo de conclusión

El trabajo cooperativo es una característica inherente a la labor del docente en la Educación Primaria. Por una parte, los docentes tienen que saber trabajar en equipo para atender todas las necesidades que presenten los alumnos en un centro educativo. Por otra parte, es necesario que inculquen esta metodología de trabajo entre sus alumnos, los cuales deberán ser competentes en este ámbito en la actual sociedad de la información y del conocimiento donde todo está interconectado y es compartido.

Ahora bien, este trabajo cooperativo tiene que ser “real” y estar formado por un grupo de personas que trabajen y aprendan conjuntamente. Además, debe estar caracterizado por la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades cooperativas, la participación directa y activa y la evaluación. Para ello, siempre se tiene que partir de la base de que “trabajar cooperativamente” es algo que se aprende y no es solo “juntar a personas”. Los sujetos tienen que QUERER y SABER trabajar en grupo para poder utilizar esta metodología a favor de los procesos de enseñanza - aprendizaje y del trabajo de un equipo de personas.

Por último, no se puede olvidar evaluar el aprendizaje cooperativo ya que, como cualquier otra actividad, es susceptible de ser mejorada. Esta evaluación deberá ser formativa y compartida y llevarse a cabo a través de tres procedimientos que son: la autoevaluación, la evaluación por parte de un agente externo al grupo y la coevaluación, para finalmente calificar el trabajo realizado y proponer posibles mejoras.

9.5. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. Imagina que es tu primer día de clase en un aula de primer ciclo de Educación Primaria, ¿qué dinámicas de trabajo en equipo propondrías para que los alumnos se conozcan? Descríbelas.
2. Propón y describe dos técnicas que utilizarías en un aula de segundo ciclo Educación Primaria para “enseñar” a los alumnos a trabajar cooperativamente.
3. Propón una sesión de clase para Educación Primaria en el que se utilice el aprendizaje cooperativo para aprender un determinado contenido.
4. Imagina que eres el director de un colegio ¿qué harías para que en tu centro se lleve a cabo un trabajo cooperativo?
5. ¿Cómo evaluarías y calificarías el trabajo cooperativo llevado a cabo por los agentes implicados en un centro educativo? Descríbelo y propón ejemplos de instrumentos y criterios que utilizarías.

10. Instrumentos de recogida de información y diagnóstico. Análisis de instrumentos de recogida de información y diagnóstico: La entrevista, el cuestionario, registros de observación y sociogramas aplicados en casos prácticos

Asunción Martínez Martínez, Marina García Garnica, Ramón Chacón Cuberos, Noelia Parejo Jiménez y Sonia Rodríguez Fernández

Los instrumentos de recogida de información son herramientas necesarias para llevar a cabo la acción tutorial con el estudiante de primaria. Realizar, en primer lugar, un buen diagnóstico sobre las características y perfil de nuestro alumnado nos permite, en base al análisis y resultados, establecer la tarea educativa más apropiada para desarrollar una correcta acción tutorial.

Una buena elección del instrumento y su posterior análisis será la clave para obtener unos resultados fiables que nos permita recabar información sobre nuestro alumnado y su entorno, que nos haga adaptarnos lo máximo posible a una realidad concreta. Esta utilización, viene dada en diferentes etapas de nuestra intervención tutorial, bien en el diagnóstico general del aula, en la evaluación inicial, así como la intermedia o en la evaluación final. En este proceso, la situación más complicada se encuentra en la elección y en la preparación del instrumento, así como su desarrollo y aplicación de este. Entre los instrumentos más utilizados para la recogida de información en la acción tutorial, encontramos la entrevista, el cuestionario, el sociograma y los posibles registros de observación.

La finalidad de este capítulo es acercar al futuro maestro, desde un prisma teórico-práctico, a través de ejemplos, la importancia de las principales técnicas, así como su desarrollo para que puedan ser utilizadas en los diferentes estadios de los procesos de recogida de la información: Diagnóstico, Evaluación inicial, intermedia y final del perfil del alumnado de primaria para establecer el correcto enfoque de la Acción tutorial.

10.1. Clasificación de los instrumentos de recogida de información y diagnóstico

Para clasificar y elegir el instrumento más eficaz en la recogida de información, es necesario tener en cuenta los momentos en los que se produce dicha recogida: si es al comienzo, en una evaluación inicial; si es durante el proceso, en una evaluación intermedia; o si nos encontramos al final del mismo.

- En la Evaluación Inicial, en la recogida de datos, nos encontramos en el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje; permite conocer la realidad de inicio del estudiante y determinar, más adelante, los verdaderos logros y progresos realizados por este, relacionados con su participación en una experiencia de enseñanza-aprendizaje.
- La Evaluación Procesual, se realiza cuando la valoración se desarrolla sobre la base de un proceso continuo y sistemático de evaluación de los aprendizajes, con el objetivo de mejorar los resultados de los estudiantes. Esta evaluación es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha del proceso educativo.
- Dentro de la Evaluación Final, consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje; como constatación del alcance de los objetivos esperados.

A modo de ejemplo, en nuestra evaluación inicial podemos medir el autoconcepto académico de nuestros estudiantes a través de un cuestionario, como instrumento de recogida. Una vez trabajado en clase, en nuestra evaluación final debemos volver a pasar el mismo cuestionario para comprobar si realmente nuestra intervención ha obtenido resultados.

Otro aspecto relevante son los momentos en los que se hace la recogida, ya sea el diagnóstico o la evaluación, la elección del instrumento y el diseño del mismo es fundamental para nuestra intervención en Acción Tutorial. Las técnicas participativas de recogida, análisis y priorización de la información se pueden clasificar, como se refleja en la siguiente tabla, en técnicas de encuesta, técnicas de participación grupal, técnicas observacionales y técnicas biográficas-narrativas.

Tabla 10.1. Clasificación de las técnicas participativas de recogida, análisis y priorización de la información. Fuente: Elaboración propia.

Clasificación de Técnica	Características	Nombre de la Técnica	
Técnicas de Encuesta	La técnica es una operación del método que se relaciona con el medio y que se usa en la investigación para recolectar, procesar y analizar la información sobre el objeto de estudio. La encuesta es una técnica de recogida de información por medio de preguntas escritas organizadas en cuestionario impreso.	• Cuestionario	• Entrevista
Técnicas de Participación Grupal	Técnica en la cual el grupo de pleno discute un tema o problemas, informalmente con la orientación de un coordinador.	• Grupo de discusión • Técnica Delphi • Grupo central • Sociograma • Grupo nominal • Sondeo de problemas • Sistema de ideas clave	• Campos de fuerzas • Matriz DAFO • Philips 6/6 • Brainwriting • Brainstorming • Role-Playing
Técnicas Observacionales	Las técnicas de observación permiten captar el significado de una conducta. La observación científica tiene que ser sistemática y esto ocurre cuando es intencional, estructurada y controlada. Exige precisar la unidad observacional, es decir, qué observar	• Cuaderno de campo • Anecdótico • Diario • Sistema de categorías	• Lista de control • Escala de estimación • Indicadores sociales
Técnicas Biográfico-Narrativas	Metodología de investigación cualitativa que hace referencia a la vida como objeto de estudio a partir de historias de vida contadas por los propios sujetos y que permiten comprender etapas o momentos biográficos que pueden tener carácter individual o social.	• Historias de vida	• Relatos de vida

Otra de las clasificaciones que tenemos que tener en cuenta es la población con la que se va a trabajar y a recolectar los datos, dicha población y en función de los contenidos de la acción tutorial, podemos seguir diferentes estrategias para trabajar con los alumnos individualmente, en grupo, con la familia y con el resto de los estamentos.

Tabla 10.2. Clasificación de las técnicas por las funcionalidades tutoriales. Fuente: Elaboración propia.

Destinatarios	Contenidos/ ÁREAS	Estrategias	
Alumnos individualmente	Conocimiento del alumno	• Observación sistemática • Cuestionarios	• Fichas de registro
	Orientación personal	• Entrevista	
	Orientación escolar	• Factores de aprendizaje	• Técnicas de estudio
	Orientación profesional	• Conocimiento individual • Información profesional	• Toma de decisiones
	Autoconcepto	• Técnicas varias	
Grupo de alumnos	Conocimiento	• Roles grupales	• Sociometría
	Organización	• Liderazgo	
Familia	Relaciones con...	• Reuniones de grupo • Cuestionarios	• Entrevista personal
Equipo docente	Relaciones con...	• Reuniones	• Evaluaciones

De esta manera en función de los objetivos o la finalidad que nos marcamos para en la investigación y los datos que queremos recoger del alumnado, utilizaremos una técnica u otra, o varias a la vez. Entre todas las técnicas que hay, las más utilizadas son la entrevista, el cuestionario, las técnicas observacionales como lista control y escala de estimación. Para entenderlas será necesario ir desarrollándolas en los siguientes apartados.

10.2. Desarrollo de los instrumentos de recogida de información y diagnóstico: La entrevista, el cuestionario, registros de observación aplicados en casos prácticos

La clasificación planteada en el apartado anterior refleja que no existe un instrumento mejor que otro, sino que en función del momento, de la situación y de la información que queremos recoger del estudiante o de la comunidad educativa (factores psicosociales, rendimiento académico...) o el tiempo que podemos emplear, será mejor uno u otro o la fusión de dos o más herramientas. Por ejemplo, en el caso de recoger, en un momento puntual la visión que tienen nuestros estudiantes en el aula sobre la motivación a la hora de aprender una materia, una de las herramientas valiosas sería pasarle un cuestionario que recoja la motivación de los usuarios, una vez que se analiza todos los cuestionarios, podemos imaginar que obtenemos unos resultados con unos niveles muy bajos de motivación, lo que nos hace reflexionar y seguir indagando, a través de una entrevista estructurada, donde podemos estudiar las percepciones y las opiniones de los alumnos del porqué se sienten desmotivados. De ésta manera, hemos utilizado dos instrumentos que se rigen por unas características diferentes en el diseño de su construcción. Construcción que debemos en función de la técnica desarrollar para su total entendimiento y cómo podemos ver a continuación.

10.2.1. Técnicas de encuesta: La entrevista

La encuesta es el método capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Buendía, Colás y Hernández, 2010). La planificación tanto de la encuesta descriptiva como explicativa, responde a tres principios básicos: propósito que se persigue, población a la que va dirigida, y soporte material y humano con el que cuenta.

Tabla 10.3. Rol y Actitudes del entrevistador. Fuente: Elaboración propia.

Rol del entrevistador	Uso de la técnica	Tipos de Entrevista	Tipos de actitudes del entrevistador según sus respuestas
• Saber observar y escuchar. • Ser objetivo e imparcial, sin dejarse llevar por las primeras impresiones. • No ser agresivo ni autoritario. • Poseer capacidad de empatía, aceptación y comprensión del entrevistado. • Ser cordial, claro y accesible. • Ser sincero, paciente y sereno. • Respetar la intimidad del entrevistado.	• Puede ser solicitada por el orientador, en este caso debe prepararlo bien, con objetivos claros y estar seguros de aquello que quiere del entrevistado. • Cuando la entrevista es solicitada por el educando, padres u otro educador, éstos deben ser recibidos cordialmente y darles la oportunidad de que se expresen al máximo para saber lo que espera el orientador. • Si la situación, problema, está más allá de las posibilidades de solución del docente, se debe encaminar al educando hacia servicios especializados para su inmediata atención.	• Entrevista de Contacto: Es la que se realiza con la finalidad de establecer los primeros contactos con el educando-educador-padre. Es importante porque cuando es realizado bien se habrá ganado la confianza del entrevistado. • Entrevista de Apoyo: Su propósito es aliviar los estados de tensión del educando. La actitud del orientador será inculcar y estimular que el educando se exprese. • Entrevista de Consejo: Se da cuando el entrevistador posee suficientes elementos de juicio con respecto a una situación y busca entonces conducir al educando a la reflexión y a sacar conclusiones.	• Evaluativas: Tendencia a enjuiciar la situación, para bien o para mal, desde nuestro punto de vista y desde nuestros criterios. No ayudamos al alumno a profundizar en sus propias motivaciones y valores. Ej.: “Carlos, esto no puede continuar así...”. • De apoyo: Lleva implícito con el deseo de ayudar al alumno en su situación problemática, restar importancia a la percepción y a los sentimientos que puede tener en un momento dado con relación a sí mismo y a su situación. Ej.: “No te preocupes, esto le pasa a todos los de tu edad...” • Explorativa o Interrogativa: Puede interpretarse por parte del alumno. Se le da más importancia a la recogida minuciosa de información que al propio alumno que tenemos delante. Ej.: “Cuéntame con más detalle...” • Interpretativa: Parece que se buscan explicaciones que están mal allá de la percepción de la persona que busca ayuda. Se busca en el inconsciente las raíces del problema. Ej.: “Se ve claro que te sientes culpable por...” • Comprensiva: Es la que verdaderamente se sitúa en el marco de la persona que busca ayuda. Se caracteriza en la comprensión empática, se acepta al alumno como es, le comprende desde su marco de referencia, ve las cosas como él y sabe ponerse en su lugar, sin renunciar a su propia identidad. Ej.: “Comprendo lo que te pasa...” • De solución: El entrevistador proyecta la necesidad de dar soluciones, de sentirse eficaz. Ej.: “Dile al profesor que te disculpe y eso está solucionado...”

Se puede distinguir entre abiertas y cerradas, a la hora de realizar una entrevista, incluso, podemos pensar, si los objetivos de la misma lo permiten, pueden resultar más enriquecedoras las preguntas abiertas. Así mismo, se distingue entre preguntas directas e indirectas. Salvo para recoger información exclusivamente descriptiva, son preferibles las preguntas indirectas. Otras de las clasificaciones, distingue entre preguntas no inducidas (comentarios neutrales, interpretar sin juzgar, dando seguridad) y preguntas conductivas, que pretenden indagar sobre un hecho u opinión específica. Las preguntas productivas plantean únicamente dos opciones de respuesta. Otros de los puntos a tener en cuenta para la eficacia de la técnica es el rol del entrevistador y la actitud de respuesta que utiliza a la hora de llevar a cabo esta técnica. De este modo en el siguiente cuadro, se puede reflejar las características, los tipos, usos y procedimientos de la entrevista.

El registro y Análisis de la Entrevista, comienza con la exposición de los datos: Inmediatamente después de cada entrevista se debe anotar en forma resumida las declaraciones hechas, mencionando los datos, sólo los hechos y las informaciones. Hay que describir la entrevista como son en realidad y no como a usted le gustaría que fuesen. Entre las diferentes formas de registrar los datos, podemos encontrar:

- *Sumarios*: la exposición de los datos debe ser concisa y bien organizada en sumarios, que reúna en un mismo ítem, todos los datos
- *Narración*: Un informe puede reproducir la entrevista, tal como se realizó, completándose con la descripción del ambiente y la actitud del entrevistado. Esto le da objetividad al trabajo, pues produce las propias palabras del entrevistado.
- *Tópicos*: Es posible también, presentar un informe por tópicos, lo cual es un término medio entre las dos anteriores. Este tipo de informe parece ser el más práctico.
- *Objetividad*: Se debe escribir en un lenguaje simple, correcto, claro y preciso.

Pero no solamente hay que registrar lo que dijo el entrevistado, sino lo que no dijo con palabras, pero expresó mediante su postura, su actitud, y reacciones, así como la forma de exponer los temas, su forma de hablar, su irritación, sus justificaciones, sus preguntas, comentarios, cambios de tema y sus evasiones, repeticiones, incoherencias, contradicciones, lagunas, silencios, etc. Y finalmente se realiza una síntesis de los datos obtenidos más importantes y las observaciones de mayor significación en base a la información que queríamos recoger.

