

CONOCIMIENTO
EDUCATIVO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

LA ACCIÓN TUTORIAL: SU CONCEPCIÓN Y SU PRÁCTICA



H/ 5509



MA-26239
(N.C.)

H/15509



LA ACCIÓN TUTORIAL: SU CONCEPCIÓN Y SU PRÁCTICA



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN

INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO

BIBLIOMEC



099820



R. 161786



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-06-321-7
I.S.B.N.: 84-369-4356-2
Dep. Legal: M-46.897-2006

Imprime: OMAGRAF, S.L.

<http://publicaciones.administracion.es>

LA ACCIÓN TUTORIAL: SU CONCEPCIÓN Y SU PRÁCTICA

El objetivo de esta obra es presentar la acción tutorial como un factor de calidad de la educación y plantear la necesidad de afrontar dicha acción tutorial como un aspecto fundamental en el proceso formativo del alumnado y en la función docente del profesorado. A su vez, desarrollar las diferentes áreas o dimensiones de la acción tutorial: el desarrollo personal, la gestión de los aprendizajes, los procesos de las diferentes transiciones académicas y el papel de las nuevas tecnologías en la función tutorial. Finalmente, aportar elementos claves para un adecuado diseño y evaluación del plan de acción tutorial (PAT).

La obra consta de nueve capítulos, que se estructuran de la siguiente forma:

- Un primer capítulo donde se plantea el *papel de la tutoría en una educación de calidad* y nos introduce en la temática que va a venir a continuación.
- Un segundo capítulo centrado en aquellos elementos claves que se han de tener presentes en la *planificación y organización de la acción tutorial (PAT)*.
- Los cinco capítulos siguientes plantean el desarrollo de las principales áreas o contenidos de la acción tutorial: Así por ejemplo, en el capítulo tres se estudia *la tutoría y el desarrollo personal*, haciendo especial hincapié en la educación emocional; el capítulo cuatro desarrolla *la tutoría y la gestión de los aprendizajes* y en los capítulos cinco, seis y siete se afrontan *los procesos de las transiciones académicas en infantil* (familia-escuela), *primaria* (primaria-secundaria) y *secundaria* (ESO-secundaria postobligatoria/trabajo).
- En el capítulo ocho se presentan las *nuevas tecnologías* como un recurso valiosísimo en el desarrollo de la acción tutorial.
- Termina la obra con el capítulo nueve, referido a *la evaluación del PAT* donde se presentan todos aquellos aspectos a tener en cuenta en el diseño y ejecución de una adecuada evaluación.

Nuestra intención no ha sido otra que el aportar nuestro “granito de arena” a la práctica tutorial de los *profesionales de la educación* (profesorado tutor de infantil, primaria y secundaria; profesorado de ámbito, profesorado de FOL, profesorado de prácticas, equipos directivos, coordinadores/as de tutoría)

y de la orientación (profesorado de psicología y pedagogía, profesorado de pedagogía terapéutica y equipos de orientación y psicopedagogía externos).

Dirección editorial del volumen *La acción tutorial: su concepción y su práctica*: MANUEL ÁLVAREZ GONZÁLEZ.

Coordinación: CARMEN CASTILLA ELENA

Autores:

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Manuel
BAUZÀ SAMPOL, Antoni
BISQUERRA ALZINA, Rafael
DORIO ALCARAZ, Imma
FIGUERA GAZO, Pilar
FORNER MARTÍNEZ, Ángel
PANTOJA VALLEJO, Antonio
RODRÍGUEZ ESPINAR, Sebastián
RODRÍGUEZ MONTOYA, Feli
TORRADO FONSECA, Mercedes

ÍNDICE

<i>Función tutorial y calidad de la educación</i>	9
Sebastián Rodríguez Espinar	
<i>Planificación y organización de la acción tutorial (PAT)</i>	27
Manuel Álvarez González	
<i>Tutoría y desarrollo personal</i>	81
Rafael Bisquerra Alzina	
<i>Tutoría y gestión de los aprendizajes</i>	107
Antoni Bauzà Sampol	
<i>Familia-escuela. Entradas y salidas del Sistema Educativo. Momentos clave. de la Tutoría</i>	133
Ángel Forner Martínez	
<i>Transición de primaria a secundaria</i>	155
Feli Rodríguez Montoya	
<i>Transición ESO-secundaria postobligatoria/trabajo</i>	189
Pilar Figuera Gazo	
<i>Acción tutorial y nuevas tecnologías</i>	219
Antonio Pantoja Vallejo	
<i>La evaluación del Plan de acción tutorial (PAT)</i>	263
Inma Dorio Alcaraz y Mercedes Torrado Fonseca	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	289

FUNCIÓN TUTORIAL Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Universidad de Barcelona

1. UN NUEVO ESCENARIO DE REFERENCIA

1.1. Características del escenario educativo

1.2. Algunos datos del escenario educativo

1.3. ¿Es posible una respuesta desde la perspectiva orientadora y tutorial?

2. ORIENTACIÓN Y FUNCIÓN DOCENTE

3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DESDE LA ÓPTICA PSICOPEDAGÓGICA

3.1. Más allá del objetivo de igualdad de oportunidades; La calidad como transformación o valor añadido

3.2. La dirección del proceso de transformación

4. HACIA UNA ACCIÓN TUTORIAL DE CALIDAD

4.1. El fortalecimiento de los estudiantes

5. MIRANDO AL FUTURO: CAMBIOS A CONSIDERAR

5.1. Un requisito para la acción: la sectorización

5.2. A modo de conclusión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UN NUEVO ESCENARIO DE REFERENCIA

Los tiempos han cambiado, el sistema educativo está en crisis, la calidad descende, la confianza en el sistema educativo decrece. Estas y otras consideraciones semejantes se oyen por doquier; especialmente cuando objetivos políticos, a veces inconfesables, airean visiones parciales de la realidad. En anteriores trabajos (Rodríguez, 1998; Álvarez y Rodríguez, 2000; Rodríguez, 2002), hemos abordado la descripción del escenario educativo de hoy o el que con alta probabilidad tomará tal carta de naturaleza en un futuro no muy lejano. La asunción de la verosimilitud de tal escenario tiene claras implicaciones en el enfoque y planteamiento de la función tutorial y práctica orientadora. He aquí una síntesis de dicha descripción.

1.1. Características del escenario educativo

Las recientes reformas de los sistemas educativos conllevan:

- Prolongación de la escolaridad obligatoria que, a su vez, se caracterizará por:
 - Mayor heterogeneidad / variabilidad en la tipología de entrada de los alumnos en la etapa terminal.
 - Aparición-incremento de ciertas conductas problemáticas en relación a:
 - Absentismo.
 - Abandono de los estudios.
 - Conductas antisociales (falta de disciplina, agresividad, alcohol, drogas...).
- Incremento de una realidad multicultural que reclama:
 - Atención a la comprensión y actuación en la diversidad.
 - Se hace necesario el desarrollo de actitudes de cohesión y solidaridad.
 - Se reclama la asunción de los principios de intervención social y *fortalecimiento personal*.
- Diversificación de la oferta educativa postsecundaria con:
 - Incremento de la complejidad y asiduidad de los procesos de elección en relación a la configuración del propio currículum.
 - Necesidad de mayor información.
 - Nuevas formas y estrategias en la preparación y difusión de la información.
 - Flexibilidad de los programas de formación.
 - Movilidad entre programas y centros de formación.

- Alternancia trabajo- estudio.
 - Reconocimiento de las experiencias como créditos académicos.
 - Desarrollo de habilidades para afrontar la inserción sociolaboral.
 - Nuevas formas-vías de aprendizaje.
 - Uso masivo de las nuevas tecnologías de la información-comunicación.
 - Irrupción de una nueva relación entre enseñanza y aprendizaje fuera del espacio y tiempo real.
 - Incremento del estudio independiente.
 - Nueva relación profesor-alumno.
 - Nuevos espacios de uso de los recursos de aprendizaje y de socialización entre los que aprenden.
 - Nuevo enfoque, organización y gestión de las bibliotecas.
 - Cambios en el tiempo de uso y funciones de los centros educativos.
- Real liderazgo de la institución escolar
 - Disminución del conformismo, anonimato y mandato administrativo por delegación
 - Programa de acción generado a la luz de un Proyecto de Centro
 - Colaboración de todos los agentes educativos en el programa.
 - Exigencia social de rendir cuentas de la inversión educativa a través de:
 - La evaluación de programas y servicios educativos
 - Refuerzo de la credibilidad de los profesionales de la educación

En la medida que identifiquemos como realidad presente o futura el escenario anteriormente descrito tendrá validez la reflexión crítica sobre la pertinencia del modelo institucional-administrativo adoptado para el desarrollo de las funciones orientadoras y de tutoría, así como de los enfoques o modelos de intervención asumidos por aquellos que ejercen dichas funciones.

1.2. Algunos datos del escenario educativo¹

Clase social y demanda educativa

- Solo un 26% de los alumnos procedentes de familias de padre sin estudios terminan BUP-COU ó FP II frente al 89% procedentes de familias de padre con estudios superiores. De los primeros, sólo el 48% acceden a la universidad frente al 81% de los segundos. En con-

1. Las referencias de los datos aquí citados pueden consultarse en el trabajo: RODRÍGUEZ, S. *La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación*. En: CES (Ed). *Los educadores en la sociedad del s. XXI*. MEC-Consejo Escolar del Estado. Madrid, 2002. (Pág. 89-160).

secuencia, en la población que va a la universidad sólo esta representada el 12% de los hijos de familias sin estudios frente al 72% de familias con estudios superiores.

El contexto

- Aumentan los casos de violencia escolar en los IES como consecuencia de la ampliación de la escolaridad.
- Informe 1999 del Defensor del Pueblo: El 5% de los estudiantes de Secundaria sufre agresiones, algo más del 8% sufre amenazas y entre el 9% y el 14% sufre exclusión. El análisis revela que las víctimas más frecuentes son las de los dos primeros años de ESO.
- Según un estudio realizado en la Comunidad Valenciana, la tasa de absentismo escolar ronda el 15%.

Los estudios postobligatorios. Formación Profesional

- Una oferta y demanda sesgadas que no coinciden.
- Una matrícula sexista: el 92% del alumnado matriculado en Automoción eran chicos, el 88% de Moda y Confección eran chicas, el 60% de la rama Administrativa también chicas. Química y Hostelería y Turismo presentaban matrículas equilibradas.
- Un contexto familiar en el que 70% de los padres no tienen estudios o sólo alcanzaron el nivel de la enseñanza primaria.
- Según datos del MEC, desde 1992 la demanda de estos estudios ha caído en un 40%.

El rendimiento del sistema educativo

- El 97% del alumnado superó el primer y segundo ciclo de Educación Primaria y el 95% superó el tercer ciclo. No se dan diferencias superiores al 2% entre centros públicos y privados
- Sólo el 45% del alumnado de ESO superó la totalidad de áreas o materias.
- El 80% del alumnado promocionó del primer al segundo ciclo de ESO. Sólo el 70% promocionó del 3º al 4º de ESO
- El 30% del alumnado de la ESO no consigue graduarse.
- El 30,8% del alumnado de Bachillerato no accede a la selectividad
- El 14,3% no promociona de 1º a 2º de bachillerato

1.3. ¿Es posible una respuesta desde la perspectiva orientadora y tutorial?