Las ventajas de la entrevista hacen referencia que se puede incidir en algún tema con mayor profundidad y a que permite conocer el estado anímico y el ambiente del entrevistado. Y sus inconvenientes al control de la sinceridad de los entrevistados, su capacidad para expresar realmente lo que piensan o los problemas al pensar en la falta de anonimato más obvio en instrumentos como el cuestionario que no tienen prespecialidad del entrevistador.

Como profesores, cuando lleváis a cabo una entrevista con vuestro alumnado, familia u otro componente de la comunidad educativa, es muy importante conocer los factores externos y la fase de preparación, desarrollo y final de una entrevista también jugarán un papel importante para recabar la información de una forma fiable para su posterior registro. Y hay que diferenciar antes de empezar la entrevista y su preparación, cuando transcurre y el final de esta para crear el clima perfecto donde el entrevistado se sienta cómodo, de esta manera distinguimos dos partes:

- Primera parte, previa a la entrevista: En esta etapa, la preparación del entrevistador es fundamental, profundizando en el tema a tratar y por supuesto conociendo el expediente del entrevistado. Debe concertar la entrevista por anticipado con tiempo suficiente para que se organice el entrevistado, seleccionar el lugar adecuado, la preparación específica de las preguntas y objetivos que se quieren marcar, etc.
- Segunda parte, desarrollo de la entrevista:
 - *Fase Inicial de la entrevista*: En un primer contacto, es fundamental crear una atmósfera agradable y de confianza. Para iniciar la conversación, lo más aconsejable es charlar amistosamente sobre cualquier tema del momento y del interés real para el entrevistado. Luego el entrevistador ha de explicar la finalidad de su visita, el objeto de la entrevista, y la forma en que será utilizada la información, se ha de destacar especialmente el carácter estrictamente confidencial.
 - *Fase de ejecución de la entrevista*: a la hora de formular las preguntas se debe usar el cuestionario de manera informal, el entrevistador no tiene que dar la impresión de que la entrevista es un examen o interrogatorio. Debe de preparar previamente las preguntas para no dar la sensación de ir leyendo todo el rato la plantilla. Las preguntas deben de ser formuladas exactamente como están redactadas en el cuestionario, todas las personas deben ser interrogadas sin que se produzcan cambios en la enunciación de estas.

- Fase de finalización de la entrevista. En esta fase no deberían introducirse nuevas ideas. Para introducir el cierre, el entrevistador puede aludir al tiempo, ofrecer un resumen de lo tratado, ofrecerle la mano, mencionando su nombre y agradeciendo su tiempo-

10.2.2. Técnicas de encuesta: El cuestionario

Esta técnica se pretende conocer lo que hacen, piensan u opinan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito, Marconi y Lakatos (1999) lo definen como un instrumento de colecta de datos constituidos por una serie ordenada de preguntas, que no necesitan del entrevistador para ser respondidas. En la elaboración del cuestionario, es importante tener en cuenta una serie de pasos, así como unas características necesarias para construir los ítems:

- Determinar con precisión los objetivos del cuestionario.
- Detallar claramente el tema del que se quiere obtener información.
- Redactar una lista de cuestiones previas, analizar y seleccionar las cuestiones previas.
- Redactar cada ítem de forma clara y precisa.

A la hora de elaborar las preguntas del cuestionario, se deberá hacer suficientes preguntas para que queden reflejados todos los aspectos importantes, según el propósito de nuestro estudio. Según Buendía (1994b, pp. 207-211) se especificarán:

1. Las cuestiones con datos de identificación y clasificación, las variables sociodemográficas, como la edad, género, nivel académico. Y todos aquellos ítems que puedan ayudar a la hora de estudiar las diferentes variables objeto del estudio.
2. Para el tipo de pregunta, si el cuestionario es auto administrado, se utilizará preguntas cerradas por la facilidad que proporcionan para la interpretación de las respuestas. Se puede aplicar preguntas abiertas, pero deben ser de respuestas cortas para que sean contestadas.
3. Evitar redacciones negativas, un ejemplo sería: ¿no le parece que no se han adoptado las estrategias de evaluación adecuadas
4. El orden de las preguntas puede ir en función de las más interesantes en primer lugar, las más importantes para los objetivos del estudio, y las preguntas sobre un mismo tema o que mide un constructo deben ir juntas en el mismo bloque.
5. Cada vez se reclama cuestionarios donde el número de ítem sea cada vez menor para la fiabilidad de respuesta. Un cuestionario con un elevado número de preguntas puede cansar al encuestado y hacer que las respuestas no sean fiables.
6. La redacción de las preguntas debe ser clara y precisa, lo más sencillas posibles, adaptando el lenguaje para la persona o colectivo al que va dirigido. Así como deben redactarse con el fin de obtener una respuesta, y no influir en la misma con la forma en la que está elaborada.
7. Cuidar e formato de presentación del cuestionario, los espacios destinados a las respuestas, tipo de codificación de respuesta, etc.
8. Importante redactar las instrucciones para cumplimentar el cuestionario para evitar los sesgos derivados de la interpretación subjetiva
9. Como indica Haberlein y Baumgartner (1978) apuntaban en la necesidad de hacer un seguimiento y apoyo a la hora de realizar el cuestionario para obtener mayor tasa de respuesta y de mejor calidad.
10. Otros factores influyentes es la longitud del cuestionario, la claridad de las preguntas, el tema como está tratado, la credibilidad de las personas y de la institución que lo respalda, así como asegurar el anonimato de la identidad de las personas que participan.

Las preguntas de tipo cerradas permiten responder al entrevistado mediante un listado de respuestas que se ofrece. Estas se dividen en: distintos tipos como e muestra en la siguiente tabla.

Tabla 10.4. Tipología y uso de cuestiones cerradas. Fuente: Elaboración propia.

Tipo	Uso	Ejemplo
De respuesta numérica directa	El encuestado responde a la cuestión incluyen un número	¿Qué edad tiene? _____
De dos opciones	Aquí el encuestado tendrá que responder entre dos opciones de respuesta	Género: Hombre Mujer
De más de dos opciones	En este tipo de preguntas el encuestado debe responder entre más de dos opciones	Religión: Cristiana Musulmana Hebrea Otras
De jerarquización	En este tipo de preguntas el encuestado da un orden a las respuestas que se le ofrece.	De las materias que componen el máster de secundaria a cuál otorga mayor importancia, a cuál en segundo lugar y a cuál en tercer lugar, cuarto y quinto lugar:

Las ventajas más importantes de este tipo de instrumentos es que puede hacerse de forma virtual, lo que ahorra tiempo, las respuestas pueden ser más meditadas al no exigirse tiempo en la realización y una mayor libertad de expresión.

10.2.3. Técnicas Observacionales

Entre las técnicas e instrumentos utilizados en orientación y bienestar del educando, unas de las más utilizadas es la Observación, la cual puede entenderse como una técnica científica siempre y cuando sirva a un objetivo o propósito definido, sea planificada sistemáticamente y esté sujeta a comprobaciones, control de validez y confiabilidad, es decir, esto ocurre, cuando es intencional estructurada y controlada la observación. La finalidad de la misma es captar el significado de una conducta, Stalling y Mohlman (2010) señalan que, aunque las técnicas de observación difieren entre sí, existen ciertos elementos comunes a todos los sistemas de observación. Así mismo es preciso considerar las características del observador y las condiciones de la observación.

Entre los elementos comunes a las técnicas de observación, encontramos que todas deben estar marcadas por un objetivo, estableciendo, lo que se quiere observar, una serie de definiciones operativas, un sistema de formación de los observadores para que estén preparados e instruidos, un centro de atención de la observación, un entorno, una unidad de tiempo, un programa observacional y un método de registro de datos para la fiabilidad de la técnica. La observación en función de sus características, elementos, objetivos, tipos y procedimiento como se observa en la Tabla 10.5.

Entre las consideraciones que debe tener en cuenta el profesor que observa, es necesario convencerse de que cada educando es único y diferente de los demás por: la constitución física, el grado de actividad que realiza, el nivel de inteligencia, el número de habilidades y destrezas que realiza, las experiencias que ha vivido, la posición que ocupa en relación con el resto de compañeros, la diversidad de actitudes, valores y creencias que tiene, el tipo de relación que mantiene con el seno familiar, amigos y compañeros de clase, el grado de confianza en sí mismo, etc.

Tabla 10.5. La técnica de la observación desde sus rasgos fundamentales. Fuente: Elaboración propia.

Características para una buena observación	Objetivos	Procedimiento	Elementos	Tipos	Técnicas
• Objetiva: Examen imparcial de lo que ves. • Repetitivas: Observación constante y ordenada de momentos previamente determinados. • Múltiple: Es fruto de varios observadores preparados. • Planificada: Sigue un plan previamente determinado.	• Procurar un medio de constatación elemental de los principales indicadores de la conducta del educando. • Ofrecer esta constatación para una labor continuada de seguimiento.	• Determinar qué se debe observar. • Determinar cuándo se debe Observar. • Determinar quién o quiénes harán la observación. • Determinar cómo se realizará la observación.	• El observador: es el educador o formador como elemento activo. • El sujeto observado: es el educando en las diversas situaciones de su vida escolar y familiar, siendo manifestaciones de su vida interior. • La situación observada: son momentos en que se realiza la observación. No corresponde a incidentes aislados sino a un conjunto de acciones correspondientes como parte del desarrollo continuado del educando.	• Observación libre esporádica u ocasional de grupo: en este caso no habrá plan, se recogen los datos que consideren oportunos. • Observación libre de un alumno: seleccionado el educando, objeto del estudio, se observará sus comportamientos significativos • Observación dirigida o Científica: se realiza en diferentes situaciones, en clase o fuera de ella, sobre la conducta del alumno. Se prevén unas 10 sesiones de observación. El profesor debe estar en condiciones de recoger datos del observado, de acuerdo con un criterio científico.	• Lista Control • Escala de Estimación • Cuaderno de campo • Diario • Registro Anecdótico • Sistema de categorías • Indicadores sociales

Si tomamos una técnica de ejemplo para valorar, a través de la observación, la relación que un alumno tiene con el resto de sus compañeros, podríamos utilizar la lista control, la cual la aplicaremos para recoger si realmente el observado cumple con lo que se observa. Para el desarrollo, de la lista control, establecemos un listado estructurado de conductas, fenómenos, características, etc., cuya presencia o ausencia se desea registrar durante un periodo de tiempo concreto. La utilización más frecuente de la lista control es para evaluar los resultados de una acción, los rasgos de comportamientos diversos que responden a determinadas conductas, así como tareas o procesos.

Para seguir focalizando la lista control es necesario señalar el objetivo de la observación, de forma clara, de lo que se pretende recoger (recoger la comunicación y relación del observado con sus compañeros y con los profesores), por otro lado, es muy importante definir claramente cada indicador, de forma clara, breve y precisa, cada rasgo, tarea, característica o acción.

Algunas consideraciones relevantes en el uso de esta técnica son las siguientes:

- Es muy importante formarse una opinión objetiva y correcta sobre los educandos.
- Referirse frecuentemente a las informaciones recogidas. Buscar datos complementarios que faltan para tener una visión de conjunto de la personalidad del alumnado, en la escuela, en la clase, en el hogar, y de su entorno en general.

- Evitar sacar conclusiones prematuras sobre los sentimientos, inteligencia, carácter del alumno, esperando que los hechos registrados se acumulen y se expliquen recíprocamente.
- Considerar sus conclusiones como hipótesis previsoras que ayudan a comprender al educando.

Tabla 10.6. Lista de control del trabajo colaborativo (coevaluación). Fuente: Elaboración propia.

Ítem observable		
1.Colabora y apoya a sus compañeros	Si	No
2.Mantiene la armonía y la cohesión grupal sin causar conflictos	Si	No
3.Proporciona ideas útiles en las discusiones.	Si	No
4.Ofrece soluciones a los problemas que surgen	Si	No
5.Su participación se centra en el trabajo a realizar	Si	No
6.Su participación es activa durante todo el proceso	Si	No
7.Cumple con las tareas específicas que son establecidas en el equipo	Si	No
8.Demuestra interés por la calidad del trabajo y el producto final	Si	No
9.Maneja el tiempo y cumple puntualmente con cada etapa del proceso	Si	No
10.Identifica los aspectos que pueden mejorar en el trabajo colaborativo	Si	No

En este ejemplo se irá marcando en función si responde al “sí” o al “no” la conducta del observado, así como la interpretación y análisis de la lista control puede ser valorando globalmente el conjunto de conductas presentes/ausentes. Por ejemplo, si un alumno manifestase todas las conductas de la lista control, tendría la máxima calificación en el rasgo observado. Imaginemos que la lista tuviese 20 ítems, encontraríamos la siguiente clasificación:

- Alumnos que satisfacen entre 0 y 4 conductas: muy deficiente.
- Alumnos que satisfacen entre 5 y 8 conductas: insuficiente.
- Alumnos que satisfacen entre 9 y 10 conductas: suficiente.
- Alumnos que satisfacen entre 11 y 12 conductas: bien.
- Alumnos que satisfacen entre 13 y 16 conductas: notable.
- Alumnos que satisfacen entre 17 y 20 conductas: notable.

Las ventajas de estas técnicas hacen referencia a que Aumenta la objetividad y validez del fenómeno que se estudia evitándose el subjetivismo y describe solo lo que se ve o recoge, a que se evitan las situaciones precipitadas o a que generan confianza en el alumnado al sentir que su caso es estudiado detenidamente y que la orientación recibida es el resultado de una reflexión madura.

Y sus inconvenientes al efecto Halo, al considerar bien o mal aspectos de la persona observada basándose en un solo aspecto., para no caer en este error se evalúa los aspectos de la persona en forma separada no todos a la vez. A la tendencia hacia el centro: evaluar a todos los educandos en un término medio, evitando los extremos y agrupándolos en el centro, que se evita usando una escala evaluativa donde los extremos sean significativos en la realidad de los educandos evaluados. Y a la tendencia a generalizar, cuando se piensa que un hecho explica todo el comportamiento de la persona, ya que no se puede hacer un juicio universal de un hecho particular o concreto.

10.2.4. Técnicas de Participación Grupal: Sociograma

La sociometría se refiere a la medida de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo. El sociograma permite representar gráficamente la estructura de relaciones que existe entre los miembros de un grupo. En la elaboración del cuestionario, es importante tener en cuenta una serie de pasos, así como unas características necesarias para construir los ítems. Y entre sus objetivos más destacados, se encuentran:

- Conocer las interacciones sociales de los alumnos.
- Conocer el grado de sociabilidad de los individuos del grupo.
- Detectar problemas de inadaptación social.
- Conocer la posición de un individuo en su grupo.
- Conocer la cohesión del grupo

La elaboración el sociograma comienza con un cuestionario sencillo de tres o cuatro ítem para preguntarle por el compañero que le cae mejor o con quién realizaría un trabajo. Las respuestas obtenidas en el cuestionario se organizan en una tabla de doble entrada, denominada matriz sociométrica.

- Se prepara un cuadro de doble entrada cuyas filas y columnas están encabezadas por los nombres de cada uno de los miembros del grupo, preferiblemente en orden alfabético. A esta matriz cuadrada se le añaden 4 columnas y 12 filas.
- En esta matriz pueden distinguirse cuatro zonas: la zona de respuestas (cruce de filas y columnas encabezadas con los nombres de los alumnos), la zona de índices verticales (se inicia con las 12 filas agregadas), la zona de índices horizontales (se inicia con las 4 columnas agregadas) y la zona de índices totales (casillas resultantes del cruce de las dos zonas -filas y columnas- de los índices verticales y horizontales).

Y para volcar las respuestas en la matriz de datos hay que considerar los siguientes aspectos:

- Elecciones positivas: Cada alumno hace tres elecciones
- Rechazos: Suele emplearse el color rojo para los rechazos, en este caso, emplearemos la negrita.
- Elecciones recibidas: La Suma Total de Elecciones Recibidas por cada alumno (SER) es la suma de todos los valores de aceptación por columna, conforme el valor designado por el dígito que hay en cada casilla. Este índice nos indica si un alumno tiende a ser elegido en los primeros lugares (presentaría valores elevados de SER).

- Número de Elecciones Recibidas (NER) también se calcula sumando por columnas las elecciones recibidas por el alumno que encabeza cada columna, pero en este caso sin distinguir la magnitud de las elecciones en función del orden en que fue elegido, ya que todas las elecciones, en este caso, recibirían en valor de 1.
- Rechazos recibidos: La Suma de Rechazos Recibidos (SRR) se calcula, nuevamente por columnas, sumando todos los valores de rechazo.

10.3. A modo de conclusión

Para una buena Acción Tutorial es fundamental realizar un buen diagnóstico para establecer nuestra línea de actuación con un estudiante, con el grupo o con el resto de la comunidad educativa. Para éste proceso se debe elegir un instrumento que nos ayude a recoger la información de forma fiable y con el mayor rigor profesional para establecer una intervención adaptada a la realidad de tu aula.

10.4. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. Bajo tu punto de vista, ¿Cuándo debe realizarse el diagnóstico en Acción Tutorial? ¿Consideras que es importante realizar un diagnóstico de tu grupo de clase, para llevar a cabo una correcta Acción Tutorial? Justifica tu respuesta con 5 aportaciones.
2. Desde el conocimiento de esta capsula, ¿En qué consiste la evaluación procesual? ¿Cuándo consideras que es necesario llevarla a cabo en la Acción Tutorial?
3. De todas las técnicas de participación que encontramos, indica al menos 3 de “*Técnicas de Participación Grupal*”.
4. Explica como desarrollarías una entrevista ¿Cuándo consideras que es más oportuno utilizar una entrevista en vez de un cuestionario?
5. De todas las técnicas expuestas, según tu criterio ¿Cuál consideras que es la más ventajosa como técnica de recogida de información? Explícalo.

11. El aprendizaje basado en problemas (A.B.P.). El aprendizaje basado en problemas y su aplicación a la resolución de casos prácticos en educación formal y educación no formal

M^a Elena Parra González y Eva M^a Aguaded Ramírez

La acción tutorial es una tarea básica en la labor docente y como tarea que es, se puede llevar a cabo desde distintas metodologías. En este caso se propone una de las metodologías activas e innovadoras que están en auge en el campo de la educación, como es el Aprendizaje Basado en Problemas. Este capítulo servirá para explicar qué es la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, en qué consiste y cómo llevarla a cabo con respecto a la acción tutorial.

11.1. Aprendizaje Basado en Problemas. Qué es y en qué consiste

El Aprendizaje Basado en Problemas se considera una de las metodologías activas en educación, porque el alumno debe estar activo en su aprendizaje. Se persigue con ello centrar el aprendizaje en el alumno y motivarle a través de mantenerle activo; ya que la falta de motivación del alumnado es un problema en las aulas (Valenzuela, Muñoz y Montoya 2018).

Esta metodología surgió como uno de los métodos alternativos a las clases tradicionales. El método de Aprendizaje Basado en Problemas se plantea como técnica para que los estudiantes adquieran los conocimientos transmitidos por el profesor de forma aplicada para solucionar un problema que el profesor les plantea. Consiste, por tanto, en plantear uno o varios problemas, que deben ser resueltos por los alumnos, aplicando los conocimientos adquiridos (Wynn, 2017).

Barrows (1986) se refiere a esta metodología como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Exley y Dennick (2007) defienden que a través del ABP el alumno tiene un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en él mismo y asociado a un aprendizaje motivado. Se puede mejorar la interacción del alumnado, incrementar sus capacidades cognitivas y reforzar lo aprendido previamente (Wynn, 2017).

A través de esta forma innovadora de enseñar y aprender, los alumnos trabajan las competencias básicas y a su vez su grado participación en clase (Jofré y Contreras, 2013). Los alumnos estarán atentos y motivados, características indispensables para el aprendizaje (Valenzuela et al., 2018).

El equipo docente debe trabajar de forma coordinada para establecer este tipo de metodología, teniendo en cuenta el contexto de los alumnos y sus necesidades. Y las principales características del Aprendizaje Basado en Problemas son:

- El alumno trabaja de forma autónoma en pequeños grupos.
- Los alumnos necesitan comunicarse entre ellos para resolver el problema.
- Se trabaja desde distintas materias.
- Puede usarse como técnica en una asignatura, para todas e incluso para temas transversales.

11.2. Finalidad y uso del ABP

El ABP es un Método docente, es decir, un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa.

La metodología globalizadora ACTUAL es el intento de ofrecer a cada estudiante los materiales de aprendizaje de la forma más similar a como las informaciones le llegan en la vida cotidiana y profesional, con la intención de que el mismo estudiante construya de forma personal los significados y los transfiera a las situaciones reales que se le presentan. Esta metodología pone el énfasis en la resolución de problemas, en el descubrimiento de los nuevos aprendizajes, en el establecimiento de nuevas relaciones e interconexiones entre los contenidos, etc., tareas que promuevan procesos de construcción de conocimientos realmente significativos y motivadores para el estudiante.

Sin embargo, una metodología inspirada en estos planteamientos no puede defender un modelo único de enseñanza. Por lo cual, habrá que decidir cuándo usar uno u otro, en función de lo que se pretenda conseguir.

Tabla 11.1. Métodos de enseñanza según su finalidad. Fuente: Jiménez, 2016.

Método	Finalidad
Método expositivo/lección magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante
Estudio de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulaciones.
Resolución de ejercicios y problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
Aprendizaje basado en problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas
Aprendizaje orientado a proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema aplicando habilidades y conocimientos aprendidos.
Aprendizaje cooperativo	Desarrollar el aprendizaje autónomo

11.3. Aplicación del ABP

La aplicación y uso del ABP se delimita por una serie de condiciones a considerar de forma previa, que pueden resumirse en:

- Les proponemos a los alumnos un problema real y concreto sobre convivencia del centro y ellos deben intentar resolver el problema con los conocimientos y/o herramientas disponibles a su alcance (mediación como resolución de conflictos, ayuda de otros agentes, etc.).
- Debemos estar seguros de que los alumnos tienen los conocimientos adecuados para poder construir el aprendizaje necesario en este caso.
- Los alumnos deben poder trabajar en la solución de este problema de convivencia de forma autónoma, teniendo todos los recursos que necesiten a su alcance (como por ejemplo la figura de un mediador).

- Los alumnos ya conocen con anterioridad cuáles son las formas de resolución de conflictos más efectivas o necesarias según los casos y podrán, con la guía o no del profesor, transferir ese conocimiento a este problema concreto.
- Con respecto al punto anterior, hay que tener en cuenta qué grado de implicación queremos que tenga el profesor en la actividad. Si va a hacer de guía, si acompañará y sólo tomará parte cuando se le pida ayuda o si va a representar una figura necesaria para la resolución del mismo. Esto hay que tenerlo claro antes de comenzar, mientras se diseña la actividad.
- El problema de convivencia que vamos a proponer a los alumnos les debe resultar relevante, que les sea cercano, creíble e interesante. Debe ser relacionado con su entorno y que vean la posibilidad real del mismo. Y por último, pero no menos importante, el problema debe tener solución, y que no sea muy fácil ni muy difícil; lo primero para mantener la motivación de los alumnos y lo segundo para evitar la frustración y el estancamiento del proceso.

Los alumnos necesitan un orden estructurado para poder construir su aprendizaje y encontrar la posible solución o soluciones; y siguiendo a Morales y Landa (2004) los alumnos deberían:

- Leer y analizar el escenario del problema. Para saber qué se les plantea exactamente, los alumnos tienen que hacer una lectura conjunta del problema que se les plantea y analizar el escenario del mismo.
- Realizar una lluvia de ideas. Los alumnos realizarán una lluvia de ideas relacionada con el problema en cuestión, lo que saben del tema, temas relacionados, qué tienen...
- Hacer una lista con aquello que se conoce. Para saber qué información conocen del problema y organizarla, para tenerla a mano cuando la necesiten.
- Hacer una lista con aquello que no se conoce. Para saber qué no saben sobre el problema y necesitarían saber. Es una forma de estructurar qué necesitan conocer y no conocen, para organizar esa información.
- Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema. Para ordenar la estrategia a seguir en la resolución. Una vez que se sabe qué hay que conseguir para resolver el problema, se organiza y se prioriza a modo de estrategia para conseguir la resolución del problema.
- Definir el problema. De acuerdo con todo el trabajo realizado hasta ahora, se hace una redefinición del problema en cuestión.
- Obtener información. En este punto es donde se busca y obtiene la información necesaria para encontrar la solución al problema o los problemas.
- Presentar resultados. Por último, una vez que se ha acabado el proceso, se presentan los resultados en forma de solución o posibles soluciones alternativas al problema o los problemas planteados.

11.4. A modo de conclusión

Actualmente la aplicación de esta metodología está en auge en las aulas de Educación Primaria y Secundaria ya que consigue que los alumnos transfieran sus aprendizajes y sean capaces de utilizar los conocimientos en situaciones cotidianas, con lo que les están preparando para la vida, aprendizaje que no debemos olvidar que es de vital importancia, un aprendizaje significativo y real, no descontextualizado y sin sentido.

11.5. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás en [el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. ¿Cómo surge el Aprendizaje Basado en Problemas?
2. ¿En qué consiste esta metodología?
3. ¿Qué papel tiene el alumno con el uso de esta metodología? ¿Y el papel del profesor?
4. ¿Cuáles son las características principales de esta metodología?
5. ¿Crees que es útil este tipo de metodologías con temas transversales de Acción Tutorial, como con el que se propone como ejemplo?

12. El aprendizaje invertido y su aplicación en los procesos de tutorización para la mejora de la personalidad y aprendizaje

José Javier Romero Díaz de la Guardia, María Dolores Pistón Rodríguez y Ramón Chacón Cuberos

Piensa en un prototipo de clase, sesión o forma de impartir una materia, sea cual sea la asignatura o nivel educativo partiendo de tu experiencia personal previa. Seguramente visualices a un maestro/a o tutor/a exponiendo una serie de contenidos frente a un grupo de alumnos, los cuales siguen sus explicaciones a través de un libro o los apuntes que se detallan en la pizarra, con un nivel de atención y motivación cuestionables. Esta forma de impartir docencia puede ser eficaz en algunos contextos, aunque presenta algunas carencias importantes especialmente relacionadas con la comprensión del contenido, el tiempo útil dedicado a la asignatura, el nivel de motivación hacia la misma o el “*Estado de Flow*” generado en el aula.

Ante esta situación, diferentes modelos pedagógicos han intentado facilitar el aprendizaje del alumnado y dotar de mayor significatividad al mismo en las últimas décadas. No obstante, e independientemente del nivel de logro alcanzado por cada uno de ellos, no es hasta la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación cuando se generan una serie de recursos totalmente diferentes que permiten dotar de infinidad de posibilidades al proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre otros aspectos, se ha facilitado la forma de acceder al contenido, se posibilitan nuevas formas de trabajo colaborativo, se ha mejorado el modo de adquirir competencias, se invierten los roles profesor-alumno, así como la propia forma de planificar los tiempos del aula y el trabajo fuera de ella.

12.1. Conceptualización y desarrollo general

La “*Flipped Classroom*” o clase invertida se ha constituido como una nueva propuesta con el fin de romper con las particularidades de las clases tradicionales, facilitar el aprendizaje al alumnado y aprovechar las potencialidades de los jóvenes “*nativos digitales*”. Este modelo de clase parte de un nuevo modelo pedagógico en el que se invierte la estructura docente tradicional en la que se utiliza un enfoque meramente expositivo en clase para que posteriormente el alumnado realice una serie de tareas sobre los contenidos trabajados en casa, tales como actividades, resúmenes o esquemas. La *Flipped Classroom* rompe con esta perspectiva, de tal forma que se aportan una serie de materiales atractivos para el alumnado que se trabajarán fuera del aula, con el fin de liberar el tiempo de clase en horario lectivo, lo cual puede suponer una modalidad de tipo “*Blended-learning*”.

De forma más específica, en la clase invertida se puede observar una **primera fase** en la que el docente elabora una serie de materiales que facilitarán el aprendizaje a través de recursos digitales (presentaciones audiovisuales, videos, páginas web o infografía, por ejemplo) y que serán facilitados a los discentes con anterioridad para que lo trabajen en casa durante un corto periodo de tiempo (lo recomendable es que se pueda trabajar entre 15 y 30 minutos aproximadamente). De este modo, se crea una experiencia previa a través de recursos motivantes y de fácil acceso, que permitirá construir, posteriormente, nuevo conocimiento en el aula de forma dinámica y a partir de la experiencia del profesor y lo trabajado por otros alumnos en casa.

Posteriormente, el modelo natural de clase invertida propone una **segunda fase** que se basa en realizar una sesión en el aula ordinaria a través del contenido previamente abordado de forma no presencial y mediante recursos digitales. En este periodo, lo que se pretende es continuar desarrollando los contenidos que ya han trabajado los alumnos, así como resolver dudas y ponerlas en común a través de cuestiones reflexivas lanzadas por el docente. También se realizarán actividades en el aula, entre las que se pueden encontrar micro-proyectos, foros de debate o resolución de problemas con el fin de

afianzar todo lo abordado con anterioridad. Finalmente, es importante realizar una **última fase** en la que se realice una conclusión o cierre de la sesión, en la que se clarifiquen las ideas clave del tema y se aporte el material para la siguiente sesión. A continuación, se desarrolla una propuesta de esquema abierto sobre la estructuración de una “*Flipped Classroom*” estándar:

- Acciones a realizar fuera del aula:
 - Selección y producción del material digital: Se debe seleccionar el modo de invertir la clase (por ejemplo, una webquest o material audiovisual). Para ello deberemos indagar en la red sobre el material existente o producir el nuestro propio.
 - Distribución y seguimiento del material: Debe concretarse un canal a través del cual se va a distribuir, como puede ser subirlo a una plataforma, blog educativo, enviarlo vía correo electrónico o utilizar un campus virtual. En este punto, puede incluirse algún material para su seguimiento y asegurar su visionado, como algún tipo de encuesta virtual.
- Acciones a realizar dentro del aula:
 - Toma de contacto-introducción: Una vez que el alumnado ha trabajado el contenido fuera del aula, se dedica una sesión a afianzarlo de forma presencial. En esta primera parte, el docente puede presentar los contenidos e iniciar la reflexión sobre los mismos.
 - Tareas de aula: Esta fase es la más abierta y dependerá del tipo de contenido a trabajar, las características del alumnado o los criterios del docente. En líneas generales, debe iniciarse con un pequeño foro-debate que permita la resolución de dudas que se hayan originado al trabajar el material online.
 - Posteriormente, y como cuerpo de la sesión presencial, el docente programará una serie de actividades con fines didácticos sobre todo el contenido trabajado. Se recomienda que estas sean atractivas para el alumnado, motivantes y que promuevan el trabajo cooperativo para animar a la reflexión, tales como pequeños proyectos, aprendizaje basado en problemas, trabajo en equipo, etc.
 - Conclusión y distribución de nuevo material: Para finalizar la sesión, se recomienda realizar una reflexión del contenido trabajado de forma colectiva. Posteriormente, se distribuirá el nuevo material o contenido virtual para trabajar en casa con vistas a la siguiente clase presencial.