Independientemente de la posición más o menos optimista que tengamos con respecto a la eficacia de la acción educativa en general para satisfacer las demandas que emergen de la situación descrita, hemos de señalar que existe un amplio consenso en otorgar a la tutoría y orientación un rol significativo en el

logro de los posibles efectos positivos. En la última década el panorama editorial español ha sido testigo del importante volumen de publicaciones que han abordado el tema.

Hacer frente a estas realidades reclama, entre otras muchas cuestiones, tener respuestas a interrogantes como:

- Cuál debe ser el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita el protagonismo del alumno.
- Cómo planificar la acción tutorial y orientadora para que el alumnado pueda alcanzar los objetivos del proceso de orientación y decisión para sus estudios o preparación para el trabajo.
- Cómo involucraría a la familia en un programa de educación para la carrera en la enseñanza secundaria.
- Qué estrategias docentes y de acción tutorial pueden favorecer el desarrollo de la autoestima en alumnos de poblaciones minoritarias.
- Cómo hacer a las necesidades de los alumnos de familias divorciadas.
- Cómo identificar y ayudar a los alumnos de padres alcohólicos o violentos.
- Qué recursos comunitarios están a disposición del orientador/a para ayudar a los alumnos víctimas de abusos de violencia física o sexual.
- Qué cambios en el contexto escolar generarían cambios positivos en la conducta de los alumnos.
- Cómo puede el uso de las TIC mejorar la intervención orientadora y tutorial.
- Cuáles son los requerimientos de formación del profesorado y de los profesionales de la orientación para abordar el reto de las nuevas necesidades.
- Qué características deberían tener los sistemas de orientación y *tutoría* para ser eficaces y eficientes.

2. ORIENTACIÓN Y FUNCIÓN DOCENTE

Existe unanimidad entre los historiadores de la Orientación de atribuir al norteamericano Jesse B. Davis la credencial de haber sido el pionero en el intento de integrar la orientación de los alumnos en el propio programa escolar. Este pionero de la orientación educativa consideraba que la meta de ésta es la de lograr que el alumno adquiera una mejor comprensión de su carácter al hacerle consciente de su valores morales y desarrollar su dimensión social y productiva en una futura profesión. De esta manera cumpliría sus obligaciones para con la sociedad.



En el marco educativo se ha seguido un doble camino o vía en el modo de ejercitar la práctica de la orientación. De una parte, se entenderá como **función de distribución y ajuste de los alumnos al sistema escolar**. Por otra, como una **función total de la educación** (más acorde con la filosofía del movimiento progresista de educación). En este último enfoque cobra especial importancia la consideración de *la función tutorial como indicador clave de una concepción educativa de la orientación*.

Parece evidente que una concepción educativa de la orientación exige la implicación del profesorado, agente educativo institucional. Sin duda alguna, este es un objetivo clave de un sistema educativo. Desde el punto de vista normativo, no hay duda alguna de que el mandato que emerge de nuestro marco jurídico es claro. Así ha sido recogido por autores como Lázaro y Asensi (1986:49): “...la acción tutorial es inherente a la actividad educativa del profesor; su campo de acción se refiere a los procesos relacionados con la orientación escolar”. Se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje.

En idéntico sentido se han ido pronunciando los diferentes documentos institucionales hasta culminar en el marco normativo de la LOGSE² y será a través de los programas integrados de orientación donde la función docente, y su específica acción tutorial, cobren su plena identidad y operatividad. El *Plan de Acción Tutorial* es el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la Tutoría en el centro.

Del dicho al hecho

En la última década, diferentes trabajos han analizado la situación real de la función tutorial. En un trabajo previo (Rodríguez, 2002) hemos expuesto con detalle los resultados de los mismos. En síntesis podríamos señalar:

2. “Todo profesor está implicado en la acción tutorial, haya sido o no designado tutor de un grupo de alumnos (...) La docencia no tiene por objeto solamente conocimientos y procedimientos, sino también valores, normas y actitudes; tiene por objeto, en definitiva, el pleno desarrollo personal de los alumnos, un desarrollo que implica por parte de los profesores el ejercicio de la función tutorial (...) El ejercicio de la tutoría ha de quedar plenamente incorporado e integrado en el ejercicio de la función docente” En: MEC.

La orientación y tutoría. Madrid, 1992: (págs.29-30)

“La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor” (LOGSE, art.60)

El art. 19 (E. Primaria) y los art. 56 y 62 de la LOCE (referido a la ESO) ponen de manifiesto la preocupación del legislador por señalar la asociación entre función tutorial y función docente.

E. Primaria

Fortalezas:

- Adecuada actuación con la familia.
- Buena atención al alumnado con dificultades de aprendizaje.
- Adecuada acogida al alumnado nuevo.
- Pertinente registro de la evaluación continua.

Debilidades

- Inadecuada planificación y coordinación.
- Escaso desarrollo del PAT.
- Inadecuados informes individuales (genéricos e imprecisos).

E. Secundaria

Fortalezas:

- Adecuada formalización documental.
- Buen cumplimiento formal de las tareas.
- Buena dotación de recursos documentales.
- Adecuada acogida al alumnado nuevo.

Debilidades

- Deficiente coordinación entre agentes.
- Escasa atención individualizada.
- Débil relación con la familia, mundo del trabajo y departamentos didácticos.
- Deficiente tutorización en el bachillerato.
- Nula evaluación del PAT.

Sin duda alguna, falta camino por recorrer. Ante el escenario inicialmente apuntado, no parece buena base de partida la actual calidad de la función tutorial. Será necesaria la colaboración de todos los agentes para acometer, con garantía de éxito los retos venideros.

3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DESDE LA ÓPTICA PSICOPEDAGÓGICA

No parece muy necesario argumentar que todo el planteamiento de la orientación e intervención psicopedagógica debería estar dirigido a generar una acción educativa de calidad. Es cierto que hemos asistido a un debate mediático sobre la calidad de la educación en nuestro país. La pretensión de denominar a una ley sobre la educación no universitaria, *Ley de Calidad de la Educación*, exige un debate profundo a fin de no convertir el tema en tertulia de café. Permítaseme aportar unas ideas para la reflexión.

El problema fundamental que subyace en cualquier intento de reforma educativa es el de poder discernir o clarificar las metas y objetivos de la intervención educativa. En definitiva se trata, nada más y nada menos, de definir el perfil y calidad del producto egresado de las instituciones educativas.

3.1. Más allá del objetivo de la igualdad de oportunidades: la calidad como transformación o valor añadido

Ya el documento *Centros educativos y calidad de la enseñanza*³ explicitaba que la igualdad de oportunidades, junto con la educación en valores, constituyen indicadores destacados de lo que ha de juzgarse por calidad educativa. En el apartado 2.2 del documento (*Igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdades*) se afirmaba que la preocupación de la Administración educativa por la calidad tiene como objetivo alcanzar una educación de calidad para todos (acorde con las conclusiones de la OCDE), matizando que la calidad para todos significa que es necesario dar prioridad a aquellos que se incorporan al sistema educativo en una situación de desventaja. En definitiva, aunque el documento no lo expresa así, ha llegado el momento de sustituir el principio de igualdad por el de equidad: dar a cada uno lo que necesita.

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* asume este mismo planteamiento si nos atenemos a la letra de la misma. De entre los principios de calidad del sistema educativo que se recogen en el artículo 1, los tres primeros corresponden a:

- La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad.
- La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social....
- La capacidad de actuar como elemento compensatorio de las desigualdades personales y sociales.

Sin embargo, no existe el mismo consenso al establecer el diagnóstico sobre los resultados obtenidos en cuanto a la política de igualdad de oportunidades⁴.

3. M.E.C. *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid, 1994.

4. Valgan estos dos testimonios:

"Los políticos en favor de la igualdad de oportunidades... no intentaron resolver la contradicción fundamental que existe entre la búsqueda de la igualdad en educación y la persistencia de la desigual distribución del trabajo, la riqueza y el poder" (Kallen, D. Fracaso y malos resultados escolares: los nuevos iletrados. *Perspectivas*, XVII (2), 62, 227-237 (págs. 229-230).

"Se llegó a la conclusión de que el sistema educativo no puede actuar como sustituto de las reformas sociales y económicas. No es posible tener en la educación más igualdad que la que existe en la sociedad en general" (Husen, T. *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona. Paidós-M.E.C, 1988 (pág..136).

Cabe preguntarse acerca de la necesidad o no de adoptar un enfoque crítico ante un discurso que, tal vez sin intención, *sitúa* la acción educativa como si ésta se produjera aislada de la realidad socioeconómica y cultural de aquí y ahora.

Por otra parte tomar en consideración la calidad de la educación como *valor añadido* (en la medida que produce transformaciones en el alumnado) constituye una de las dimensiones más significativa desde una perspectiva orientadora y tutorial. La verdadera calidad de una institución radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (alumnos y profesores); es decir, el conseguir el *máximo valor añadido*. Dicho valor añadido es entendido tanto como los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos, alcanzado desde el inicio al final de sus estudios. Es evidente que la acción tutorial asume como meta primera y prioritaria el favorecer el desarrollo personal del alumno.

3.2. La dirección del proceso de transformación

Las características que debieran definir el producto educativo desde esta perspectiva de la calidad están sometidas a controversia y crítica de la fiabilidad de su evaluación. Sin embargo, y pese a estas dificultades, cada vez se asume la necesidad de abordar su diagnóstico. A continuación proponemos una concreción del producto educativo. La calidad del mismo vendrá determinada por el nivel de logro de:

- Complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico.
- Habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social.
- Comprensión y aprecio de las diferencias humanas.
- Competencias prácticas como resolución de conflictos, problemas, etc.
- Coherente e integrado sentido de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano.
- Desarrollar actitudes, valores, perspectivas y capacidad para un continuo aprendizaje.
- Convertirse en una persona cultivada.
- Desarrollar la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo.
- Saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido.

En definitiva, calidad de la educación no puede identificarse sólo con una mejor preparación intelectual y técnica de los alumnos. Un sistema educativo tenderá a la calidad o excelencia en la medida en que sea capaz de (Rodríguez, 1988):

- Atender las diferencias individuales de los alumnos. Es decir, satisfacer el principio de equidad o justicia. Esto significa no dar a todos lo mismo, sino ofrecer lo que cada uno necesita. Este principio nos lleva a cuestionarnos el incuestionable principio de igualdad. Tal y como se ha afirmado, no existe mayor desigualdad en educación que pretender ofrecer a todos el mismo menú educativo.
- Dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para aprender a aprender. La retórica de la frase no debe esconder su profundo significado.
- Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social. En una sociedad justa y democrática, los ciudadanos han de jugar un papel de participación activa. Esta participación no será nunca el fruto de campañas políticas o electorales, sino el resultado de un largo y sosegado proceso de aprendizaje. Su marco, sin duda alguna, es la escuela y demás instituciones ocupadas y preocupadas por la educación del futuro ciudadano.
- Favorecer el proceso de autoconocimiento y maduración personal que le permita tomar congruentes decisiones vitales. Las decisiones académicas y vocacionales sólo constituyen una parcela importante de su trayectoria personal.
- Conseguir que el alumno desarrolle una personalidad sana y equilibrada que le permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y momento histórico que le toque vivir. La toma de conciencia de su función de agente de cambio constituye requisito necesario para el auténtico progreso social.
- Permitir al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral como base imprescindible para su adecuada ubicación productiva. Los tiempos presentes y venideros reclaman una reconsideración del concepto de trabajo. La orientación y acción tutorial ha de jugar un papel decisivo no sólo en la transición escuela-trabajo, sino en el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los cambios ocupacionales y las situaciones de desempleo.

4. HACIA UNA ACCIÓN TUTORIAL DE CALIDAD

El enfoque de la gestión de *la calidad total o perspectiva del usuario* es el que representa el verdadero reto del profesional de la intervención psicopedagógica: *hacer correctamente aquello que ha de hacerse*. Parece evidente que en educación, usuarios y proveedores se intercambian a lo largo de las fases del proceso educativo: el alumno de hoy es padre/madre de mañana; el profesor es destinatario de la intervención del orientador a la vez que agente de la intervención con el alumno. Desde los planteamientos de la calidad total se

afirma que si los alumnos no realizan un trabajo de calidad es debido a que sus necesidades básicas no están siendo satisfechas por la organización, llamada escuela. Estudiantes y profesores parecen verse como enemigos en vez de colaboradores. El cambio preconizado desde una orientación de calidad es la que contribuir, como afirma Glasser (1990), a que la escuela consiga que todos los alumnos aprendan al máximo de sus potencialidades. Para ello, han de generarse las estrategias que consigan que todos los subsistemas de la organización escolar apoyen al alumno como agente activo de su aprendizaje.

En consecuencia, abordar un enfoque de gestión de la calidad total implica atender la satisfacción de las necesidades de los usuarios de la organización a la vez que se mejora continuamente el proceso que mantiene los sistemas de la propia organización. Ahora bien, para conseguir esta meta es necesario modificar roles y funciones de los diferentes agentes educativos (profesores y padres fundamentalmente) y el profesional de la orientación y el equipo de tutores han de liderar dicho cambio.

4.1. El fortalecimiento de los estudiantes

Buena parte de la literatura sobre la mejora continua de la calidad de las instituciones educativas, como de otras organizaciones, enfatiza la importancia de involucrar a los protagonistas (*stakeholder*). Implicar a los estudiantes en la transformación de una escuela mejora significativamente la cultura de la misma (Goldman & Newman, 1998).

La primera causa de la conducta disruptiva en los centros de secundaria es el persistente sentimiento de estar desconectado. La investigación pone de manifiesto la alta relación existente entre el abandono en secundaria y el sentimiento de que a nadie le importa. Así mismo, la investigación demuestra que el alumnado que se implica se involucra, participa y se siente parte de la organización no sólo incrementa su responsabilidad para con ésta, sino que promueve nuevas conductas que contribuirán a reforzar la cultura de esfuerzo y calidad de la propia organización.

Cuando se genera una auténtica relación entre estudiantes y adultos, la motivación intrínseca se incrementa. Cuando el profesorado es un facilitador del aprendizaje y no un mero suministrador de información, líder y no jefe, en las aulas se asume el riesgo, se cambia y la transformación es la norma de acción.

Una serie de pautas pueden desprenderse de la adopción del rol de facilitador del aprendizaje que pueden ser de interés para la reflexión sobre la práctica docente y tutorial (Goldman & Newman, 1998):

- Ver a los estudiantes como colegas y no como meros clientes o productos.
- Dar a los estudiantes la oportunidad de tomar la responsabilidad de su propia educación desde la escuela primaria asegurará que se conviertan en aprendices para toda la vida.
- Hemos de comenzar a ver a los estudiantes como sujetos y no como objetos de la educación.
- Hemos de ser capaces de facilitar a los estudiantes la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para convertirse en agentes constructivos de cambio dentro de su ámbito educativo.
- Hasta que no se consiga que el alumnado esté plenamente involucrado en el proceso de aprendizaje y asuma los objetivos del mismo hay pocas oportunidades de obtener éxito en su preparación para afrontar las demandas del siglo XXI.
- El cambio debe venir de los mismos estudiantes si deseamos que sea significativo.
- Si queremos enseñarles a ser ciudadanos en una actualizada democracia debemos, primero, darles la oportunidad de realizar los cambios necesarios en el contexto de la propia institución escolar.
- El viejo paradigma de que los alumnos han de ser vistos pero no oídos continúa siendo una forma habitual de funcionar en muchas escuelas.
- Cuando los estudiantes pierden el poder de influir en su propio contexto de aprendizaje, una de las necesidades psicológicas básicas no está siendo satisfecha. Cuando las escuelas no satisfacen las necesidades de su alumnado, éstos encontrarán otras vías de satisfacerlas: el gracioso, ausente o aburrido comienzan a florecer.
- Si la sociedad desea estudiantes capaces de demostrar calidad en su aprendizaje, deben tomarse las medidas necesarias para que ellos deseen estar en la escuela porque su aprendizaje les está satisfaciendo. Cuando a los estudiantes se les fortalece, se abre la vía para que se produzcan cambios significativos en el clima de la escuela.

En consecuencia, y como apuntan los citados autores, una práctica docente y orientadora de calidad tendrá en su horizonte:

- Desarrollar el liderazgo, autoestima y habilidades de trabajo en equipo de los estudiantes.
- Desarrollar autoaprendices que aprenden en la escuela y en la vida.
- Incrementar la implicación del alumnado en el proceso de mejora de la escuela.
- Alentar el pensamiento crítico para la resolución creativa de problemas.
- Desarrollar habilidades para las relaciones intra e interpersonales.

- Incrementar las responsabilidades del alumnado, su toma de decisiones y su participación en la escuela.
- Ofrecer oportunidades para incorporar principios de calidad en el desarrollo personal y profesional.
- Implicar a los estudiantes de todos los niveles de rendimiento en positivas contribuciones a su escuela.

5. MIRANDO EL FUTURO: CAMBIOS A CONSIDERAR

La compleja realidad educativa que ha de afrontarse hace que la práctica orientadora y tutorial, si realmente quiere ser eficaz, necesite de la colaboración de múltiples agentes institucionales, sociales y profesionales. Es necesario plantearse la necesidad de acciones conjuntas que, bajo el paraguas del *partenariado*, permitan aunar el conocimiento y los recursos necesarios para afrontar los retos de una eficiente acción orientadora y tutorial.

El papel cada vez más relevante de los diferentes tipos de organizaciones y asociaciones, a través de las cuales se vertebra la actuación de la sociedad civil, pone de manifiesto la necesidad de contar con ellas para abordar las temáticas referidas al inicio de este trabajo. No parece inadecuado plantear la necesidad de que la actuación pública se planifique no sólo en relación a los recursos de la administración sino al conjunto de recursos de que dispone la propia sociedad.

Parece obvio pensar que en el diseño de la acción orientadora en general, y de la tutoría en particular, se tomen en consideración aspectos como:

- La necesidad de que a partir del Proyecto educativo/Plan de Centro se elabore el Programa de orientación con su correspondiente Plan de Acción Tutorial.
- Avanzar del análisis de necesidades a la evaluación de los logros de la propia acción tutorial. Ha llegado el momento de plantearse la *rendición de cuentas* de las actuaciones que suponen un valor añadido a la calidad de la intervención educativa.
- En consecuencia, se pase de la *individualidad* de la acción del tutor/a a la actuación conjunta del equipo de tutores/as así como al reconocimiento de la calidad de las diversas actuaciones en las diferentes instituciones.

En definitiva, no sólo es necesaria la implicación del conjunto de agentes que interaccionan en el marco educativo, sino el establecer ejes vertebradores del propio PAT. Dos ejes de actuación podría aglutinar al conjunto de acciones de carácter orientador: la atención a la diversidad y la actuación sobre las

diferentes transiciones que el alumnado experimenta a lo largo de su trayectoria en las diferentes etapas educativas. El conjunto de trabajos que se publican en esta obra son una buena referencia.

5.1. Un requisito para la acción: La sectorización

Uno de los puntos álgidos en la planificación de la acción orientadora, como en el de otras actividades de ayuda, estriba en la delimitación de las unidades territoriales significativas en cuanto a la dotación de infraestructuras y recursos para atender los diferentes niveles de prestaciones. Desde nuestro punto de vista la sectorización de la actividad orientadora tiene un referente con significación propia: el municipio en primer término y las agregaciones territoriales administrativas o configuradas *ad hoc*, en segundo lugar, constituyen el espacio geográfico idóneo para la planificación operativa de la acción orientadora. En el mismo, confluyen tanto la iniciativa propia de la comunidad como la de los diferentes tipos de servicios públicos (sanitarios, sociales, judiciales, productivos, etc.), en los que las autoridades municipales tienen especial responsabilidad en cuanto que defensoras del bienestar de la comunidad a la que representan.

El Programa de orientación de Centro y el Departamento de Orientación como su estructura organizativa de ejecución constituye la célula básica de actuación en donde cobran especial relevancia las necesidades específicas de la comunidad educativa a la que sirve. La especialización de los Equipos de Apoyo (con sus diferentes denominaciones) introduce un nuevo concepto de sectorización en tanto en cuanto el criterio básico de su existencia no es el ámbito territorial geográfico, sino el de los roles y funciones asignadas en virtud de las necesidades detectadas y de las competencias requeridas para atender dichas necesidades. A semejanza con el sistema sanitario, los diferentes niveles de los equipos estarían más acordes, no con el volumen de población, sino con las características de los grupos de riesgo ubicados en el marco territorial antes descrito.

5.2. A modo de conclusión

Apostar por una educación de calidad reclama tomar en consideración la necesidad de una acción tutorial y orientadora de calidad. El reconocimiento de las mismas como factor de calidad está ampliamente documentado y reconocido en nuestro actual marco normativo. Sin embargo, es necesario, entre otros puntos, abordar un marco organizativo que garantice la eficacia y eficiencia de la misma. Este marco podría estar caracterizado, entre otras, por las siguientes notas:

- Tomar al municipio (o sus distritos) como el referente territorial y, dentro del mismo, el Centro de Secundaria se constituiría como la unidad operativa en la que el PAT cobra su máxima dimensión.
- Las actuaciones de los diferentes Servicios y Equipos de Apoyo deben formalizarse atendiendo a las exigencias técnicas que reclama el diseño de un Programa de orientación y Acción Tutorial, incluyendo la dimensión evaluativa del mismo.
- La atención a la diversidad y la actuación sobre las diferentes transiciones a lo largo de la trayectoria educativa pueden constituir referente del contenido básico a considerar dentro de la acción tutorial.
- El protagonismo del alumnado no puede ser ignorado. Formar a personas competentes supone otorgarles capacidad de participación en las decisiones y planteamientos educativos.
- Los diferentes agentes deben coordinar sus actuaciones: el abordaje de situaciones complejas reclama actuaciones conjuntas en las que el resultado final sea más que la suma de actuaciones parciales de cada uno de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, M. y RODRÍGUEZ, S. *Cambios socioeducativos y orientación en el Siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*. En: AA.VV. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid, 2000. (Tomo I. Págs. 637-686).