Partiendo de las premisas expuestas por algunos estudios que han comprobado la eficacia de la metodología “*Flipped Classroom*”, pueden destacarse entre sus beneficios:

- Incremento del compromiso de los estudiantes.
- Desempeño académico más elevado.
- Niveles de motivación intrínseca superiores.
- Configuración de experiencias de “*Flow*” en el aula.
- Mayor rendimiento académico y puntuaciones más elevadas.
- Menor del estrés y ansiedad académica.
- Disminución de la probabilidad de abandono escolar y absentismo.
- Desarrollo de la competencia digital y el trabajo en equipo.
- Menor presencia de comportamientos disruptivos.

12.2. La Acción Tutorial y las posibilidades del “*Flipped Classroom*”

Tal y como se ha venido trabajando a lo largo de la asignatura, la acción tutorial hace referencia al conjunto de actuaciones con fundamento psicopedagógico que pretenden el acompañamiento y ayuda de todo el alumnado. Concretamente, pretende potenciar su desarrollo personal, educativo y social implicando docencia y orientación, pues la tutorización se vinculará a todo el profesorado y potencialmente, al tutor de cada grupo de alumnos. En este sentido, las actuaciones realizadas desde esta área estarán encaminadas a la consecución de tres grandes bloques: (1) El desarrollo personal y social; (2) Mejora del desempeño académico y prevención de dificultades de aprendizaje en el alumno; (3) Orientación académica y profesional.

A la hora de vincular los diferentes bloques de contenido de la acción tutorial y el desarrollo de los mismos mediante el modelo “*Flipped Classroom*”, parece difícil especificar un bloque protagonista en el que sus contenidos puedan trabajarse de este modo, sino que todos ellos pueden ser abordados en mayor o menor medida.

Si realizamos un análisis del **primer bloque**, la metodología “*Flipped Classroom*” abre multitud de oportunidades a la hora de trabajar factores psicosociales como es el autoconcepto y autoestima, la inteligencia emocional o factores motivacionales ligados al aprendizaje. Por ejemplo, el uso del material TIC elaborado por el docente o el tutor podría ayudar sobremanera a comprender que significan estos constructos, para posteriormente desarrollar en horario lectivo dinámicas y talleres que permitan realzar el valor y la concepción de uno mismo o mejorar la comprensión y regulación emocional con actividades dinámicas como role-playing, retos cooperativos o descubrimiento guiado.

Por otro lado, dentro de este bloque pueden encontrarse otros muchos aspectos a trabajar como es la convivencia escolar, habilidades sociales, hábitos de vida saludable o la educación ambiental; lo cual parece lógico dado el abundante material que puede encontrarse hoy en día en la red sobre todos estos ámbitos de gran relevancia para la etapa de Educación Primaria. De hecho, llama especialmente la atención como contenido de la acción tutorial el uso racional y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo cual podría realizarse de forma intrínseca.

Con relación al **segundo bloque**, vinculado a la prevención de dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabe destacar que la utilización de esta metodología tendrá un potencial inherente que permitirá su desarrollo sin necesidad de que tengan que abordarse contenidos curriculares concretos. La clave de ello resulta en la implicación motivacional que supone la utilización de este tipo de recursos tecnológicos y el fomento del aprendizaje que crea un modelo basado en el trabajo en casa para brindar grandes experiencias en el aula. Todo ello se consigue al emplear experiencias de aprendizaje más significativas que animan a la reflexión, el debate, el trabajo cooperativo y la indagación, partiendo del trabajo previo y autónomo del alumnado.

Por otro lado, la utilización de las TIC supondrá un recurso de gran potencial a la hora de trabajar algunos elementos esenciales de este bloque desde casa, como es la comprensión lectora o el hábito lector. Esto es debido a que el uso de estos dispositivos permite presentar el contenido de forma más atractiva e intuitiva para los que son nativos digitales. Asimismo, otra de las grandes problemáticas que presenta el alumnado y que debe de abordarse desde la tutoría es el desarrollo de técnicas de estudio, dado el pobre conocimiento que tiene el alumnado sobre las mismas. En esta línea, el modelo “*Flipped Classroom*” facilita el aprendizaje e introduce técnicas concretas, como es la lectura o visionado previo, la reflexión crítica sobre lo trabajado o el planteamiento de retos.

Finalmente, el **tercer bloque** aborda aspectos relacionados con la orientación académica y profesional. En este punto se tratan contenidos asociados al conocimiento del sistema educativo y el acercamiento al mundo de las profesiones, temas sobre los que se pueden encontrar recursos extraordinarios en la

red. Asimismo, la metodología “*Flipped Classroom*” permitirá que el alumnado realice una primera exploración de sus intereses o de algunas profesiones concretas fuera del horario lectivo. Posteriormente, y aprovechando el modelo de trabajo en clase, se abordará otro aspecto esencial de este bloque, como es la iniciación a la toma de decisiones. Para ello, el modo de plantear la sesión presencial en la que se anima a la reflexión, el debate y el análisis crítico será esencial y ayudará al alumnado a tomar decisiones fundamentadas y basadas en una experiencia previa sólida.

12.3. Cómo invertir una clase de Acción Tutorial

A continuación, y partiendo de las premisas expuestas con anterioridad, se realiza una propuesta para invertir una clase de acción tutorial. Para ello, se aportan ejemplos de recursos, posibles bloques a trabajar y fases para lograrlo.

12.3.1. Selección y producción del material digital

El principal desafío que conlleva la implementación de un escenario de clase invertida es la selección y producción del material digital que se va a emplear para que el alumnado pueda trabajar en casa los contenidos seleccionados. Como hemos comentado, principalmente existen dos formas de abordar esta fase, bien localizando recursos que pueden ser reutilizados o bien produciendo materiales específicos para desarrollar los contenidos que se deseen trabajar. Como alternativa podemos seguir un enfoque mixto, es decir, producir materiales propios integrando en ellos contenidos y recursos elaborados por terceros.

Los materiales que habitualmente suelen distribuirse en escenarios de clase invertida para la primera fase son de las siguientes tipologías: Vídeos con o sin interactividad, grabaciones de audio, presentaciones con o sin animación, lecciones en pizarra virtual. mapas conceptuales y recursos educativos abiertos o materiales empaquetados.

En escenarios “*Flipped Classroom*”, uno de los formatos más apropiados para captar la atención del estudiante ante una determinada temática o contenido es la vídeo-lección. No se recomienda que una vídeo-lección supere los cinco minutos de duración para minimizar el riesgo de pérdida de interés. Existen diferentes enfoques para elaborar una vídeo-lección:

- Convertir una presentación en vídeo y añadir la narración: Es posible convertir presentaciones digitales de diferentes formatos a vídeo. Es una operación muy sencilla desde versiones recientes de los principales productos ofimáticos. Además de ello, es interesante incorporar una narración con la explicación de los diferentes aspectos que se deseen resaltar, de igual forma que lo haríamos al explicar dicha presentación en una clase presencial.
- Crear una vídeo-lección propia. Algunas posibilidades para este cometido son las siguientes:
 - Realizar una grabación en vídeo de una explicación tradicional ante una pizarra u otro tipo de recurso didáctico.
 - Grabar una explicación apoyándonos en el uso de cartulinas o papeles que se van cambiando. A este tipo de vídeo se le denomina “*paper slide*”.
 - Utilizar alguna herramienta específica de creación de animaciones gráficas y vídeos. Existen diferentes opciones en función del dispositivo y tipo de software que se utilice. Las principales alternativas son descargar e instalar en un ordenador algún software específico destinado a producción y edición de vídeo digital. Utilizar algún servicio web que permita la creación de animaciones gráficas y vídeos, algunos de estos servicios permiten incorporar de forma conjunta la grabación de imagen y audio del ponente, incorporando además alguna presentación

que apoye la narración. Y utilizar una aplicación para dispositivos táctiles tipo tablet con el mismo propósito. Algunas de estas aplicaciones permiten emular la función de pizarra interactiva y se puede grabar un vídeo.

- Realizar un “*Screencast*” o grabación de la pantalla de un ordenador o Tablet, con el fin de realizar una explicación apoyándonos en un documento, presentación, sitio web, aplicación, etc. Es habitual añadir a la grabación la narración en audio de la explicación.

Para facilitar el proceso de asimilación y aprendizaje con el material, hay productos que permiten enriquecer una vídeo-lección mediante la adición de elementos interactivos como anotaciones, elementos gráficos resaltados, imágenes superpuestas o preguntas sobre los contenidos del vídeo que los estudiantes tendrán que contestar para seguir visualizando el recurso.

12.3.2. Distribución y seguimiento del material

Una vez se ha elaborado el material que el alumnado debe trabajar en casa hay que decidir la forma de ponerlo a disposición del alumnado. Por lo general, los archivos de vídeo suelen tener un tamaño elevado, lo cual puede dificultar la distribución del material. Se recomienda que las vídeo-lecciones se ubiquen en plataformas especializadas en almacenamiento y difusión de vídeo de forma que se puedan compartir de forma sencilla mediante un enlace al vídeo en la plataforma elegida.

Para hacer llegar el material al alumnado existen diferentes alternativas, principalmente es posible incorporar el vídeo-lección al espacio designado para la materia en un entorno virtual de formación, utilizar alguna página del sitio web del centro educativo para incluir la vídeo-lección, añadir una nueva entrada en un blog educativo, vincular la vídeo-lección en una entrada de alguna red social, utilizar un documento en línea colaborativo que se haya compartido previamente con el alumnado o enviar el material por correo electrónico.

Si se desea disponer de información acerca del seguimiento que el alumnado hace del material lo más apropiado es dar acceso a los materiales a través de un entorno virtual de formación dado que disponen de las herramientas y configuraciones oportunas para que el docente pueda llevar un control de qué alumnos han trabajado los materiales. Además de conocer si una vídeo-lección ha sido visualizada, es posible incorporar actividades asociadas como pequeños cuestionarios para ejercitar los conceptos aprendidos.

12.3.3. Toma de contacto-introducción

Ahora es el momento de revisar juntos, si se cree preciso, la vídeo-lección y resolver las posibles dudas. En este paso se incide sobre las cuestiones en las que el alumnado ha tenido más problemática para resolver si se ha realizado un cuestionario previamente. Se trata de clarificar los aprendizajes que no están consolidados.

Una vez aclaradas las dudas iniciales en el aula, llega el momento de realizar las actividades para consolidar los contenidos trabajados en el vídeo también en el aula y dar inicio a la reflexión. Para ello se pueden realizar actividades a través del aprendizaje cooperativo y con la ayuda de los recursos que se consideren necesarios como libros de texto, recursos educativos abiertos, sitios web, blogs, etc.

12.3.4. Tareas de aula

Las actividades de trabajo cooperativo se pueden organizar en grupos de unos cuatro alumnos. En cada grupo de alumnos se recomienda disponer de un portátil o dispositivo que permita visualizar, si es preciso, nuevamente el contenido del vídeo y buscar información adicional. Las actividades se pueden llevar a cabo con la ayuda de otros recursos. Al igual que el cuestionario inicial, todas las actividades realizadas en el aula pueden ser evaluables.

Las tareas que se presentan deben ser motivadoras, atractivas y que inviten a la reflexión. Posibles tipos de actividades grupales serían:

- El rompecabezas: Se forman equipos de seis estudiantes, que trabajan con un material académico que ha sido dividido en tantas secciones como miembros del grupo, de manera que cada uno se encargue de estudiar su parte. Posteriormente los miembros de los equipos que han estudiado el mismo material se reúnen en "grupos de expertos" para discutir sus secciones, y más tarde regresar a su grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros.
- El detective: Cada uno busca algo interesante relacionado con el tema tratado y escribe en una hoja una pregunta que dé respuesta a lo encontrado. Luego se deja un rato para que todos lean las hojas de los demás, y piensen en las posibles respuestas. Se introduce el juego diciendo que van a ser un detective que va a buscar la respuesta, que no importa si es inventada. La persona que más se acerque a la respuesta gana un punto que podrá cambiar por un privilegio pactado con el docente anteriormente.
- Aprendizaje basado en problemas.
- Sigue la historia: Consiste en que un miembro del grupo comienza una historia relacionada con lo aprendido en el tema trabajado y los demás, de forma consecutiva, la continúan. Debe hacerse lo más rápido posible. El orden de intervención es secuencial. El primer miembro del grupo dispone de un minuto de tiempo para contar su historia. A continuación, el siguiente componente seguirá contando la historia desde el punto en el que el anterior compañero la dejó. Así sucesivamente hasta que todos los miembros del grupo participen y se reconstruya el tema dado.

También son muy recomendables las actividades de gamificación o aprendizaje basado en juegos.

12.3.5. Conclusión y distribución de nuevo material

Una vez terminadas las actividades el profesor debe ofrecer explicaciones y recursos adicionales para animar a profundizar en los aprendizajes, así como a resolver las posibles dudas. También debe revisar los trabajos de los alumnos y ofrecer un feedback lo más rápido posible. Es recomendable realizar una actividad de reflexión final en gran grupo sobre el trabajo realizado, que de la opción de compartir los conocimientos adquiridos.

Antes de terminar la clase el profesorado dará instrucciones acerca de los nuevos materiales que se entregarán para trabajar desde casa, con el fin de preparar la próxima clase y comenzar de nuevo la dinámica.

12.4. A modo de conclusión

En el modelo *"Flipped Classroom"* el diseño educativo considera al alumno como el centro del proceso, teniendo en cuenta la flexibilización de los momentos y espacios de aprendizaje, así como los tiempos de aprendizaje y el proceso de evaluación. Los tiempos que, en escenarios docentes más tradicionales, se invierten en exposición de contenidos que pueden dedicarse a explorar los temas con mayor profundidad y a generar nuevas oportunidades de aprendizaje. Esta forma de trabajar permite al docente conectar más con el alumnado, conocer sus inquietudes y generar conexiones.

Esta cercanía al alumnado favorece los procesos de observación del docente y en base a ello es posible dotar al alumnado de una retroalimentación adecuada a sus necesidades reales de aprendizaje. En un modelo de clase invertida los estudiantes tienen un papel muy activo en su propio proceso de aprendizaje, así como en la evaluación de este.

La principal desventaja de este modelo es el esfuerzo requerido por parte del docente para seleccionar y elaborar los materiales y vídeo-lecciones que se van a distribuir, así como planificar la estrategia de distribución y seguimiento de dichos materiales.

12.5. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás [en el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. ¿Qué cuestiones, bajo tu punto de vista, podrían trabajarse dentro de la acción tutorial mediante una “*Flipped Classroom*”? Indica al menos 5 de ellas.
2. Selecciona una de ellas, y siguiendo los epígrafes planteados en el guion sobre las acciones a realizar para ejecutar una “*Flipped Classroom*”, desarrolla un esquema sobre lo que realizarías en cada punto sobre tu tema elegido.
3. Siguiendo el boceto que has elaborado en la cuestión anterior, selecciona un recurso de los que se citan para trabajar “*Flipped Classroom*” (video, webquest, etc.) y elabora un “micro-material” para trabajarlo. Por ejemplo, un video de 2-3 minutos, un pequeño blog, etc.
4. Plantea, junto con el tema elegido, el boceto y el material elaborado, una relación de tareas-actividades que podría realizar tu alumnado en hora de clase después de visionar tu material en casa.
5. ¿Qué beneficios crees que ha aportado esta forma de trabajar el tema elegido al alumnado?