GLASSER, W. *The quality school: managing student without coercion*. Harper & Row. New York, 1990.

GOLDMAN, G. & NEWMAN, J.B. *Empowering Students to Transform Schools*. Corwin Press, Inc. Thousand Oaks, CA. 1998.

LÁZARO, A. y ASENSI, J. *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Narcea. Madrid, 1986.

RODRÍGUEZ, S. *La orientación educativa y la calidad de la educación*. *Bordon*, 40 (2). 1988. Págs. 235-255.

RODRÍGUEZ, S. *La función orientadora: Claves para la acción*. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2). 1998. Págs. 5-23.

RODRÍGUEZ, S. *La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación*. En: CES (Ed). *Los educadores en al sociedad del s. XXI*. MEC-Consejo Escolar del Estado. Madrid, 2002. Págs. 89-160.

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL: PAT.

Manuel Álvarez González

Profesor de orientación profesional. Titulación de Psicopedagogía
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

1. ASPECTOS PREVIOS:

- 1.1. ¿Qué entendemos por tutoría y orientación?
- 1.2. La acción docente y tutorial en las diferentes etapas educativas
- 1.3. Justificación de la acción tutorial
- 1.4. La planificación y desarrollo de la acción tutorial dependerá de...

2. FASES O MOMENTOS EN EL PROCESO DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL (PAT)

- 2.2. Análisis del contexto socio-educativo en Infantil, Primaria y Secundaria
- 2.3. Determinación de las necesidades y su priorización
- 2.4. Formulación de metas y objetivos
- 2.5. Fundamentación teórica. Modelos teóricos
- 2.6. Objetivos básicos de la acción tutorial
- 2.7. Áreas de Intervención
- 2.8. Recursos y materiales de interés para la elaboración y desarrollo del PAT
- 2.9. Evaluación del PAT

3. ORGANIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

- 3.1. Niveles de concreción en los centros
- 3.2. Agentes implicados
- 3.3. Requisitos en el proceso de implantación
- 3.4. Estrategias de intervención
- 3.5. Servicios implicados en el PAT

4. FORMACIÓN DE LOS DIFERENTES AGENTES IMPLICADOS EN LA INTERVENCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende llevar a cabo una reflexión sobre aquellos aspectos que se han de tener presentes en una adecuada planificación y organización de Plan de Acción Tutorial (PAT) en los centros educativos.

En primer lugar, se efectúa el análisis de una serie de aspectos previos al diseño y elaboración del PAT, como el ponernos de acuerdo sobre qué entendemos por tutoría y orientación, cuál es la relación entre la función docente y función tutorial en las diferentes etapas educativas, la justificación de la acción tutorial y de qué dependerá su planificación y desarrollo.

En segundo lugar, se desarrollan aquellos aspectos que guardan relación más directa con el diseño y elaboración del PAT como instrumento para la dinamización de la acción tutorial en un centro educativo. Para ello, se ha de llevar a cabo un análisis del contexto que nos va a permitir el determinar las necesidades y su priorización, para, a partir de ahí, formular las metas y objetivos del PAT, su fundamentación, los contenidos y tareas a desarrollar, los recursos necesarios para su puesta en marcha y el diseño de la evaluación.

En tercer lugar, se afronta la organización del PAT donde se tienen en cuenta los niveles de concreción en el centro, los agentes implicados, los requisitos mínimos a tener en cuenta en el proceso, las estrategias de intervención más adecuadas y los servicios educativos y de orientación que el centro y la comunidad han de poner a disposición de los responsables de la implantación de la acción tutorial.

Finalmente para llevar a cabo una acción tutorial y orientadora de calidad es necesario que los agentes implicados estén informados y formados. En ocasiones la formación psicopedagógica del profesorado, especialmente de secundaria, es insuficiente tanto en su formación inicial como permanente para poder asumir su tarea como tutor/a. No existe una formación permanente del

profesorado en orientación y acción tutorial que le permita desarrollar con garantías el Plan de Acción Tutorial (PAT). Aunque en la mayoría de las Comunidades Autónomas se desarrollan planes marco de formación permanente, la acción tutorial no suele ser un tema preferente y prioritario. Lo mismo podríamos decir de los profesionales de la orientación, cuya tarea es la de soporte técnico y ayuda a la acción orientadora y tutorial en los centros educativos. Aparece muy clara su línea jerárquica, pero muy poco desarrollada su línea formativa y de asesoramiento. Una formación que actualice o bien planteen nuevas competencias para atender nuevas necesidades en una sociedad en constante cambio.

1. ASPECTOS PREVIOS

Es importante hacer hincapié en una serie de aspectos que consideramos básicos antes de afrontar propiamente la planificación y organización de la acción tutorial: Qué entendemos por tutoría y orientación; cómo se contempla la acción docente y tutorial en las diferentes etapas educativas; cómo se justifica la presencia de la acción tutorial en el nuevo concepto de la educación que ha de preparar para la vida y de qué va a depender una adecuada planificación y desarrollo de la acción tutorial.

1.1. ¿Qué entendemos por tutoría y orientación?

Concebimos la *orientación como un proceso de ayuda continuo a todas las personas en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida*¹. La orientación es una función en la que están implicados el profesorado, los tutores, padres, orientador, paraprofesionales, etc. *La acción tutorial es la orientación llevada a cabo por el tutor y por el resto del profesorado y podríamos definirla como la acción formativa de orientación y ayuda que el profesor-tutor y el resto del equipo docente realizan con sus alumnos a nivel individual y grupal en los ámbitos personal, escolar y profesional, al mismo tiempo que ejercen su función docente*². Esta acción formativa ha de dirigirse también y ha de estar insertada en la actividad docente. Con ello, la docencia tendrá un carácter más personal y formativo y hará posible la formación integral del alumnado.

1. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Aproximación al concepto de orientación y tutoría*. En M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ Y R. BISQUERRA (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996. Pág. 25.

2. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y FERNÁNDEZ, R. *Bibliotema: la acción tutorial*. Cuadernos de pedagogía, 201, 80-82. Barcelona, 1992.

Por todo ello, la acción tutorial no se puede dejar al azar, se ha de hacer un análisis de necesidades de aquellos aspectos de acción tutorial que han de planificar y programar con el resto de acciones docentes. Para poner en marcha estos programas, las Administraciones educativas han de facilitar las condiciones que los hagan viables, manifestando, de forma explícita, el reconocimiento real de su importancia, que pasa por:

- a) La *formación del profesorado en general y profesorado-tutor en especial*, mediante el diseño de un plan de formación que sea asequible al profesorado y adecuado a sus necesidades.
- b) Una *adecuación de la estructura y horarios de los centros* para hacer posible la dedicación de los tutores con el alumnado (grupal e individual) y con los padres, así como la coordinación del profesorado que pasa por el grupo-clase.
- c) Una *dinamización, seguimiento y soporte de la acción tutorial* dentro de los centros por parte del orientador (profesorado de psicología y pedagogía).
- d) Un *soporte técnico al orientador del centro* por parte de los Equipos de orientación de sector.

Hemos de ser conscientes que la acción tutorial y la orientación son un proceso y como tal es difícil que puedan llevarse a cabo, si no existe un mínimo de coordinación de la labor tutorial y orientadora del centro. *La eficacia tutorial* va a depender de una serie de factores:

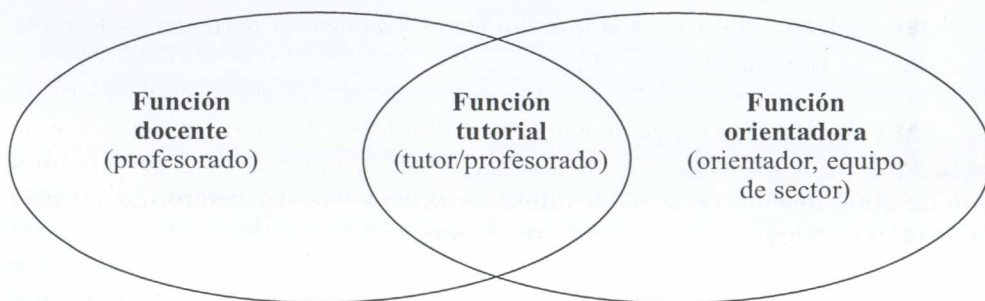
1. La *infraestructura y los modelos tutoriales* en funcionamiento (obligatoriedad, la dinámica de los centros, el soporte legal, la literatura sobre el tema, etc.).
2. El nivel de *formación y concienciación* de la importancia de la acción tutorial por parte del profesorado (formación inicial y permanente).
3. El *apoyo real* que se proporcione a la tutoría por parte de los agentes de la educación.
4. La *ayuda y coordinación* que se preste a los programas tutoriales desde la propia institución educativa y fuera de la misma.

Podemos concluir este apartado señalando que en el momento actual *el soporte institucional dado a la acción tutorial es insuficiente*. Se ha de pedir a las Administraciones educativas que tomen medidas de cara a clarificar, reconocer y dar un mayor soporte real y efectivo a la acción tutorial y a la orientación. Está bien que la acción tutorial sea cosa de todo el profesorado y sobre todo del tutor, pero en las condiciones actuales no puede llevar a cabo las tareas que se le encomiendan. Lo que no podemos negar es que en los últimos años se ha producido una mayor sensibilización en este tema por parte del profesorado.

rado, pero queda un largo camino por recorrer hasta conseguir un implantación real de la acción tutorial en el proceso educativo, concretamente en la educación secundaria. La LOGSE ha recogido todas estas inquietudes y nos hace una propuesta de modelo organizativo y funcional de la orientación, basado en la acción tutorial, el Departamento de orientación como servicio interno en los centros y los equipos de sector como servicios externos en el proceso educativo.

1.2. La acción docente y tutorial en las diferentes etapas educativas

La orientación y la acción tutorial se identifican con la educación, son una parte esencial de ella. La práctica docente ha de incorporar, de forma paulatina, la dimensión orientadora, porque educar es orientar para la vida, es enseñar a tomar decisiones, es ayudar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es asesorar sobre opciones educativas y laborales.



Existe un continuum entre docencia, tutoría y orientación. El profesorado desarrolla una función docente pero además desempeña una función tutorial. Esta función tutorial es orientación, pero la orientación excede a la tutoría. La orientación, además del profesorado y profesorado-tutor, implica al orientador de centro y los equipos de sector.

La función tutorial y orientadora son los componentes básicos de una actividad docente que ha de asegurarnos una educación integral y personalizada del individuo.

“La tutoría y la orientación de los alumnos formará parte de la función docente, corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor-tutor”³.

3. Artículo 60.1 de la LOGSE.

En este apartado queda claro que la tutoría es un elemento inherente a la función docente y al currículum. Todo profesorado está implicado en la acción tutorial, independientemente de que se le asigne un grupo de alumnos como tutor. Al mismo tiempo, el hecho de que en el currículum se haga hincapié no sólo sobre los conocimientos o comportamientos, sino también sobre valores, normas y actitudes, hace imprescindible el desarrollo de la función tutorial. Para ello, es necesario superar la tradición docente-instructiva y asumir las funciones esencialmente formativas como el aprender a ser y a convivir, aprender a aprender, aprender a tomar decisiones y aprender a trabajar. Esto requiere una integración de la función tutorial y orientadora en la función docente con la colaboración y coordinación de todos los agentes educativos. La función tutorial es toda una función cooperativa donde ningún agente educativo se siente excluido.

El marco legal de la orientación y acción tutorial se concreta en una serie de documentos: *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*⁴; *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*⁵; *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*⁶ y *Orientación y Tutoría: Educación primaria y Educación Secundaria*⁷; *Reglamento Orgánico de los institutos (RD.83/1996)*⁸; *Desarrollo normativo de las Comunidades Autónomas*. Estos son el desarrollo de la LODE (1985), LOGSE (1990) y LOPEG (1995).

La orientación y la acción tutorial se concibe integrada en el proceso educativo, porque ha de colaborar en el nuevo concepto de la educación, que pretende favorecer el máximo desarrollo personal del alumnado y adaptarse a sus peculiaridades e intereses individuales; responder a las exigencias de una sociedad democrática, compleja y tecnificada; compensar las desigualdades sociales y culturales, favoreciendo el desarrollo de todos, de acuerdo con su capacidad y preparar para la inserción en la vida activa, para el desempeño de las responsabilidades sociales y profesionales propias de la existencia adulta. A partir de aquí podemos señalar que el mandato de la educación “*ha de preparar para la vida, a través de un diseño curricular flexible, que ofrezca una opcionalidad progresiva y que considere la necesidad de tener que dar respuesta a la diversidad de los alumnos. Todo ello, va a exigir la presencia de los profesionales de la orientación y de la educación. Es decir, la orientación con-*

4. MEC. *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Publicaciones MEC. Madrid, 1987.

5. MEC. *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Publicaciones MEC. Madrid, 1989.

6. MEC. *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Publicaciones MEC. Madrid, 1990.

7. MEC. *Orientación y tutoría*. Publicaciones MEC. Madrid, 1992.

8. El artículo 42 otorga a los Departamentos de orientación funciones con relación a tres ámbitos: *Plan de acción tutorial (PAT)*; *Plan de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (PAPEA)* y *Plan de orientación académica y profesional (POAP)*.

cebida como una tarea compartida con todos y, a su vez, con un carácter de especialización y cualificación”⁹.

1.3. Justificación de la acción tutorial

Hay tres realidades que justifican la acción tutorial en estas etapas educativas:

Realidad personal por la que están pasando los infantes y adolescentes en estas etapas educativas a nivel fisiológico, cognitivo y afectivo. Están en un proceso de búsqueda de su propia identidad. En este proceso de identificación el sujeto: **1)** Ha de comenzar a asumir su propia vida para actuar consecuentemente; **2)** Ha de respetar a las personas; **3)** Ha de desarrollar sus potencialidades; **4)** Ha de mostrar un equilibrio afectivo-intelectual; y **5)** Ha de aceptar el orden social con sentido crítico. El sujeto en estas etapas madurativas tiene un escaso conocimiento de sí mismo, ha de afrontar los procesos de E-A y ha de hacer opciones educativas y le faltan elementos de reflexión para afrontar sus procesos de toma de decisiones. La acción tutorial y la orientación son las que han de ofrecer esos elementos de reflexión y así poder desarrollar sus procesos de aprendizaje y su inserción académica y socio-laboral.

Realidad educativa. La nueva realidad educativa ha de proporcionar una formación integral, comprensiva, sólida y diversificada, intercultural que dé respuesta a las necesidades personales, académicas y profesionales del alumnado. Además se han de afrontar una serie de problemáticas, consecuencia de la realidad en que vivimos y que obligan a un replanteamiento del rol de educador (adaptación social, atención a grupos marginados y desfavorecidos, ambiente social cada vez más conflictivo, mayor diversidad del alumnado, prolongación de la escolaridad, diversificación de la oferta-formativa, entre otros aspectos).

Todo esto implica la necesidad de la acción tutorial que oriente para la vida, que facilite la adaptación social, que capacite para el propio aprendizaje, que atienda a la diversidad, que eduque en la capacidad para tomar decisiones y que asesore sobre las diferentes opciones académicas y profesionales.

Realidad vocacional. La madurez vocacional, especialmente en el alumnado de Secundaria, presenta ciertas deficiencias en cuanto a: **1)** La reflexión y conocimiento de sí mismo; **2)** Planificación de la carrera; **3)** Recursos para la

9. RODRÍGUEZ ESPINAR, S (COORD.). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU. Barcelona, 1993. Pág. 110.

exploración; 4) Información académica y profesional; 5) Toma de decisiones y 6) Aproximación al mundo laboral.

Esto va a exigir un gran protagonismo de la acción tutorial y la orientación, debido a una serie de razones derivadas de las características de estas etapas educativas como: **a)** El mayor grado de opcionalidad que presenta la educación secundaria; **b)** las diferentes modalidades de bachillerato; **c)** la necesidad de dar respuesta a la diversidad mediante adaptaciones curriculares; **d)** la preparación para la incorporación a la vida activa o para acceder a otros estudios; **e)** la necesidad de dar una formación integral, resaltando la dimensión afectivo social.

Con todo lo expuesto, queda claro que para asumir de forma plena la nueva educación se necesita la ayuda de la orientación y la acción tutorial.

1.4. La planificación y desarrollo de la acción tutorial dependerá de:

- *Las características de la institución.* Es decir, cuáles son sus prioridades, características del profesorado, valoración del profesorado-tutor, asistencia o no de servicios de orientación con profesionales de la orientación, plan de acción tutorial consolidado o en fase de desarrollo, etc.
- *La implicación del profesorado y de las familias* en temas tutoriales y de orientación. Cómo valoran el papel de la orientación y la acción tutorial en la formación del alumnado y, en el caso de las familias, en la formación de sus hijos.
- *Las características del alumnado y de las familias* a nivel personal, social y educativo (heterogeneidad, multiculturalidad, problemática social, etc.).

2. FASES O MOMENTOS EN EL PROCESO DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL (PAT).

EL PAT (plan de acción tutorial) es un instrumento que tiene por objetivo la dinamización de la acción tutorial en un centro educativo concreto. Viene a ser como el segundo nivel de concreción curricular. Como tal, el PAT se plasma en un documento donde deberían aparecer como mínimo los objetivos, contenidos, actividades, planificación, evaluación. Es la planificación de la acción tutorial. Es decir, todos aquellos elementos que permitan hacerse una idea clara de cómo funciona la acción tutorial en un centro. Pero más que un documento

debe entenderse como un instrumento que impulsa a la realización de una acción tutorial planificada, sistemática y efectiva.

El diseño, elaboración y realización del PAT es una tarea compartida por la comunidad educativa de forma análoga al Proyecto curricular de centro. Se trata de llegar a acuerdos entre el profesorado sobre los objetivos de la acción tutorial, los contenidos, metodología, evaluación, etc.

Es muy importante la coordinación múltiple: **a) coordinación horizontal** entre el profesorado que imparte docencia en un mismo grupo clase; entre los tutores que hacen docencia en un mismo curso y en un mismo ciclo educativo; **b) coordinación vertical** entre los diferentes cursos, ciclos y niveles educativos. Como resultado de la coordinación debe surgir un PAT coherente desde los primeros niveles educativos hasta los superiores. De lo contrario, más que un PAT lo que tal vez tengamos sea una serie de actividades “desconexas” que no lleguen a constituir un todo coherente.

Si se consigue una coherencia desde la educación infantil hasta la secundaria postobligatoria se puede producir un efecto de sinergia de consecuencias imponderables. Fijémonos que a razón de una hora semanal de tutoría, con un total de unas treinta horas al año, durante toda la escolarización podemos llegar a tener un total de más de 450 horas. Este total se deriva de 90 horas en infantil, 180 en primaria, 120 en secundaria obligatoria y 60 en postobligatoria. En realidad pueden ser más; por ejemplo en la ESO son 12 horas por trimestre, con un total de 36 por curso. En total puede llegar a ser más que un master en desarrollo personal.

El diseño del PAT sigue la estructura del *modelo de programas*. Por tanto debe surgir como respuesta a un análisis de necesidades, que dan origen a unos objetivos, de donde derivan unos contenidos, con una metodología, temporalización, evaluación, etc. Esto es lo que vamos a desarrollar a continuación (Figura 1)

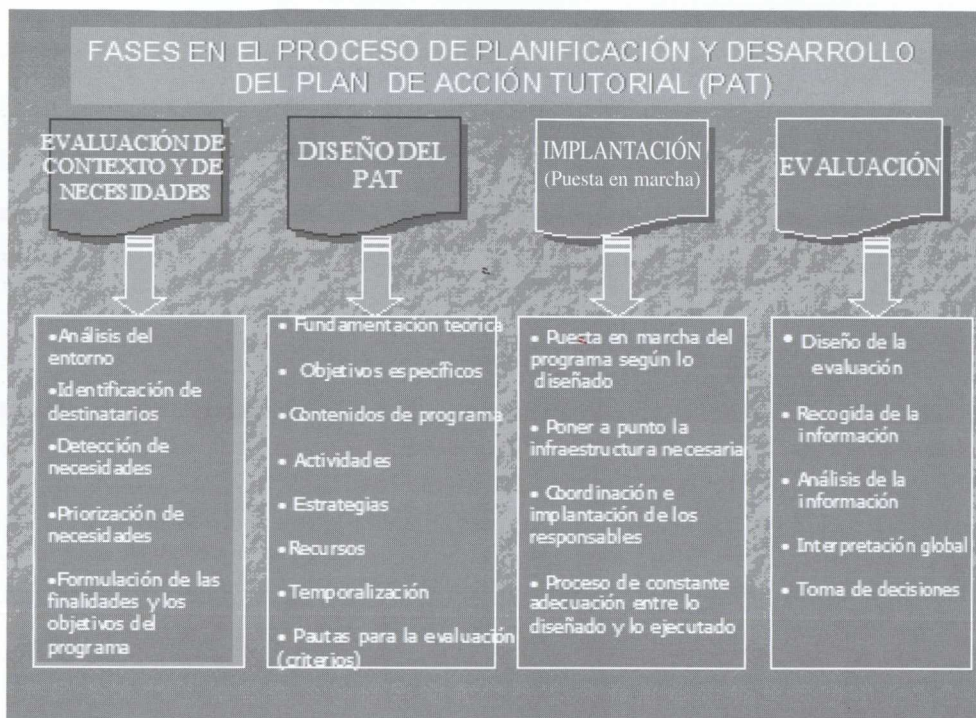


Figura 1: Fases en el proceso de planificación y desarrollo del PAT

El plan de acción tutorial (PAT) ha de responder a las siguientes cuestiones:

¿Quién ha de hacer el PAT?