13. Aprendizaje por proyectos. El aprendizaje por proyectos y su aplicación al diseño y realización de planes de diagnóstico e intervención tutorial educativa

M^g Elena Parra González y María Dolores Pistón Rodríguez

En este capítulo se propone el uso de una de las metodologías activas que son utilizadas en el campo de la educación, como es el Aprendizaje Basado en Proyectos. Las metodologías activas, son así llamadas porque requieren que el alumno esté activo en su proceso de aprendizaje, siendo el protagonista activo del mismo. Así hay un giro en los roles entre el docente y el alumno, donde este último no será el mero receptor de conocimientos, sino que tiene que trabajar activamente para construir su aprendizaje.

13.1. Conceptualización del Aprendizaje Basado en proyectos. ABP

Está claro que hay distintas experiencias y estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde el papel del alumno y del docente, cambian según este sea más activo o pasivo, según el trabajo o respuesta que se requiere de cada uno de ellos. La sociedad reclama que los estudiantes no aprendan conceptos vacíos y sin utilidad, sino que desarrollen el pensamiento crítico con los conocimientos adquiridos dentro y fuera del aula (Reitmeier, 2002).

Por lo tanto, se debe promover la adquisición de habilidades, competencias, el desarrollo de actitudes, valores, el desarrollo de cualidades y el conocimiento en disciplinas, ya que la medida o resultado real de la educación se refleja en lo que hacen los alumnos con lo que han aprendido. El aprendizaje basado en proyectos (ABP / PBL) es un método de enseñanza-aprendizaje efectivo comparado con las estrategias de enseñanza cognitivas tradicionales, en concreto se utiliza sobre todo por su utilidad para el desarrollo de habilidades en la solución de situaciones de la vida real (Willard & Duffrin, 2003).

Los alumnos planean, desarrollan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo que les rodea. En este caso no consiste en resolver problemas o de encontrar la solución acertada para cada caso, sino de la construcción del conocimiento. De esta manera, se trabaja para fomentar el aprendizaje significativo y colaborativo mediante la planificación de proyectos, comunicación, toma de decisiones, etc., ayudando a los alumnos a compartir ideas, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones. Este tipo de aprendizaje tiene su raíz en el constructivismo. Los alumnos así estarán más motivados, ya que con esta metodología activa: experimentan, realizan aprendizajes basados en descubrimientos, aprenden de sus errores, superan retos, etc.

13.2. Aspectos a tener en cuenta para el diseño de proyectos

Al ahora de diseñar el trabajo por proyectos, primero se necesita una etapa de análisis y planificación de los mismos. En la misma, se formularán los objetivos, se limitarán los problemas o situaciones a resolver, etc.

Por otro lado, la necesidad de un trabajo colaborativo dentro de un grupo será necesario para alcanzar los objetivos específicos. En este sentido se propician las relaciones de integración entre diferentes disciplinas pues las distintas áreas curriculares tienen cabida en un proyecto integrado.

Esta metodología se puede utilizar obteniéndose buenos resultados y también ofreciendo la posibilidad de aprender a usar la tecnología de forma efectiva. En cuanto a las dificultades que se pueden encontrar para su implementación en las aulas es que este tipo de metodología requiere de un diseño de proyecto bien definido, la comunicación eficiente entre los participantes y la capacidad para permanecer abierto a ideas y opiniones diversas.

Por lo tanto, los elementos a tener en cuenta para la implementación de esta metodología y reduciendo los riesgos derivados de las dificultades son:

- Tener en cuenta los intereses, las expectativas, el conocimiento y el contexto que tienen los alumnos, para garantizar la comprensión de la tarea.
- El proyecto tiene que tener conexión con la realidad.
- Debe ser atractivo para los alumnos.
- Debe contener una pregunta o un desafío.
- Al acabar el proyecto, debemos tener un producto final que sea valioso para los alumnos y se pueda compartir.
- El docente debe conocer y estar formado en esta metodología para poder llevarla a cabo de forma correcta. También puede contar con expertos profesionales que visiten el centro.

Conviene tener en cuenta que a la hora de diseñar proyectos, hay que plantear muy bien si es adecuado para la etapa, si el centro es motivador o desmotivador para este tipo de metodología (ya que va a requerir que coordinación y trabajo por parte de un equipo docente) y que, como hemos dicho, el aprendizaje se va a construir en grupo, con lo que hay que favorecer los agrupamientos y el trabajo dentro del mismo. Y por tanto habría que considerar la coordinación, la organización, la comunicación, la toma de decisiones, los materiales y las TIC.

En estos proyectos podemos contar con el apoyo de las familias, que también ayudarán a motivar a los alumnos y construir su aprendizaje. Y por último en este apartado, tener en cuenta que si el proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado y es innovador y activo, la forma de evaluar también debe ser así, por lo tanto, se propone evaluar con este tipo de metodologías a través de: rúbricas, portfolios, autoevaluaciones e incluso coevaluaciones. Ya que se va a centrar el proyecto en situaciones conectadas con la realidad, la evaluación del mismo y de los conocimientos también será real e integral. El docente podrá ir realizando retroalimentaciones y valoraciones tanto durante el proceso como en la fase final.

13.3. Procedimientos y etapas para diseñar un taller de ABP

En este apartado se van a dar los pasos a seguir para el diseño de un taller utilizando la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Aparte en el margen derecho, se pueden encontrar otros recursos como ejemplos de otros profesionales que han implementado dicha metodología.

- Primero se elige el tema y se plantea la pregunta guía: Elige un tema motivador vinculado a la realidad de los alumnos y que te permita desarrollar los objetivos. Después, plantéales una pregunta guía abierta que te ayude a detectar sus conocimientos previos sobre el tema y les invite a pensar por dónde empezar. Por ejemplo: ¿Es posible beber agua del mar? ¿Cómo concienciarías a los habitantes de tu ciudad acerca de la necesidad de reciclar?
- Formación de los equipos: Organiza grupos de tres o cuatro alumnos con diversidad de perfiles con el fin de que cada uno desempeñe un rol. Se le pueden dar nombre a los equipos.

- Reto final o definición del producto: Establece el producto que deben desarrollar los alumnos en función de las competencias que quieras desarrollar. Puede tener diferentes formas: una presentación, una investigación científica, una maqueta... Resulta muy útil darles una rúbrica donde figuren los objetivos que deben alcanzar, y los criterios para evaluarlos.
- Plan de trabajo: Deben diseñar una planificación donde se especifiquen las tareas previstas, quien se encargará de cada cosa y el calendario para realizarlas.
- Investigación: Es importante dar autonomía a tus alumnos para que busquen, contrasten y analicen la información que necesitan actuando como guía y orientador.
- Análisis de resultados: Es el momento de que tus alumnos pongan en común la información recopilada, compartan sus ideas, debatan, elaboren hipótesis, estructuren la información y elaboren juntos la mejor respuesta a la pregunta inicial.
- Elaboración del producto: Momento creativo de aplicar lo aprendido y desarrollar la respuesta a la cuestión planteada al principio.
- Presentación del producto: Exposición en clase de lo que han aprendido y de cómo han dado respuesta al problema inicial. La presentación debe ser clara y estar planificada con guiones estructurados. Es muy recomendable que utilicen distintos recursos para apoyar la información.
- Respuesta colectiva a la pregunta inicial: Reflexión grupal tras las exposiciones sobre la experiencia y búsqueda entre todos de una respuesta colectiva a la pregunta inicial.
- Evaluación y autoevaluación: El último paso y no menos importante, es la evaluación del trabajo de tus alumnos mediante la rúbrica que les has proporcionado con anterioridad. Le puedes pedir que se autoevalúen para fomentar su espíritu de autocrítica y reflexionen sobre sus fallos y aciertos.

13.4. Beneficios de esta metodología

Los alumnos trabajarán habilidades como la colaboración, la comunicación, la toma de decisiones, habilidades para la solución de problemas y la organización del tiempo, que son habilidades poco desarrolladas en clase por metodologías tradicionales. También se produce un aumento de la motivación y mayor participación para realizar tareas (Bottoms y Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, y Underwood, 1997). Y los alumnos realizan un aprendizaje en conexión con la realidad, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación y trabajando las distintas áreas de forma conjunta.

13.5. A modo de conclusión

El aprendizaje basado en proyectos es un método efectivo utilizado sobre todo por su utilidad para el desarrollo de habilidades en la solución de situaciones de la vida real (Willard & Duffrin, 2003) donde los alumnos realizan transferencia de conocimientos a la vida real y trabajando las distintas áreas de forma integrada, destacando el desarrollo de habilidades como la colaboración, toma de decisiones u organización del tiempo. Es crucial el conocimiento del profesor a la hora de implementar esta metodología para conseguir los beneficios esperados de la misma.

13.6. Cuestiones para la reflexión

En este apartado ofrecemos una serie de cuestiones para reflexionar en torno a los planteamientos abordados en esta sección del material. Utilizando la rúbrica que encontrarás [en el apartado final de este material](#), puedes llevar a cabo una auto-evaluación comparando tus respuestas con la rúbrica, y disponer así de una valoración sobre una puntuación usual de 10.

1. ¿Qué es y en qué consiste el Aprendizaje Basado en Proyectos?
2. ¿Qué requiere el diseño de proyectos?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades del uso de esta metodología?
4. ¿Cuáles son los elementos a tener en cuenta para la implementación de esta metodología?
5. ¿Crees que es útil el uso de esta metodología con temas transversales de Acción Tutorial?



C. OTROS RECURSOS

Esta sección del manual facilita la información necesaria para una mejor comprensión de los distintos capítulos que componen la obra. Y además, ofrece los recursos para saber más de cada uno de los temas. Además ofrecemos una serie rúbricas para facilitar la auto-evaluación en las cuestiones para la reflexión de cada sección.

14. Rúbricas de auto-evaluación de las cuestiones para la reflexión

14.1. Rúbrica 1. Aproximación conceptual a la AT. Teorías y principios psicopedagógicos que orientan la AT

1. ¿Cuál es el origen de la AT y que principios la definen en la actualidad?
 - a) (0,5 pts). No es capaz de establecer el origen de la AT, ni establecer los principios básicos actuales de forma clara
 - b) (1 pts.). Es capaz de establecer el origen de la AT, pero no establecer los principios básicos actuales
 - c) (1,5 pts.). Es capaz de establecer el origen de la AT, y de establecer los principios básicos actuales de forma general
 - d) (2 pts.) Es capaz de establecer el origen de la AT, y de establecer los principios básicos actuales de forma específica.
2. ¿Qué contextos y qué agentes deben estar implicados para desarrollar una adecuada AT?
 - a) (0,5 pts). No es capaz de establecer los contextos, ni los agentes implicados en cada uno de ellos
 - b) (1 pts.). Es capaz de establecer los contextos, pero no capaz de clarificar los agentes específicos que actúan en ellos
 - c) (1,5 pts.). Es capaz de establecer los contextos y de clarificar los agentes específicos que actúan en ellos
 - d) (2 pts.) Es capaz de establecer los contextos y de clarificar los agentes específicos, sus roles y las relaciones que actúan entre ellos.
3. ¿Por qué es importante conocer el marco de fundamentación de la AT? ¿Qué implicaciones generales sobre la AT se puede extraer de las teorías expuestas?
 - a) (0,5 pts). No es capaz de justificar la importancia de conocer los marcos de referencia de la AT, ni especificar principios y teorías básicos.
 - b) (1 pts.). Es capaz de justificar la importancia de conocer los marcos de referencia de la AT y especifica principios y teorías básicos a nivel teórico.
 - c) (1,5 pts.). Es capaz de justificar la importancia de conocer los marcos de referencia de la AT y su aplicación en el desarrollo práctico de la AT. Pero especifica principios y teorías básicos a nivel teórico.
 - d) (2 pts.) Es capaz de justificar la importancia de conocer los marcos de referencia de la AT y su aplicación en el desarrollo práctico de la AT. Y especifica principios y teorías básicos a nivel teórico y su aplicación práctica en las tareas tutoriales.
4. ¿Crees que es necesario aplicar supuestos básicos diferenciados a la AT en función del contexto cultural?
 - a) (0,5 pts). No es capaz de establecer supuestos básicos de desarrollo, ni diferenciar contextos en sus diferencias o diversidades culturales
 - b) (1 pts.). Es capaz de establecer supuestos básicos de desarrollo y diferenciar contextos en sus diferencias o diversidades culturales. Pero no de vincular ambos aspectos.
 - c) (1,5 pts.). Es capaz de establecer supuestos básicos de desarrollo y diferenciar contextos en sus diferencias o diversidades culturales. Y de proponer prácticas tutoriales que vinculan ambos aspectos.
 - d) (2 pts.) Es capaz de establecer supuestos básicos de desarrollo y diferenciar contextos en sus diferencias o diversidades culturales. Y de proponer prácticas tutoriales diferenciadas en función de dichas variables.
5. ¿Qué pilares fundamentales tiene un Plan de Acción Tutorial vinculado al aprendizaje?
 - a) (0,5 pts). Conoce algunos ámbitos de fundamentación y algunas teorías desde un plano teórico.
 - b) (1 pts.). Conoce los ámbitos de fundamentación y las teorías desde un plano teórico.
 - c) (1,5 pts.). Conoce los ámbitos de fundamentación y las teorías desde un plano de aplicación a la AT.
 - d) (2 pts.) Conoce y vincula diversos los ámbitos de fundamentación y las teorías desde un plano de aplicación a la AT.

14.2. Rúbrica 2. Estructura y marco organizativo de la Acción Tutorial. La tutorización como sistema

1. ¿Cuándo surge la AT en el actual Sistema Educativo?
 - a) (0,5 ptos). No es capaz de explicar cuándo surge la AT.
 - b) (1 pto.). Es capaz de explicar cuándo surge la AT, pero no cómo ha evolucionado en el tiempo.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de explicar cuándo surge la AT y cómo ha evolucionado en el tiempo.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar cuándo surge la AT y cómo ha evolucionado en el tiempo, de forma precisa.
2. ¿En qué consiste la Acción Tutorial?
 - a) (0,5 ptos). No es capaz de explicar en qué la AT.
 - b) (1 pto.). Es capaz de explicar en qué consiste la AT, pero de forma poco clara.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de explicar en qué consiste la AT.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar en qué consiste la AT, de forma clara y comprensible.
3. ¿Qué papel tiene el profesorado en la AT? ¿Y el papel del alumnado?
 - a) (0,5 ptos). No es capaz de explicar qué papel tienen el profesorado ni el alumnado, en la AT.
 - b) (1 pto.). Es capaz de explicar qué papel tienen el profesorado en la AT.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de explicar qué papel tienen el alumnado en la AT.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar de forma clara qué papel tienen el profesorado y el alumnado, en la AT.
4. ¿Cuáles son las características principales de la AT?
 - a) (0,5 ptos). No es capaz de establecer cuáles son las características principales de la AT.
 - b) (1 pto.). Es capaz de establecer una de las características principales de la AT.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de establecer entre dos y tres de las características principales de la AT.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar de forma clara establecer cuáles son todas las características principales de la AT.
5. Una vez conocemos los niveles de aplicación de la Acción Tutorial ¿Cuáles son los aspectos que consideras que debería añadirse a la futura legislación al respecto? Pon algún ejemplo de posibles cambios en los centros, a partir de dichas modificaciones.
 - a) (0,5 ptos). No razona sobre las mejoras necesarias en la legislación referente a la AT.
 - b) (1 pto.). Responde a las posibles mejoras necesarias en la legislación referente a la AT, pero no argumenta la respuesta.
 - c) (1,5 ptos.). Responde a sobre las mejoras necesarias en la legislación referente a la AT, de forma razonada, pero no lo vincula con ningún ejemplo.
 - d) (2 ptos.) Razona sobre las mejoras necesarias en la legislación referente a la AT, vinculando su respuesta con ejemplos concreto.