En la elaboración del PAT han de estar implicados los diferentes agentes educativos: La comisión de coordinación pedagógica señalando las directrices; la jefatura de estudios facilitando la infraestructura y coordinación, el Departamento de orientación supervisando su elaboración y el profesorado-tutor llevándolo a la práctica. El PAT se ha de adecuar a la realidad específica de cada centro. Se ha de evitar: **a)** Elaborarlo sin hacer un estudio de las necesidades y no haber implicado a toda la institución escolar; **b)** diseñarlo sin tener en cuenta los elementos básicos de una programación (PAT oficial y PAT real); **c)** copiarlo de un centro a otro; **d)** dirigirlo solamente a un curso o nivel; **e)** el no hacer una evaluación global del mismo.

¿Quién ha de coordinar el PAT?

Es importante que cada centro decida una persona o grupo de personas que se responsabilicen del PAT. Las funciones de esta coordinación se podrían

concretar en: **1)** Participar como un coordinador en su elaboración; **2)** presentar las propuestas de programación en sus fases al consejo escolar y equipo docente; **3)** establecer una coordinación mediante reuniones periódicas del profesorado-tutor para trabajar conjuntamente en las adecuaciones y seguimiento de las programaciones; **4)** coordinar su evaluación; **5)** hacer una memoria del mismo.

¿Quién ha de afrontar el PAT?

Toda la institución como tal, especialmente el profesorado-tutor con el apoyo de los diferentes agentes implicados. Hay una serie de condiciones que favorecen la aplicación del PAT: **a)** Ha de ser flexible (introducir modificaciones en su aplicación); **b)** ha de ser real (responder a las necesidades educativas del momento); **c)** ha de ser dinámico (el alumnado será su protagonista principal); **d)** ha de ser formativo.

¿Quién ha de aprobar el PAT?

A medida que se va elaborando el PAT se ha de llevar a discusión en los diferentes ámbitos que hay en el centro: Comisión de coordinación pedagógica, departamentos, seminarios, reuniones de nivel o ciclo, padres, alumnado. Una vez elaborado se ha de plantear su aprobación en todos los estamentos del centro. Finalmente se aprueba en el Consejo escolar.

2.1. Análisis del contexto socio-educativo en Infantil, Primaria y Secundaria

En toda intervención tutorial lo primero que se ha de analizar es el contexto socio-educativo donde va a tener lugar la intervención. Es decir, cuáles son las características psicopedagógicas de estos niveles educativos y psicoevolutivas del alumnado, aportando datos que ilustran esta nueva realidad. Esta realidad educativa va a dar la justificación de la Acción Tutorial en estos niveles educativos, porque la única forma de asumir, de forma plena, la nueva educación es con la ayuda de la orientación y la acción tutorial (Necesidades de acción tutorial y orientación referidas al alumnado y a las familias).

Remitimos al capítulo de esta obra "*Función tutorial y calidad de la educación*" donde se describen, con bastante detalle, las características del escenario educativo y se aportan algunos datos que ilustran esta nueva realidad. El panorama que se describe nos presenta una realidad educativa que va a implicar: **1)** Un trabajo en equipo del profesorado a través de los Departamentos, coordinación de ciclo y nivel; **2)** Una mayor implicación y responsabilidad del profesorado a la hora de tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo hacerlo, cuándo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar; **3)** Unos Departamentos y/o coordinaciones de área/ciclo/nivel bien consolidados que

han de asegurar la coordinación a nivel de contenidos y metodología a lo largo de los diferentes niveles educativos; 4) La presencia de la orientación y la acción tutorial como elemento aglutinador de las diferentes iniciativas a través de lograr una mayor implicación, responsabilidad de los diferentes agentes educativos, de una información y formación de los profesores/tutores y de los especialistas.

2.2. Determinación de las necesidades y su priorización

No podemos diseñar y elaborar un PAT si previamente no se ha efectuado un verdadero análisis de necesidades. Toda intervención se ha de diseñar y desarrollar en función de las necesidades que tiene un colectivo determinado o bien un individuo. Así pues, el análisis de necesidades es la primera fase de un plan de intervención y es un momento crucial que determina la adecuación del mismo. En definitiva se trata de descubrir los déficit, las problemáticas, comprenderlos, asumirlos y, a partir de ahí, ver la necesidad o no de diseñar un plan de intervención.

Se define la necesidad como *la discrepancia entre lo que es* (situación presente) *y lo que debería ser* (situación deseada)¹⁰. Este análisis de necesidades y su priorización supone: **a)** determinar la discrepancia de forma clara; **b)** examinar su naturaleza y las posibles causas y **c)** establecer prioridades para futuras acciones si se cree pertinente. Se trata no sólo de determinar carencias, sino también de proponer una posible intervención.

Son múltiples y variados los tipos de necesidades¹¹. Posiblemente el más conocido y utilizado es el propuesto por Monroney (1978, 1990). Este autor establece cuatro tipos de necesidades:

10. TEJEDOR, F. *Perspectivas metodológicas del diagnóstico y la evaluación de necesidades en el ámbito educativo*. Revista de investigación educativa. V. 8. Nº 16, 1990. Págs. 15-37. PÉREZ CAMPANERO, M^a P. *Cómo detectar las necesidades de intervención sociocomunitaria*. Narcea. Madrid, 1994.

11. MONRONEY, R. *Need Assessment Human Service*. En W. ANDERSON (ED.) *Managing human services*. International city management association. Washington, 1978; KETTENER, P. y OTROS. *Designing and managing programs. An effectiveness-based approach*. Sage publications. Newbury Park, 1990; TEJEDOR, F. *Perspectivas metodológicas del diagnóstico y la evaluación de necesidades en el ámbito educativo*. Revista de investigación educativa. V. 8. Nº 16. 1990. Págs. 15-37. JOHNSON, S. Y WHITFIELD, E. *Evaluating guidance programs. A practitioner's guide*. American College Testing and the National Consortium of State Guidance Supervisors. Washington, D. C. 1991; PÉREZ CAMPANERO, M^a P. *Cómo detectar las necesidades de intervención sociocomunitaria*. Narcea. Madrid, 1994.

- *Necesidad normativa*: Es aquella que el experto define atendiendo a un criterio (estándar). Para ello se sirve fundamentalmente de informes y de inventarios.
- *Necesidad percibida*: Es la percepción subjetiva de una carencia. Esta puede surgir del marco normativo o bien del marco de referencia. Para su detección se utiliza preferentemente la encuesta de opinión.
- *Necesidad expresada*: Es aquella que se refleja en función de las demandas de un servicio (demandas realizadas para la obtención de un servicio). Su detección se hace a través de estadísticas de servicios.
- *Necesidad relativa*: Resulta de comparar distintas situaciones en diferentes grupos.

El proceso de análisis de necesidades requiere de una serie de fases¹²:

➤ Fase 1: Preamálisis

Constituye un estudio exploratorio cuya función es determinar lo que ya se conoce sobre las necesidades del sistema:

- Identificar temas y tareas de atención prioritaria.
- Definir los límites del campo de análisis.
- Explicitar los propósitos del análisis de necesidades.
- Identificar las potenciales fuentes de datos.
- Determinar el uso de la información.
- Establecer qué tipo de decisiones habrán de tomarse a la luz de los datos.

➤ Fase 2: Análisis principal

En esta fase se obtienen los datos y:

- Se analiza la información y las opiniones sobre las necesidades del sistema.
- Se establecen prioridades provisionales para las necesidades y grupos del primer nivel.
- Se analizan las causas relacionadas con los tres niveles de necesidad.

12. RODRIGUEZ ESPINAR, S. *La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades*. En DE SALVADOR, X. y RODICIO, M^a.L. (coords.). *Simposium sobre orientación: ¿para onde camiña a orientación?* Servicio de publicaciones Universidade da Coruña. A Coruña, 1998. Págs 19-37.

En definitiva se establecen los criterios para la intervención, teniendo en cuenta las necesidades prioritarias.

➤ Fase 3: Postanálisis

Establece el puente entre el uso de los datos obtenidos y los planes de acción:

- Se fijan prioridades sobre las necesidades de los tres niveles.
- Se consideran soluciones alternativas.
- Se desarrolla el plan de acción para implementar soluciones.
- Se evalúa el propio análisis de necesidades.
- Se archivan datos obtenidos para otros posibles usos.

Los procedimientos, técnicas e instrumentos para recoger información, analizarla e interpretarla pueden ser muy variados. Las nuevas tecnologías ponen a nuestra disposición un sin fin de recursos (programas estadísticos, internet, bases de datos, etc.), que hacen posible un análisis más comprensivo y, a la vez, más focalizado y específico de la evaluación de necesidades para un colectivo determinado. Para la recogida de información es necesario utilizar una gran variedad de fuentes y procedimientos de tipo observacional (sistemas categoriales, descriptivos, narrativos, etc.), de tipo encuesta (entrevistas y cuestionarios), tests y pruebas objetivas, técnicas grupales. Concretamente determinados autores¹³ proponen las siguientes metodologías:

- *Registros e indicadores sociales* (registros institucionales, ratios de tratamiento, observaciones directas, estimaciones indirectas)
- *Análisis por encuesta* (cuestionarios, entrevistas, incidentes críticos).
- *Procesos de grupo* (forum comunitario + de 50, grupo nominal + de 10 personas heterogéneas, entrevista de grupo + de 10 personas homogéneas).
- *Encuestas y técnicas de grupo especializadas* (identificación de competencias, técnica Delphi, grupo electrónico, mapas conceptuales).
- *Procedimientos orientados al análisis de necesidades futuras* (futuros escenarios, análisis de impactos, brainstormings, análisis de tendencias).
- *El análisis de causas* (esqueleto del pez, análisis de causas y consecuencias, análisis del árbol de fallos).

13. WITKIN, B. R. Y ALTSCHULD, J. W. *Planning and conducting needs assessments. A practical guide*. Sage publications. Thousand Oaks, CA, 1995.