14.3. Rúbrica 3. Procesos de planificación y desarrollo de la AT. La construcción colaborativa: La I-A como respuesta

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?
 - a) (0,5 ptos). No es capaz de establecer las fases del diseño e implementación de los planes de tutorización en los que es útil el trabajo colaborativo, ni los agentes que deben colaborar y cómo.
 - b) (1 pto.). Es capaz de establecer las fases del diseño e implementación de los planes de tutorización en los que es útil el trabajo colaborativo, pero no los agentes que deben colaborar y cómo.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de establecer las fases del diseño e implementación de los planes de tutorización en los que es útil el trabajo colaborativo, los agentes que deben colaborar, pero no cómo.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de establecer las fases del diseño e implementación de los planes de tutorización en los que es útil el trabajo colaborativo, ni los agentes que deben colaborar y cómo.
2. ¿Cuál es y cuál debiera ser el papel de las familias del alumnado en estos procesos?
 - a) (0,5 ptos). No identifica cuál es el papel de las familias en estos procesos, ni es capaz de establecer posibles funciones.
 - b) (1 pto.). Identifica parcialmente cuál es el papel de las familias en estos procesos, pero no es capaz de establecer posibles funciones.
 - c) (1,5 ptos.). Identifica con claridad cuál es el papel de las familias en estos procesos, pero no es capaz de establecer posibles funciones.
 - d) (2 ptos.) Identifica con claridad cuál es el papel de las familias en estos procesos y es capaz de establecer posibles funciones.
3. ¿Sobre qué contenidos educativos es susceptible la aplicación de la AT colaborativa?
 - a) (0,5 ptos). No es capaz de establecer contenidos susceptibles de ser aplicados en la AT de manera colaborativa.
 - b) (1 pto.). Es capaz de establecer parcialmente bloques de contenidos a trabajar en la AT
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz establecer contenidos a trabajar en la AT según el nivel educativo.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de establecer totalmente contenidos a trabajar en la AT colaborativa y su aplicación en el desarrollo práctico.
4. ¿Qué relación existe entre la AT y la investigación colaborativa? ¿Por qué integrar la investigación-acción en la AT?
 - a) (0,5 ptos). No es capaz de establecer relaciones entre la AT y la investigación colaborativa.
 - b) (1 pto.). Reconoce las principales características de la investigación colaborativa pero no es capaz de vincularla con la AT.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de establecer supuestos básicos de relación entre la AT y la investigación colaborativa.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de reconocer la relación entre la AT y la investigación colaborativa, así como su importancia.
5. ¿Qué paralelismos se pueden establecer entre el desarrollo de un proceso de IA y los planes de AT? ¿Qué teorías fundamentan esta integración?
 - a) (0,5 ptos). No es capaz de establecer paralelismos entre el proceso de IA y los planes de AT No conoce las teorías que fundamentan esta integración.
 - b) (1 pto.). Conoce parcialmente las teorías que fundamentan los planes de AT y los procesos de IA pero no es capaz de establecer paralelismos.
 - c) (1,5 ptos.). Conoce las teorías que fundamentan esta integración y establece parcialmente paralelismos entre el proceso de IA y los planes de AT.
 - d) (2 ptos.) Establece con claridad paralelismos entre el proceso de IA y los planes de AT Domina las teorías que la fundamentan.

14.4. Rúbrica 4. La Acción Tutorial para el alumnado con NEAE. El alumnado con capacidades distintas

1. Diseña y describe tres medidas de prevención destinadas a promover una educación inclusiva en un aula de segundo ciclo de Educación Primaria.
 - a) (0.5 ptos). No sabe lo que es una medida de prevención.
 - b) (1 pto). Sabe lo que es una medida de prevención pero no diseña medidas específicas.
 - c) (1.5 ptos). Diseña tres medidas de prevención pero la descripción es escasa.
 - d) (2 ptos). Diseña tres medidas de prevención y las describe detalladamente.
2. Elabora un mapa conceptual claro y conciso sobre el protocolo seguir desde la detección hasta la respuesta educativa que se les da a los ACNEAE.
 - a) (0.5 ptos). No conoce el protocolo a seguir ante un ACNEAE.
 - b) (1 pto). Conoce el protocolo a seguir con ACNEAE pero no es capaz de plasmarlo en el mapa.
 - c) (1.5 ptos). Conoce el protocolo a seguir ante un ACNEAE pero el mapa es poco claro y extenso.
 - d) (2 ptos). Conoce el protocolo a seguir ante un ACNEAE y elabora un mapa claro y conciso.
3. ¿Qué respuesta educativa piensas que se ofrecería a un alumno con autismo? Describe algunas medidas de atención a la diversidad y la modalidad de escolarización.
 - a) (0.5 ptos). No sabe qué respuesta se ofrecería a un alumno con autismo en Educación Primaria.
 - b) (1 pto). Describe algunas medidas de atención a la diversidad, algunas no adecuadas.
 - c) (1.5 ptos). Describe brevemente medidas de atención y la modalidad de escolarización.
 - d) (2 ptos). Describe detalladamente diversas medidas y la modalidad de escolarización.
4. Imagina que todos los años al centro educativo donde trabajas llegan diez alumnos de otros países. Desde el POAT, ¿qué medidas propondrías para su plena integración en el centro escolar? Explícalas.
 - a) (0.5 ptos). No sabe qué medidas proponer.
 - b) (1 pto). Propone algunas medidas pero no son adecuadas.
 - c) (1.5 ptos). Propone algunas medidas para la integración de estos alumnos pero no las explica.
 - d) (2 ptos). Propone medidas para la integración de estos alumnos y las explica detalladamente.
5. Imagina que eres maestro de primer curso de Educación Primaria y en su grupo hay un alumno que presenta un trastorno disocial. ¿Qué medidas y actividades específicas propondrías desde la orientación y la acción tutorial para atender la necesidad que presenta dicho alumno?
 - a) (0.5 ptos). No sabe qué medidas ni que actividades proponer.
 - b) (1 pto). Propone algunas medidas y actividades pero no son adecuadas.
 - c) (1.5 ptos). Propone algunas medidas y actividades pero no las explica.
 - d) (2 ptos). Propone medidas y actividades y las explica detalladamente.

14.5. Rúbrica 5. Los núcleos de contenido para el desarrollo de planes de tutorización

1. ¿Cómo elaborarías las normas de convivencia en un aula de Educación Primaria? Elabora una propuesta didáctica.
 - a) (0.5 ptos). No conoce las fases propuestas para la elaboración de las normas de convivencia.
 - b) (1 puto). Describe las fases pero no concreta cómo lo haría en un aula de Educación Primaria.
 - c) (1.5 ptos). Elabora una propuesta didáctica concreta teniendo en cuenta las fases.
 - d) (2 ptos). Elabora una propuesta didáctica concreta y detallada teniendo en cuenta las fases.
2. Describe los cuatro componentes para el fomento de un buen aprendizaje en el alumnado y elabora una actividad para promover cada uno de ellos en un aula de Educación Primaria.
 - a) (0.5 ptos). No conoce los componentes para el fomento de un buen aprendizaje.
 - b) (1 puto). Describe los componentes, pero no propone actividades para su desarrollo.
 - c) (1.5 ptos). Describe los componentes y menciona cuatro actividades para su desarrollo.
 - d) (2 ptos). Describe los componentes y explica detalladamente las cuatro actividades propuestas.
3. Elige dos funciones del tutor para promover el aprendizaje autorregulado en el alumnado. Explícalas y describe cómo las llevarías a la práctica en un aula de Educación Primaria.
 - a) (0.5 ptos). No conoce las funciones del tutor para promover el aprendizaje autorregulado.
 - b) (1 puto). Explica dos funciones del tutor pero no describe cómo las llevaría a la práctica.
 - c) (1.5 ptos). Explica dos funciones del y describe brevemente cómo las llevaría a la práctica.
 - d) (2 ptos). Explica dos funciones y describe detalladamente cómo las llevaría a la práctica.
4. ¿Qué relevancia desde el punto de vista educativo posee el desarrollo de la personalidad?
 - a) (0.5 ptos). No conoce la relevancia que posee el desarrollo de la personalidad en educación.
 - b) (1 puto). Explica desarrollo de la personalidad, pero no establece relación con la educación.
 - c) (1.5 ptos). Explica de forma breve la relevancia del desarrollo de la personalidad en educación.
 - d) (2 ptos). Explica de forma detallada y dando ejemplos la relevancia del desarrollo de la personalidad en educación.
5. ¿Qué beneficios y qué dificultades pueden encontrarse al trabajar un tema transversal?
 - a) (0.5 ptos). No conoce los beneficios y dificultades de trabajar un tema transversal.
 - b) (1 puto). Nombra algunos beneficios y dificultades de trabajar un tema transversal.
 - c) (1.5 ptos). Explica dos beneficios y dificultades de trabajar un tema transversal en educación.
 - d) (2 ptos). Explica detalladamente más de dos beneficios y dificultades de trabajar un tema transversal en educación.

14.6. Rúbrica 6. Los colectivos implicados en la Acción Tutorial: El alumnado como elemento central, la incorporación efectiva de las familias, y otros colectivos participantes en los planes de orientación y tutorización

1. Indica por qué es necesario que participen en la Acción Tutorial el alumnado, la familia y otros agentes sociales, indicando qué aportaciones pueden realizar unos respecto de otros.
 - a) (0,5 ptos.). No es capaz de exponer claramente la repercusión o influencia de las actuaciones que puede realizar los diversos agentes en el desarrollo integral del alumnado, ni las aportaciones que pueden realizar los mismos.
 - b) (1 pto.). Es capaz de exponer algunas razones principales por las cuales es relevante que los tres colectivos participen en la AT, identificando aportaciones que pueden realizar como agentes colaborativos en el desarrollo de aprendizajes del alumnado, pero sin establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre los mismos
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de justificar la necesidad de participar los tres colectivos en la AT, identificando en cada uno las aportaciones principales que pueden realizar como agentes colaborativos en el desarrollo de aprendizajes del alumnado, pero sin establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre los mismos.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de justificar la necesidad de participar los tres colectivos en la AT, identificando en cada uno las aportaciones principales que pueden realizar como agentes colaborativos en el desarrollo de aprendizajes del alumnado, y estableciendo relaciones de semejanzas y diferencias entre los mismos.
2. ¿Qué elementos son comunes en las acciones individuales, por pares y grupales dentro del proceso de la AT?
 - a) (0,5 ptos.). No es capaz de identificar claramente los elementos comunes de las acciones que se contemplan para el alumnado.
 - b) (1 pto.). Es capaz de identificar algunos elementos comunes de las acciones que se pueden realizar con el alumnado, pero sin indicar claramente a qué tipo en concreto.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de exponer los principales elementos comunes que existen entre las acciones que se pueden realizar con el alumnado, relacionando de manera bastante correcta a qué tipo corresponde.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de exponer las características comunes propias de los tres tipos de intervención desde la AT en el alumnado, identificando correctamente a qué tipo corresponde y enfatizando cuáles son los más relevantes.
3. Explica y ejemplifica con actividades genéricas cómo puede participar el alumnado dentro de la AT (dinámicas, agrupamientos y técnicas).
 - a) (0,5 ptos.). No es capaz de explicar de manera precisa y clara la participación del alumnado dentro de la AT, ni de exponer ejemplos claros.
 - b) (1 pto.). Es capaz de explicar de manera bastante adecuada cómo puede participar el alumnado dentro de la AT haciendo alusión a la mayoría de los elementos (dinámicas, agrupamientos y técnicas), pero no de exponer ejemplos claros, o viceversa.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de explicar de manera bastante adecuada cómo puede participar el alumnado dentro de la AT y exponer ejemplos sencillos.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar correctamente y exponer ejemplos diversos sobre cómo puede participar el alumnado dentro de la AT, haciendo alusión a diversas dinámicas, agrupamientos y técnicas.

4. ¿Qué dinámicas, agrupamientos y técnicas se pueden emplear para fomentar la participación de las familias en la AT?
- a) (0,5 ptos.). No es capaz de nombrar dinámicas, agrupamientos ni técnicas que fomenten la participación de las familias en la AT.
 - b) (1 pto.). Es capaz de nombrar sencillas dinámicas, agrupamientos y/o técnicas que fomentan la participación de las familias en la AT.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de nombrar diversas dinámicas, agrupamientos y/o técnicas que fomentan la participación de las familias en la AT, tanto dentro como fuera del centro educativo.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de nombrar diversas dinámicas, agrupamientos y técnicas que fomentan la participación de las familias en la AT, tanto dentro como fuera del centro educativo.
5. Indica y ejemplifica cómo podría participar los agentes sociales siguiendo el principio de infusión curricular desde la AT.
- a) (0,5 ptos.). Aunque expone y/o ejemplifica la colaboración de agentes sociales, no es capaz de relacionarlo con las materias curriculares, los programas educativos de un centro, los ejes transversales, ni contemplar los tres aspectos del desarrollo integral del alumnado (aprendizaje curricular, personal y social).
 - b) (1 pto.). Aunque es capaz de exponer y ejemplificar la colaboración de agentes sociales, intentando relacionar con los tres aspectos del desarrollo integral del alumnado (aprendizaje curricular, personal y social), no es capaz de relacionarlo con las materias curriculares, los programas educativos de un centro y los ejes transversales.
 - c) (1,5 ptos.). Es capaz de exponer y ejemplificar la colaboración de agentes sociales, relacionándolo de manera bastante adecuada con los tres aspectos del desarrollo integral del alumnado (aprendizaje curricular, personal y social), las materias curriculares, los programas educativos de un centro y los ejes transversales, aunque no todos.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar y ejemplificar claramente la participación de diversos agentes sociales propios de entidades públicas y privadas, cuyos aprendizajes se trabajan dentro de las materias curriculares, teniendo en cuenta algún programa educativo y los ejes transversales, y cuya intencionalidad es la de favorecer el desarrollo integral del alumnado (aprendizaje curricular, personal y social).