A la hora de afrontar el análisis de necesidades se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- *No debemos confundir análisis de necesidades con análisis de opinión.*
- *Se han de utilizar diferentes procedimientos para la obtención de la información. Se han de elegir adecuadas estrategias y procedimientos para recoger la información.*
- *En el análisis de necesidades se ha de conseguir la mayor participación de los agentes implicados. Es todo un proceso que implica la participación de todos los implicados.*
- *El análisis de necesidades es un proceso de toma de decisiones en el que los datos sólo son un componente más.*
- *Se ha de procurar no cometer errores en el uso de los datos para la concreción de las prioridades.*
- *No debemos olvidar que el análisis de necesidades es todo un proceso sistemático y racional de obtener información y establecer prioridades, donde la presencia e influencia de factores políticos están presentes en muchas de las ocasiones.*

A modo de ejemplo presentamos un listado de *necesidades referidas al alumnado y a las familias*:

- ***Necesidades de Orientación y Acción Tutorial referidas al alumnado:***
 - 1) La necesidad de una formación integral que prepare para la vida (desarrollo personal, educativo y profesional). *Enseñar a ser persona.*
 - 2) La necesidad de dotar al alumnado de los procesos y estrategias adecuadas para afrontar su aprendizaje (desarrollo de los procesos de aprendizaje). *Enseñar a pensar.*
 - 3) La necesidad de que el alumnado mejore su capacidad de adaptación escolar y social (adaptación al nuevo contexto educativo y adaptación al grupo-clase). *Enseñar a comportarse.*
 - 4) La necesidad de ayudar a transitar por los diferentes itinerarios educativos (Desarrollo de los estudios). *Enseñar a transitar y a decidirse.*
 - 5) La necesidad de preparar para la incorporación a la vida activa (Desarrollo de la Carrera). *Enseñar a transitar laboralmente.*
 - 6) La necesidad de dar respuesta a la diversidad mediante adaptaciones curriculares.

– **Necesidades de Orientación y Acción Tutorial referidas a las familias:**

- 1) Necesidad de fomentar unas relaciones fluidas con los padres que faciliten la conexión entre el centro y las familias.
- 2) Necesidad de implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y formación de sus hijos.
- 3) Necesidad de informar, asesorar y orientar a los padres de todos aquellos aspectos que afecten a la educación de sus hijos.
- 4) Necesidad de conocer e informarse a través de la ayuda y la acción tutorial sobre las peculiaridades del Sistema Educativo (opcionalidad, itinerarios educativos, etc.), y la problemática juvenil (complejidad social, desencanto, crisis de valores, drogas, delincuencia, salidas laborales, etc.).
- 5) Necesidad de formarles y capacitarles para detectar y luego resolver las situaciones de riesgo y dotarles de competencias para que puedan actuar como agentes activos en la formación de sus hijos.

2.3. Formulación de las metas y objetivos.

La meta o finalidad última de la acción tutorial es el conseguir un desarrollo integral y armónico del alumno que le permita dar respuesta a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional que se va encontrando a lo largo de su vida. Es decir, enseñarle a ser persona, a pensar, a convivir, a respetar las individualidades y peculiaridades de cada persona, a comportarse consigo mismo y con los demás, a decidirse en cualquier situación de la vida, etc. (**figura 2**). Para ello, es necesario que la acción tutorial adopte un mayor protagonismo en la acción educativa a través de un currículum más formativo que oriente para la vida.

La vía para integrar la función tutorial en la función docente la encontramos en los proyectos curriculares, en sus sucesivos niveles de concreción: *Proyecto curricular de centro*, *Proyecto curricular de etapa y/o ciclo* y *Programación de aula*.

La LOGSE ha dejado muy claro que todo profesor está implicado en la acción tutorial, haya sido o no designado tutor de un grupo de alumnos¹⁴. En consecuencia, la tutoría es una tarea inherente a la función del profesor.

1. ¿Cómo ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal? (*Enseñar a ser persona*).
2. ¿Qué se puede hacer para mejorar la capacidad de aprender y pensar en los alumnos? (*Enseñar a pensar*).

14. MEC. *Orientación y tutoría*. Publicaciones MEC. Madrid, 1992.

3. ¿Cómo desarrollar en los alumnos las capacidades sociales para una buena convivencia? (*Enseñar a convivir*)
4. ¿Cómo contribuir a que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social? (*Enseñar a comportarse*).
5. ¿Cómo enseñar y aprender a tomar decisiones profesionales? (*Enseñar a decidirse*).

Figura 2. Líneas de actuación (MEC, 1992)

2.4. Fundamentación teórica. Modelos teóricos.

Para poder desarrollar las diferentes áreas de intervención es necesario disponer de unos modelos que van a servir de guía para la acción. Son como una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación y acción tutorial¹⁵.

Estos modelos teóricos fundamentan la intervención. Son las formulaciones elaboradas por los teóricos que militan en las diversas corrientes. El tutor/orientador puede fundamentar su intervención en uno o varios enfoques que van desde planteamientos racionales hasta planteamientos cognitivos y de desarrollo, pasando por planteamientos no directivos. Se puede hablar de enfoques: *Racionales, no directivos, cognitivos y de desarrollo y eclécticos*.

Enfoques	Características	Limitaciones
<i>Racionales</i>	– Son planteamientos directivos (el ser humano necesita del otro para actualizar su potencial). – El proceso orientador trata de reunir el máximo de información objetiva sobre el alumnado. Hace un diagnóstico preventivo y planifica la acción.	– Llevado a las últimas consecuencias limitaría la libertad del alumnado. – Se intenta aconsejar al alumnado aquello que mejor le conviene. – Prioriza los aspectos cognitivos y racionales en detrimento de los aspectos afectivo-emocionales.

15. BISQUERRA, R. Y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Los modelos de orientación*. En BISQUERRA, R. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis. Barcelona, 1998. Págs. 55-65; BISQUERRA, R. Y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Los modelos de orientación*. En ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996a. Págs. 331-351.

Enfoques	Características	Limitaciones
<i>Racionales</i>	– Son planteamientos directivos (el ser humano necesita del otro para actualizar su potencial). – El proceso orientador trata de reunir el máximo de información objetiva sobre el alumnado. Hace un diagnóstico preventivo y planifica la acción. – El papel del tutor consistirá en: • Favorecer un clima que facilite la acción tutorial • Llevar a cabo un adecuado conocimiento de sí mismo • Plantear la intervención.	– Llevado a las últimas consecuencias limitaría la libertad del alumnado. – Se intenta aconsejar al alumnado aquello que mejor le conviene. – Prioriza los aspectos cognitivos y racionales en detrimento de los aspectos afectivo-emocionales. – Es un planteamiento eminentemente prescriptivo (aporta la máxima información). – El proceso de ayuda es muy directivo, no considera la situación madurativa del alumnado.
<i>No directivos</i>	– El objetivo de la orientación y acción tutorial es la madurez e independencia del sujeto como persona libre y responsable. – El alumnado se concibe como un ser capaz de tomar sus propias decisiones y de afrontar su propia formación. – El tutor/orientador aparece como un acompañante del proceso formativo, sin interferir en dicho proceso, fomentando un clima de mutua aceptación, sinceridad y comprensión. – Este proceso de relación	– En aquel alumnado que no es capaz de afrontar su propio proceso de desarrollo, este enfoque les acarrea una cierta ansiedad. – Acentúa prioritariamente los aspectos afectivos de la conducta, obviando los cognitivos. – Apenas se tiene en cuenta la utilización de la información por parte del orientador y/o tutor para ayudar al alumnado. – Este planteamiento resulta escasamente operativo en alumnado que acepta poca responsabilidad en sus problemas.

<i>Cognitivo y de desarrollo</i>	tutor-alumnado facilita la reflexión sobre sí mismo y sobre todo lo que le rodea para poder afrontar sus propias decisiones. – El sujeto en su interacción con el medio va estructurando su propia personalidad, habilidades y destrezas. Este ha de adquirir competencias necesarias para afrontar cada uno de los momentos de su proceso de desarrollo. – El proceso educativo trata de ayudar a desarrollar sus aspectos cognitivos y crear un contexto motivador que estimule esos cambios. – El tutor y el resto de agentes educativos han de hacer de agentes facilitadores del desarrollo del alumnado. Cada etapa de desarrollo requiere de unas competencias y de unas ayudas.	– Este enfoque requiere de un alumnado con una mínima madurez que le permita afrontar su propio desarrollo.
<i>Ecléctico</i>	– Este enfoque se mueve en el plano de lo pragmático. Acude a diferentes enfoques para afrontar las diferentes problemáticas que pueda presentar el alumnado y hacer efectiva la intervención tutorial. – En su favor tiene la flexibilidad y adaptabilidad a la situación del sujeto.	– Un inconveniente de este enfoque es que resulta difícil que el profesorado-tutor conozca los diferentes enfoques para seleccionar los más adecuados en cada momento y problemática.

	– Para este enfoque el modelo de la acción tutorial es conocer a la persona, sus oportunidades educativas y poner a su disposición todas las técnicas e instrumentos para lograr una adecuada intervención. – No se limita a un solo método, sino que acude a un variado repertorio en función de cada caso.	
--	---	--

Estos enfoques lo que nos van a permitir es a confeccionar nuestra teoría o enfoque de la intervención. Es decir, a partir de los enfoques teóricos, y teniendo en cuenta nuestra propia intervención, hemos de ir diseñando nuestra propia teoría de la intervención que fundamente nuestra acción tutorial.

2.5. Objetivos básicos de la acción tutorial.

Los objetivos de la acción tutorial se podrían concretar en:

- a) Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona.
- b) Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.
- c) Resaltar los aspectos orientadores de la educación. Educación para la vida.
- d) Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- e) Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirles cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando en lo posible el abandono, el fracaso y la inadaptación escolar.
- f) Ayudar al alumnado en sus procesos de toma de decisiones y transiciones educativas (itinerarios formativos) y laborales (itinerarios socio-laborales).
- g) Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres y entorno social).

En síntesis, estos objetivos se centran en estimular un desarrollo integral del alumno, teniendo en cuenta: **a)** El desarrollo de todos los aspectos de la persona; **b)** la atención a la diversidad, mediante unas adecuadas adaptaciones curriculares; **c)** una preparación para la vida; **d)** la prevención de las dificultades de aprendizaje y así evitar futuros abandonos, fracasos e inadaptaciones escolares; **e)** preparación para los procesos de toma de decisiones de tipo personal, educativo y vocacional; y **f)** asesoramiento sobre las diferentes opciones educativas y laborales que se presentan.

2.6. Áreas de Intervención.

Una vez analizada la realidad educativa donde se va a llevar a cabo la intervención, determinadas las necesidades y su priorización, definidas las metas y objetivos a conseguir ya estamos en situación de concretar las áreas o dimensiones a desarrollar en el plan de intervención (PAT):

Orientación para el desarrollo de la Carrera (orientación profesional)

Esta es una de las principales áreas de intervención en orientación y acción tutorial. El proceso de intervención en orientación profesional ha experimentado dos concepciones distintas. Por un lado, se ha considerado la orientación profesional como una intervención que se reduce a aquellos momentos puntuales en que el individuo debía hacer una elección vocacional. Se trataba de dar respuesta a una situación problemática en un momento determinado. Por otro lado, a partir de 1950 aparece una nueva concepción de desarrollo de la orientación profesional como proceso a lo largo de la vida del individuo, introduciéndose el concepto de desarrollo de la carrera. Este proceso se extiende a lo largo de la vida del sujeto e introduce las experiencias familiares, escolares y profesionales, de tiempo libre y comunitario, que van perfilando la carrera de una persona a lo largo de toda la vida.