14.7. Rúbrica 7. Las TIC en la Acción Tutorial actual

1. ¿En qué aspectos pueden suponer las TIC una mejora en el ámbito educativo?
 - a) (0,5 ptos) No identifica los aspectos positivos de cambio que suponen las TIC.
 - b) (1 pto.) Identifica alguna ventaja del uso de las TIC, pero de forma muy superficial.
 - c) (1,5 ptos.) Identifica un conjunto destacado de ventajas de las TIC en la educación, pero deja alguna sin señalar.
 - d) (2 ptos.) Destaca todas las ventajas que pueden suponer las TIC para el ámbito de la educación.
2. Plantea el diseño de una actividad de AT en el ámbito del desarrollo personal y social, evidenciando el uso de las TIC.
 - a) (0,5 ptos) La actividad diseñada no corresponde con ninguno de los aspectos del ámbito y no se plantea un uso correcto de entornos tecnológicos.
 - b) (1 pto.) La actividad se encuadra en el ámbito, pero la integración de las TIC que se plantea no es factible o está muy poco desarrollada.
 - c) (1,5 ptos.) La actividad se encuadra en el ámbito y se hace una propuesta de uso de las TIC parcialmente válida.
 - d) (2 ptos.) Realiza un diseño de actividad compatible con el ámbito de acción tutorial señalado y plantea el uso de entornos o herramientas tecnológicas de una forma factible y cercana a la realidad.
3. Plantea el diseño de una actividad de AT en el ámbito del apoyo al proceso de aprendizaje, evidenciando el uso de las TIC. Las herramientas tecnológicas propuestas deben ser diferentes a las de la actividad anterior.
 - a) (0,5 ptos) La actividad diseñada no corresponde con ninguno de los aspectos del ámbito que se señala y no se plantea un uso correcto de entornos o herramientas tecnológicas, o se repite respecto a la actividad anterior.
 - b) (1 pto.) La actividad se encuadra en el ámbito, pero la integración de las TIC que se plantea no es factible, está muy poco desarrollada.
 - c) (1,5 ptos.) La actividad se encuadra en el ámbito y se hace una propuesta de uso de las TIC parcialmente válida.
 - d) (2 ptos.) Realiza un diseño compatible con el ámbito señalado y plantea el uso de entornos o herramientas tecnológicas de forma factible.
4. Plantea el diseño de una actividad de AT en el ámbito de la orientación académica y profesional, evidenciando el uso de las TIC. Las herramientas tecnológicas propuestas deben ser diferentes a las de las actividades anteriores.
 - a) (0,5 ptos) La actividad diseñada no corresponde con ninguno de los aspectos del ámbito que se señala y no se plantea un uso correcto de entornos o herramientas tecnológicas, o se repite respecto a la actividad anterior.
 - b) (1 pto.) La actividad se encuadra en el ámbito, pero la integración de las TIC que se plantea no es factible o está muy poco desarrollada.
 - c) (1,5 ptos.) La actividad se encuadra en el ámbito y se hace una propuesta de uso de las TIC parcialmente válida.
 - d) (2 ptos.) Realiza un diseño de actividad compatible con el ámbito de acción tutorial señalado y plantea el uso de entornos o herramientas tecnológicas de una forma factible y cercana a la realidad.
5. Destaca de forma razonada cuáles son los riesgos que puede implicar el uso integrado de las TIC en procesos de acción tutorial.
 - a) (0,5 ptos) No se seleccionan correctamente los riesgos que puede implicar un uso incorrecto de las TIC para las dinámicas de la acción tutorial.
 - b) (1 pto.) Se señalan algunos aspectos de las TIC que pueden perjudicar la acción tutorial, sin que haya una exposición de razones.
 - c) (1,5 ptos.) Se destaca un conjunto completo de riesgos, pero no se aporta una justificación al respecto.
 - d) (2 ptos.) Se destaca un conjunto completo de riesgos que pueden derivarse del uso de las TIC en la acción tutorial, especificando las razones que pueden llevar a ello.

14.8. Rúbrica 8. Búsquedas de informaciones sobre temáticas educativas en bases de datos y web. Criterios de filtrado y selección

1. ¿Dónde se podría encontrar información formal sobre un tema, vinculado a la acción tutorial, que te ayudara a conocerlo en profundidad y a encontrar la mejor forma de abordarlo?
 - a) (0,5 pts). No sabe lo que es la información formal.
 - b) (1 pto.). Sabe lo que es la información formal, pero no dónde encontrarla.
 - c) (1,5 pts.). Sabe dónde puede buscar información de este tipo, aunque no domina el procedimiento para hacerlo.
 - d) (2 pts.) Domina los procedimientos para acceder a información formal.
2. Elige las palabras clave que utilizarías para la búsqueda, así como el modo en que las combinarías utilizando operadores booleanos.
 - a) (0,5 pts). No es capaz de seleccionar varias palabras clave relacionadas con el tema sobre el que desea buscar información.
 - b) (1 pto.). Es capaz de seleccionar al menos tres palabras clave vinculadas al tema, pero no puede establecer relación con operadores booleanos.
 - c) (1,5 pts.). Es capaz de seleccionar al menos tres palabras clave vinculadas al tema, y establece relación entre ellas con operadores booleanos, pero no los utiliza de forma adecuada.
 - d) (2 pts.) Es capaz de generar una fórmula de búsqueda, con varias palabras clave vinculadas entre sí por operadores booleanos, que permite acceder a los resultados esperados.
3. Realiza una búsqueda avanzada en una base de datos y selecciona tres documentos.
 - a) (0,5 pts). No es capaz de acceder a una base de datos, pues no sabe lo que son, ni conoce las más usuales en el área.
 - b) (1 pto.). Es capaz de acceder a una base de datos de Ciencias Sociales, pero solo puede hacer una búsqueda simple.
 - c) (1,5 pts.). Es capaz de acceder a una base de datos de Ciencias Sociales y hacer una búsqueda avanzada incluyendo una fórmula de búsqueda operativa, pero no sabe aplicar filtros y seleccionar los documentos más apropiados.
 - d) (2 pts.) Es capaz de acceder a una base de datos de Ciencias Sociales, hacer una búsqueda avanzada y seleccionar de forma crítica los documentos más apropiados para dar respuesta a sus necesidades.
4. Cita los documentos encontrados según la normativa APA.
 - a) (0,5 pts). No sabe lo que es referenciar bibliografía ni conoce la normativa APA.
 - b) (1 pto.). Conoce la normativa APA, aunque no es capaz de utilizarla.
 - c) (1,5 pts.). Es capaz de utilizar la normativa APA, aunque no diferencia entre tipos de documentos y comete errores.
 - d) (2 pts.) Es capaz de usar la normativa APA de forma adecuada y sin cometer errores.
5. ¿En qué otra web podrías encontrar información válida y fiable acerca de esta temática?
 - a) (0,5 pts). Es capaz de buscar información en internet, pero no cumple con los criterios de validez y fiabilidad.
 - b) (1 pto.). Conoce algunas webs que cumplen con estos criterios, pero no sabe cómo encontrar la información que necesita.
 - c) (1,5 pts.). Conoce algunas webs que cumplen con estos criterios y es capaz de encontrar información de interés en una de ellas.
 - d) (2 pts.) Conoce diferentes webs que cumplen con estos criterios, busca información sobre la temática en todas ellas, la contrasta y críticamente selecciona la más adecuada.

14.9. Rúbrica 9. Conformación de equipos y dinámicas de trabajo cooperativo para el desarrollo de aprendizajes significativos y activos. Aplicación al contrato pedagógico y trabajo en equipos docentes / educativos

1. Imagina que es tu primer día de clase en un aula de primer ciclo de Educación Primaria, ¿qué dinámicas de trabajo en equipo propondrías para que los alumnos se conozcan? Descríbelas.
 - a) (0.5 ptos). No conoce dinámicas de trabajo en equipo para que los alumnos se conozcan.
 - b) (1 pto). Nombra dos dinámicas de trabajo en equipo.
 - c) (1.5 ptos). Describe brevemente más de dos dinámicas de trabajo en equipo.
 - d) (2 ptos). Describe detalladamente más de dos dinámicas de trabajo en equipo.
2. Propón y describe dos técnicas que utilizarías en un aula de segundo ciclo Educación Primaria para “enseñar” a los alumnos a trabajar cooperativamente.
 - a) (0.5 ptos). No conoce técnicas para “enseñar” a trabajar cooperativamente.
 - b) (1 pto). Nombra dos técnicas para “enseñar” a trabajar cooperativamente.
 - c) (1.5 ptos). Describe brevemente dos técnicas para “enseñar” a trabajar cooperativamente.
 - d) (2 ptos). Describe detalladamente dos técnicas para “enseñar” a trabajar cooperativamente.
3. Propón una sesión de clase para Educación Primaria en el que se utilice el aprendizaje cooperativo para aprender un determinado contenido.
 - a) (0.5 ptos). No conoce bien la estrategia del aprendizaje cooperativo.
 - b) (1 pto). Propone una sesión de clase pero no explica los elementos didácticos.
 - c) (1.5 ptos). Propone una sesión de clase y explica brevemente los elementos didácticos.
 - d) (2 ptos). Propone una sesión de clase y explica detalladamente los elementos didácticos (2 puntos).
4. Imagina que eres el director de un colegio ¿qué harías para que en tu centro se lleve a cabo un trabajo cooperativo?
 - a) (0.5 ptos). No sabe plantear el trabajo colaborativo enfocado a un centro de Primaria.
 - b) (1 pto). Explica las fases del trabajo cooperativo pero no las aplica a un centro de Primaria.
 - c) (1.5 ptos). Explica las fases del trabajo cooperativo y las aplica a un centro de Primaria.
 - d) (2 ptos). Explica y pone ejemplos de las fases del trabajo cooperativo y las aplica a un colegio.
5. ¿Cómo evaluarías y calificarías el trabajo cooperativo llevado a cabo por los agentes implicados en un centro educativo? Descríbelo y propón ejemplos de instrumentos y criterios que utilizarías.
 - a) (0.5 ptos). No sabe cómo evaluar ni calificar el trabajo cooperativo.
 - b) (1 pto). Explica cómo evaluar y calificar el trabajo cooperativo pero no lo aplica a un colegio.
 - c) (1.5 ptos). Explica cómo evaluar y calificar el trabajo cooperativo y lo aplica a un colegio.
 - d) (2 ptos). Explica cómo evaluar y calificar el trabajo cooperativo aplicado a un colegio e indica detalladamente los instrumentos y criterios de evaluación que se utilizarían.

14.10. Rúbrica 10. Instrumentos de recogida de información y diagnóstico. Análisis de instrumentos de recogida de información y diagnóstico: La entrevista, el cuestionario, registros de observación y sociogramas aplicados en casos prácticos

1. Bajo tu punto de vista, ¿Cuándo debe realizarse el diagnóstico en Acción Tutorial? ¿Consideras que es importante realizar un diagnóstico de tu grupo de clase, para llevar a cabo una correcta Acción Tutorial? Justifica tu respuesta con 5 aportaciones.
 - a) (0,5 ptos.) No identifica cuando debe de realizar un diagnóstico en AT, ni considera importante realizar un diagnóstico de su grupo de clase para llevar a cabo una correcta Acción Tutorial.
 - b) (1 ptos.) Identifica cuando debe de realizar un diagnóstico en AT, pero no considera importante realizar un diagnóstico de su grupo de clase para llevar a cabo una correcta Acción Tutorial.
 - c) (1,5 ptos.) Identifica cuando debe de realizar un diagnóstico en AT, pero no sabe explicar si es importante realizar un diagnóstico de su grupo de clase para llevar a cabo una correcta Acción Tutorial.
 - d) (2 ptos.) Identifica cuándo debe realizar un diagnóstico en AT y considera importante realizar un diagnóstico de su grupo de clase
2. Desde el conocimiento de esta capsula, ¿En qué consiste la evaluación procesual? ¿Cuándo consideras que es necesario llevarla a cabo en la Acción Tutorial?
 - a) (0,5 ptos.) No identifica que es una evaluación procesual y no responde a cuando la debe llevar a cabo dentro de la Acción Tutorial.
 - b) (1 ptos.) Identifica que es una evaluación procesual y no responde a cuando la debe llevar a cabo dentro de la Acción Tutorial.
 - c) (1,5 ptos.) Identifica que es una evaluación procesual y responde de forma incompleta cuando la debe llevar a cabo dentro de la Acción Tutorial.
 - d) (2 ptos.) Identifica que es una evaluación procesual y responde cuando la debe llevar a cabo dentro de la Acción Tutorial.
3. De todas las técnicas de participación que encontramos, indica al menos 3 de “*Técnicas de Participación Grupal*”.
 - a) (0,5 ptos.) No indica ninguna “*Técnicas de Participación Grupal*”.
 - b) (1 ptos.) Indica alguna “*Técnicas de Participación Grupal*”.
 - c) (1,5 ptos.) Indica dos “*Técnicas de Participación Grupal*”.
 - d) (2 ptos.) Indica 3 “*Técnicas de Participación Grupal*”.
4. Explica como desarrollarías una entrevista ¿Cuándo consideras que es más oportuno utilizar una entrevista en vez de un cuestionario?
 - a) (0,5 ptos.) No explica como desarrollaría una entrevista, ni responde a cuando es más oportuno utilizar una entrevista en vez de un cuestionario
 - b) (1 ptos.) Explica como desarrollaría una entrevista, pero no responde a cuando es más oportuno utilizar una entrevista en vez de un cuestionario.
 - c) (1,5 ptos.) Explica como desarrollaría una entrevista, pero responde de forma incompleta cuando es más oportuno utilizar una entrevista en vez de un cuestionario.
 - d) (2 ptos.) Explica como desarrollaría una entrevista y responde a cuando es más oportuno utilizar una entrevista en vez de un cuestionario.
5. De todas las técnicas expuestas, según tu criterio ¿Cuál consideras que es la más ventajosa como técnica de recogida de información? Explícalo.
 - a) (0,5 ptos.) No indica la técnica de recogida de información más ventajosa según su criterio y no lo explica.
 - b) (1 ptos.) Indica la técnica de recogida de información más ventajosa según su criterio, pero no lo explica.
 - c) (1,5 ptos.) Indica la técnica de recogida de información más ventajosa según su criterio, y lo explica de forma incompleta.
 - d) (2 ptos.) Indica la técnica.

14.11. Rúbrica 11. El aprendizaje basado en problemas (A.B.P.). El aprendizaje basado en problemas y su aplicación a la resolución de casos prácticos en educación formal y educación no formal

1. ¿Cómo surge el Aprendizaje Basado en Problemas?
 - a) (0,5 ptos.) No es capaz de explicar cómo surge el Aprendizaje Basado en Problemas.
 - b) (1 pto.) Es capaz de explicar cómo surge el Aprendizaje Basado en Problemas, pero no cómo se plantea como técnica.
 - c) (1,5 ptos.) Es capaz de explicar cómo surge el Aprendizaje Basado en Problemas, y cómo se plantea como técnica de forma general.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar cómo surge el Aprendizaje Basado en Problemas, y cómo se plantea como técnica de forma precisa.
2. ¿En qué consiste esta metodología?
 - a) (0,5 ptos.) No es capaz de explicar en qué consiste esta metodología.
 - b) (1 pto.) Es capaz de explicar en qué consiste esta metodología, pero de forma poco clara.
 - c) (1,5 ptos.) Es capaz de explicar en qué consiste esta metodología.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar en qué consiste esta metodología de forma clara y comprensible.
3. ¿Qué papel tiene el alumno con el uso de esta metodología? ¿Y el papel del profesor?
 - a) (0,5 ptos) No es capaz de explicar qué papel tienen el alumno con el uso de esta metodología ni el profesor.
 - b) (1 pto.) Es capaz de explicar qué papel tiene el alumno con el uso de esta metodología.
 - c) (1,5 ptos.) Es capaz de explicar qué papel tiene el profesor con el uso de esta metodología.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar de forma clara qué papel tienen el alumno y el profesor con el uso de esta metodología.
4. ¿Cuáles son las características principales de esta metodología?
 - a) (0,5 ptos) No es capaz de establecer cuáles son las características principales de esta metodología.
 - b) (1 pto.) Es capaz de establecer una de las características principales de esta metodología.
 - c) (1,5 ptos.) Es capaz de establecer entre dos y tres de las características principales de esta metodología.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar de forma clara establecer cuáles son todas las características principales de esta metodología.
5. ¿Crees que es útil este tipo de metodologías con temas transversales de Acción Tutorial, como con el que se propone como ejemplo?
 - a) (0,5 ptos) No razona si es útil o no este tipo de metodología en Acción Tutorial.
 - b) (1 pto.) Responde si es útil este tipo de metodología pero no argumenta la respuesta.
 - c) (1,5 ptos.) Responde si es útil este tipo de metodología de forma razonada pero no lo vincula con el ejemplo propuesto.
 - d) (2 ptos.) Razona si es útil este tipo de metodología de forma vinculando su respuesta con el ejemplo propuesto.

14.12. Rúbrica 12. El aprendizaje invertido y su aplicación en los procesos de tutorización para la mejora de la personalidad y aprendizaje

1. ¿Qué cuestiones, bajo tu punto de vista, podrían trabajarse dentro de la acción tutorial mediante una *"Flipped Classroom"*? Indica al menos 5 de ellas.
 - a) (0,5 ptos). No identifica cuestiones relacionadas con la AT ni son ejecutables mediante *"Flipped Classroom"*.
 - b) (1 pto.). Identifica cuestiones relacionadas con la AT pero no son ejecutables mediante *"Flipped Classroom"*.
 - c) (1,5 ptos.). Identifica cuestiones relacionadas con la AT y algunas son ejecutables mediante *"Flipped Classroom"*.
 - d) (2 ptos.). Identifica cuestiones relacionadas con la AT y algunas son ejecutables mediante *"Flipped Classroom"*.
2. Selecciona una de ellas, y siguiendo los epígrafes planteados en el guion sobre las acciones a realizar para ejecutar una *"Flipped Classroom"*, desarrolla un esquema sobre lo que realizarías en cada punto sobre tu tema elegido.
 - a) (0,5 ptos). No se respetan las pautas en el proceso para elaborar una *"Flipped Classroom"* y el tema propuesto no se adecua a las mismas.
 - b) (1 pto.). Se siguen las pautas en el proceso para elaborar una *"Flipped Classroom"* aunque no es capaz de adecuar el tema propuesto y adaptarlo a los epígrafes.
 - c) (1,5 ptos.). Se siguen las pautas en el proceso para elaborar una *"Flipped Classroom"* y adecua el tema propuesto a las acciones a realizar en la mayoría de los epígrafes.
 - d) (2 ptos.). Se siguen las pautas en el proceso para elaborar una *"Flipped Classroom"* y adecua el tema propuesto a las acciones a realizar de forma coherente y adecuada en todos los epígrafes.
3. Siguiendo el boceto que has elaborado en la cuestión anterior, selecciona un recurso de los que se citan para trabajar *"Flipped Classroom"* (video, webquest, etc.) y elabora un "micro-material" para trabajarlo. Por ejemplo, un video de 2-3 minutos, un pequeño blog, etc.
 - a) (0,5 ptos) El recurso escogido no es adecuado para trabajar el tema y el material elaborado no es auto-explicativo ni eficaz.
 - b) (1 pto.) El recurso escogido es adecuado para trabajar el tema y el material elaborado no es auto-explicativo ni eficaz.
 - c) (1,5 ptos.) El recurso escogido es adecuado para trabajar el tema y el material elaborado permite comprender el tema elegido.
 - d) (2 ptos.) El recurso escogido es adecuado para trabajar el tema y el material elaborado es auto-explicativo del mismo y eficaz para trabajar los contenidos.
4. Plantea, junto con el tema elegido, el boceto y el material elaborado, una relación de tareas-actividades que podría realizar tu alumnado en hora de clase después de visionar tu material en casa.
 - a) (0,5 ptos) Las tareas-actividades seleccionadas para trabajar en clase no trabajan de forma adecuada el tema, no están conectadas con el material TIC elaborado y no presentan una estructuración temporal apropiada.
 - b) (1 pto.) Las tareas-actividades seleccionadas para trabajar en clase trabajan de forma adecuada el tema, pero no están conectadas con el material TIC elaborado y no presentan una estructuración temporal apropiada.
 - c) (1,5 ptos.) Las tareas-actividades seleccionadas para trabajar en clase trabajan de forma adecuada el tema, están conectadas con el material TIC elaborado, pero no presentan una estructuración temporal apropiada.
 - d) (2 ptos.) Las tareas-actividades seleccionadas para trabajar en clase trabajan de forma adecuada el tema, están conectadas con el material TIC elaborado y presentan una estructuración temporal apropiada.

5. ¿Qué beneficios crees que ha aportado esta forma de trabajar el tema elegido al alumnado?
- a) (0,5 ptos) No se identifican beneficios de la “*Flipped Classroom*” ni están conectados con el tema elegido.
 - b) (1 pto.) Se identifican beneficios de la “*Flipped Classroom*” pero no están conectados con el tema elegido.
 - c) (1,5 ptos.) Se identifican beneficios de la “*Flipped Classroom*” y algunos están conectados con el tema elegido.
 - d) (2 ptos.) Se identifican beneficios de la “*Flipped Classroom*” y están conectados con el tema elegido.

14.13. Rúbrica 13. Aprendizaje por proyectos. El aprendizaje por proyectos y su aplicación al diseño y realización de planes de diagnóstico e intervención tutorial educativa

1. ¿Qué es y en qué consiste el Aprendizaje Basado en Proyectos?
 - a) (0,5 ptos) No es capaz de explicar qué es y en qué consiste el Aprendizaje Basado en Proyectos.
 - b) (1 pto.) Es capaz de explicar qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos.
 - c) (1,5 ptos.) Es capaz de explicar qué es y en qué consiste el Aprendizaje Basado en Proyectos de forma breve.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar qué es y en qué consiste el Aprendizaje Basado en Proyectos de manera clara y completa.
2. ¿Qué requiere el diseño de proyectos?
 - a) (0,5 ptos) No es capaz de explicar qué requiere el diseño de proyectos.
 - b) (1 pto.) Es capaz de explicar algunas de las cosas que requiere el diseño de proyectos.
 - c) (1,5 ptos.) Es capaz de explicar qué requiere el diseño de proyectos de forma resumida.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar qué requiere el diseño de proyectos de forma clara y comprensible.
3. ¿Cuáles son las principales dificultades del uso de esta metodología?
 - a) (0,5 ptos) No es capaz de explicar cuáles son las principales dificultades del uso de esta metodología.
 - b) (1 pto.) Es capaz de explicar una de las principales dificultades del uso de esta metodología.
 - c) (1,5 ptos.) Es capaz de explicar dos de las principales dificultades del uso de esta metodología.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar las tres principales dificultades del uso de esta metodología.
4. ¿Cuáles son los elementos a tener en cuenta para la implementación de esta metodología?
 - a) (0,5 ptos) No es capaz de establecer cuáles son los 6 elementos a tener en cuenta para la implementación de esta metodología.
 - b) (1 pto.) Es capaz de explicar cuáles son algunos de los elementos a tener en cuenta para la implementación de esta metodología.
 - c) (1,5 ptos.) Es capaz de explicar cuáles son la mitad de los elementos a tener en cuenta para la implementación de esta metodología.
 - d) (2 ptos.) Es capaz de explicar cuáles son todos los elementos a tener en cuenta para la implementación de esta metodología.
5. ¿Crees que es útil el uso de esta metodología con temas transversales de Acción Tutorial?
 - a) (0,5 ptos.) No razona si es útil o no este tipo de metodología en Acción Tutorial.
 - b) (1 pto.) Responde si es útil este tipo de metodología pero no argumenta la respuesta.
 - c) (1,5 ptos.) Responde si es útil este tipo de metodología de forma razonada pero no lo vincula con el ejemplo propuesto.
 - d) (2 ptos.) Razona si es útil este tipo de metodología de forma vinculando su respuesta con el ejemplo propuesto.

15. Bibliografía básica

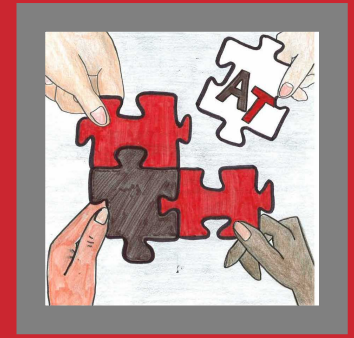
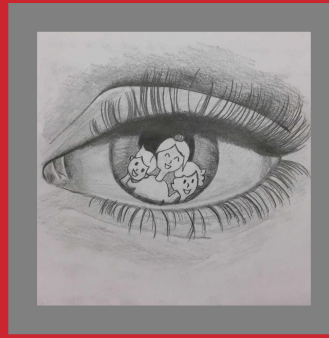
- Expósito, J. (2013). Recursos y materiales para la formación en AT en Educación Primaria. Granada: GEU.
- Expósito, J. (Coord.). (2014). *La Acción Tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.
- Expósito, J. (Coord.). (2016). *Tutorial Action in Present Education*. Madrid: Síntesis.
- Expósito, J. (Coord.). (2018). Formación teórica y práctica para la formación en AT en Educación Primaria. Granada: GEU.

16. Bibliografía complementaria

- Abeysekera, L. y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Acuerdo de 26 de marzo de 2015, de la Subcomisión de Seguimiento Normativo, Prevención y Solución de Controversias de la Comisión Bilateral de Cooperación Administración General del Estado-Comunidad Autónoma de Andalucía, en relación con la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía (BOJA 18-05-2015).
- Aguaded, E.M. (2014). Procesos de planificación y desarrollo de la Acción Tutorial. En J. Expósito (Coord.), *La Acción Tutorial en la educación actual* (pp. 95-116). Madrid: Síntesis.
- Aguilar Ramos, M.C., y Leiva Olivencia, J.J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Aidinopoulou, V. y Sampson, D.G. (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 20 (1), 237-247.
- Amador Castellano, E., y Pantoja Vallejo, A. (2015). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso en la Acción Tutorial de Primaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15 (2), 127-151.
- Barrera, A., Durán, R., González, J., y Reina, C.L. (2007). Guía para la elaboración del plan de orientación y acción tutorial en educación infantil y educación primaria. Materiales para la orientación educativa. Consejería de Educación: Junta de Andalucía.
- Bisquerra, R. (2006). Tutoría y desarrollo personal. En VV.AA. (Ed.), *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 81-106). Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Blasco, P. y Pérez, A. (2012). Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial. Valencia: NAU Llibres.
- Circular 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información “Séneca”.
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Universidad.
- Fernández García, I. (1998): Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.
- García, P., y Miranda, M. (2016). Retos de la Acción Tutorial en el Sistema Educativo Actual. En http://amieedu.org/actascimie16/wp-content/uploads/2016/06/304_A5.pdf
- González, D., Jeong, J.S., Cañada, F. y Gallego, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo «Flipped»: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(2), 71-87.

- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Huratapeiro Pérez, L.R. (2018). *Técnicas de Estudio. Facultad de Educación y Humanidades*: Universidad Científica del Perú.
- Iglesias-Muñiz, J.C., González-García, L.F., y Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje Cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Houlebec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano. California: Resources for Teachers, Inc.
- Kagan, S. (2000). Kagan structures – Not one more program, a better way to teach any program. San Clemente, C.A: Kagan Publishing.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Libro blanco para la reforma del sistema educativo" (MEC, 1989). En <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/libro-blanco-para-la-reforma-del-sistema-educativo/administracion-educativa/913>
- López Pastor, V.M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 293-311.
- López Pastor, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y comprometida en educación superior. Propuestas, técnicas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Macià Bordalba, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(1), 73–83.
- Marina, J.A., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). Libro blanco sobre la profesión docente y su entorno escolar. En <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>
- Martí, E. (1997). Trabajamos juntos cuando...*Cuadernos de Pedagogía*, 255, 54-58.
- MEC (1990). "Orientación educativa e intervención `psicopedagógica" En <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-orientacion-educativa-y-la-intervencion-psicopedagogica/educacion-infantil-y-primaria/21153>
- Moruno, P., Sánchez, M., y Zariquey, F. (2011a). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J.C. Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: SM; pp. 167-197.
- Moruno, P., Sánchez, M., y Zariquey, F. (2011b). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J.C. Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: SM; pp. 199-251.
- Olmedo Moreno, E.M. (2013). Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de investigación educativa*, 31 (2), 411-429
- Pérez-Solís M. (2003). *Orientación Educativa y Dificultades de Aprendizaje*. España: Thomson.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En P. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Prieto, M. (2003). Educación para la Democracia en las Escuelas. Un Desafío Pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (2), 1-11.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.

- Pujolás, P. (2005). Grupos cooperativos. El cómo, por qué y para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 50-54.
- Pujolás, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó. 2ª reimpresión.
- Putman, J.W. (1997). *Cooperative learning in diverse classroom*. Upper Saddle River, N.J. Prentice – Hall.
- Rosario, P. (2004). Estudiar o Estudar: As (Des) venturas do Testa. Porto: Porto Editora.
- Sánchez-Cánovas, J.F. (2013). Participación Educativa y Mediación Escolar: Una Nueva Concepción en la Escuela del Siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales: Aposta*, 59.
- Segovia, A., y Fresco, X.E. (2000). *La Acción Tutorial en el marco docente*. Galicia: Autores.
- Slavin, R. (1999). Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Buenos Aires: Aique.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *EducationNext*, 12 (1), 82-84.
- Zarauz, A. y Ruiz, F. (2016). Motivación, satisfacción, percepción y creencias sobre las causas del éxito en atletas veteranos españoles. *Revista Americana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 1 (11), 37-46.



Resumen

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, trascendiendo de los aspectos meramente curriculares, permitan el desarrollo de las máximas potencialidades de cada sujeto, atendiendo a sus condicionantes contextuales, personales y culturales. Para alcanzar estos logros se requieren profesionales con una amplia y profunda formación para el desarrollo de una adecuada Acción Tutorial. Mediante un proceso que trasciende de la formación inicial, para alcanzar aspectos sobre el desarrollo personal, profesional y técnico en una dimensión temporal a lo largo de toda la vida o Lifelong Learning.

En la actualidad se requieren tutores con un adecuado conocimiento técnico de aspectos relativos al diagnóstico y orientación del alumnado. Pero también con las necesarias destrezas en el diseño de planes de intervención o motivación y dinámica de grupos; que faciliten la incorporación de todos los colectivos que conforman las comunidades educativas a la AT, que al igual que la educación en su conjunto, debe ser una tarea compartida.

Este breve texto pretende fomentar el inicio de la formación para la AT desde una perspectiva eminentemente práctica y orientar la búsqueda de materiales y recursos que faciliten una formación más profunda en este ámbito de conocimiento. Pero sobre todo intenta poner énfasis, desde la propia conceptualización de la AT que se plantea como una tarea funcional, sobre el desarrollo de unas tareas específicas propias de una práctica tutorial real.

Las secciones propuestas, que se vertebran desde las tareas tutoriales, se especifican en base al desarrollo de las competencias que todo docente debería poseer en la actualidad. Se parte de una nueva conceptualización de la AT que determinará la conformación de las dinámicas y equipos de trabajo, que colaborativamente deben diseñar e implementar los planes de tutorización, y se ofrecen las herramientas específicas para promover la incorporación de las familias y otros colectivos a la tutorización, que permita el desarrollo del alumnado en aspectos sobre su identidad personal, su aprendizaje e integración social. Concretando en un proceso ordenado las pautas para la elaboración de una planificación sobre orientación y acción tutorial efectiva.

Granada, 2019