Durante este proceso de desarrollo de la carrera el sujeto se ve inmerso en contextos diferentes: **a)** el *educativo*, que cubre el período formativo del individuo (preparación para la vida profesional); **b)** el *organizacional o laboral*, que se refiere al desempeño profesional y que tiene lugar en el puesto de trabajo; **c)** el *socio-comunitario*, que se comparte con el trabajo o bien en el período de retiro laboral.

Si nos centramos en el contexto educativo (período de formación), concretamente en la Educación Primaria y Educación Secundaria, dos son las tareas de la orientación profesional: **a)** la *orientación para la inserción académica* (ayudar al sujeto a transitar por los diferentes itinerarios educativos) y **b)** la *orientación para la inserción socio-laboral* (ayudar al sujeto a transitar a la

vida activa). En el mundo editorial podemos encontrarnos programas de orientación profesional con diferentes denominaciones: *Programas de educación para la carrera e integrados en el currículum, programas de mejora de la madurez vocacional, programas de toma de decisiones académicas y vocacionales, programas para la inserción socio-laboral*¹⁶.

La orientación profesional va a necesitar de programas comprensivos e integrados y de los recursos tecnológicos necesarios si se quiere dar respuestas a las nuevas tareas y funciones orientadoras que demanda la sociedad. Para ello, se debe producir una estrecha colaboración y permeabilidad entre el mundo educativo y el laboral, entre la institución educativa y la sociedad.

La Orientación en los procesos de E-A

Otra de las áreas prioritarias de la intervención orientadora y tutorial es ayudar al alumnado en sus procesos de Enseñanza-aprendizaje. La LOGSE, en su artículo 2.1., señala que el Sistema Educativo debe preparar al alumnado para que aprendan por sí mismos. En efecto, para que el estudio sea eficaz, al alumnado se le han de dar unos métodos de trabajo, que le permita afrontar un aprendizaje significativo y autónomo. Se ha de poner el énfasis en el aprender a aprender y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. Por consiguiente, entre los métodos de estudio y las estrategias de aprendizaje no debe producirse ninguna disociación.

La ejercitación de los métodos de estudio resultan ineficaces si no se asocian a las estrategias de aprendizaje. Estos se han de enfocar a partir de la actividad desarrollada en clase y en casa.

Ahora bien, los métodos de estudio y las estrategias de aprendizaje no mejoran de forma directa el rendimiento, sino optimizan la metodología de trabajo y, como consecuencia de esa efectividad en el estudio, se puedan producir mejoras en dicho rendimiento.

Hemos de tender a un modelo integrado de métodos de estudio en el proceso educativo¹⁷, con una serie de estrategias a desarrollar: **a) Estrategias primarias** (proceso de adquisición y manejo de la información); **b) estrategias de**

16. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Orientación profesional*. Cedecs. Barcelona, 1995; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Análisis de los principales programas de orientación profesional*. En ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Madrid, 1999. Págs. 258/65-258/94. (formato papel y CD Rom).

17. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Metodología de estudio en la educación secundaria*. En ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (COORDS.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 2005 (formato CD Rom).

apoyo (planificación de su aprendizaje y control y diagnóstico de su propio proceso); **c)** *estrategias motivacionales** (motivación para el estudio, imagen positiva de sí mismo y valores para el estudio); **d)** *estrategias institucionales* (conjunto de medidas que los diferentes agentes educativos deben adoptar para favorecer un contexto institucional de aprendizaje lo más adecuado posible).

Orientación para la prevención y el desarrollo

La orientación en su proceso de desarrollo histórico ha ido adoptando enfoques terapéuticos y enfoques preventivos y de desarrollo. Concretamente a partir de los años treinta se acentúa el enfoque remedial centrado en las necesidades especiales. Pero a partir de los años sesenta el orientador se ve desbordado por una intervención excesivamente existencial y correctiva que no puede asumir él sólo. Y es cuando comienza a tomar fuerza la orientación para el desarrollo (*developmental counseling*). El propósito de la intervención se orienta a potenciar el desarrollo humano de todos los individuos en todos sus aspectos. En definitiva, se trata de desarrollar la personalidad integral del individuo.

Será en los años setenta cuando surge la orientación para la prevención primaria (*primary preventive counseling*) y la *educación psicológica* como desarrollo de las dimensiones afectivas y cognitivas del sujeto desde el propio proceso educativo y en interacción con el medio.

A partir de estos planteamientos se insiste en que la orientación debe centrarse más en la prevención y el desarrollo y menos en los aspectos remediales. Es importante centrar la interacción en la estimulación de aquellos aspectos que proporcionen las competencias necesarias para enfrentarse a los propios conflictos y fomentar un desarrollo integral del individuo.

De estos nuevos planteamientos han surgido un gran número de programas que podríamos agrupar en **a)** *programas preventivos*, centrados prioritariamente en los primeros años de escolaridad que pretenden estimular la madurez personal y el aprendizaje (estimulación precoz); **b)** *programas de desarrollo personal*, también denominados de educación psicológica que cubren la dimensión afectiva y cognitivo del individuo (habilidades de vida, habilidades sociales, clarificación de valores, educación para la salud, educación moral, educación emocional, etc.).

En nuestro país, algunas de estas propuestas de intervención se les ha denominado temas transversales (educación para la salud, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz).

18. BISQUERRA, R. Y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Áreas de intervención en orientación*. En ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y BISQUERRA, R. (COORDS.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996b. (Formato papel y CD Rom)

Atención a la diversidad

Aunque se ponga el énfasis en la prevención y el desarrollo, se ha de prestar apoyo educativo a aquellos sujetos que presentan dificultades y necesidades educativas especiales (N.E.E.). La realidad social y escolar requiere una atención a la diversidad. Bajo esta denominación incluimos no sólo a personas con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales, sino también a minorías étnicas, marginados, inmigrantes, superdotados, sujetos con dificultades de aprendizaje, grupos de riesgo, etc. Los factores de diversidad son numerosos y variados que van desde la edad y el sexo hasta la marginación pasando por las deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales.

A la hora de afrontar estas necesidades educativas especiales ha de confluir la orientación con la educación especial, haciendo propuestas conjuntas y de forma coordinada. Así lo entiende la propia Administración educativa al crear la figura del psicopedagogo/a y el pedagogo/a terapeuta en los centros de secundaria. La intervención psicopedagógica más usual se centrará en las *dificultades de aprendizaje* y en los *problemas de adaptación*. No cabe duda, que la atención a las necesidades educativas especiales es una de las demandas más solicitadas a los orientadores. No olvidemos que la integración escolar de los sujetos con N.E.E. en centros educativos ordinarios supuso una gran controversia, sencillamente porque la puesta en práctica de los principios de normalización e integración escolar requieren de profesionales preparados y formados en estrategias de intervención específicas y adecuadas que den una respuesta apropiada a la diversidad del alumnado¹⁸.

Las diferentes medidas de atención a la diversidad para los distintos niveles educativos a nivel normativo se concretan en: *Adaptaciones curriculares* (comunes a Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria), *Diversificación curricular* (cuando las adaptaciones curriculares no hayan dado resultados esperados para completar la formación básica, cabe la posibilidad de seguir un programa de diversificación curricular) y *Programas de garantía social* o bien de *iniciación profesional* (estos últimos para la Educación Secundaria obligatoria).

A modo de ejemplificación, se exponen algunas de las tareas y actividades a desarrollar concretamente en la educación secundaria en cada una de las principales áreas de intervención en acción tutorial.

Etapa educativa	Orientación para la prevención y el desarrollo (desarrollo personal)	Orientación en los procesos E-A.	Orientación para el desarrollo de la carrera (orientación profesional)	Atención a la diversidad
Educación secundaria	• <i>Aspectos a prevenir:</i> – Fracaso profesional. – Consumo de drogas. – Sida. – Accidentes. – Embarazos no deseados. – Estrés. – Violencia. – Etc. • <i>Aspectos a desarrollar:</i> – Habilidades de vida. – Habilidades sociales. – Autoconcepto, autoestima. – Control de las emociones. – Clarificación de valores. – Relajación. – Resolución de conflictos.	• <i>Desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje:</i> – Habilidades cognitivas. – Habilidades de comunicación. – Habilidades de manejo de la información. • <i>Habilidades conductuales:</i> – Habilidades para la planificación del estudio. – Habilidades de control del ambiente. • <i>Dinámica personal del estudio:</i> – Desarrollo de la motivación para el estudio. – Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo.	• <i>Planificación de la carrera a corto y medio plazo:</i> – Conocimiento de sí mismo. – Información académica y profesional. – Informaciones complementarias (currículum, entrevista). – Proceso de toma de decisiones. – Seguimiento del proceso de toma de decisiones. – Proceso de transición a la vida activa. – Información sobre la demanda laboral. – Habilidades para el empleo. – Itinerarios de inserción socio-laboral.	• <i>Factores de diversidad:</i> – Sexo. – Edad. – Rendimiento. – Dificultades de aprendizaje. – Clase social. – Minorías étnicas. – Necesidades educativas especiales (deficiencias físicas, psicológicas). – Superdotados. – Grupos de riesgo. – Marginados. – Inmigrantes. • <i>Atención a la diversidad de alumnos:</i> – En clase. – En tutoría. – Con profesor de apoyo.

	- Toma de decisiones. - Convivencia. - Creencias y comportamientos. - Comunicación afectiva. - Trabajo en grupo. • <i>Los temas transversales como estrategias de intervención:</i> - Educación emocional. - Educación para la salud. - Educación sexual. - Educación moral y ética. - Educación vial. - Educación para la paz. - Educación del consumidor. - Educación ambiental. - Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos.	- Desarrollo de los valores del estudio. • <i>Cambio de contexto institucional:</i> - Adecuación de la docencia. - Adecuación de las materias de estudio. - Adecuación de la acción familiar. • <i>Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual:</i> - Planificación. - Eficiencia lectora. - Métodos de estudio. - Trabajos y exámenes. - Condiciones físicas y ambientales. • <i>Ayuda a los alumnos con dificultades de aprendizaje:</i> - Adaptaciones curriculares. - Estudio diferenciado de las materias.	- Formación ocupacional.	- Con departamento de orientación. - Con apoyos externos. • <i>La Intervención tutorial más usual, se centrará en:</i> - Dificultades de aprendizaje. - Problemas de adaptación. • <i>Medidas de atención a la diversidad:</i> - Adaptaciones curriculares. - Diversificación curricular. - Programas de garantía social o iniciación profesional.
--	---	--	--	--

Un estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Cataluña¹⁹ nos ha permitido conocer cuál era la práctica tutorial en los centros educativos catalanes. Concretamente las temáticas más desarrolladas en *Infantil y Primaria* son: **1)** Resolución de conflictos (98%); **2)** Atención a la diversidad (96'8%); **3)** Estrategias de aprendizaje (85'7%); **4)** Habilidades sociales (85%) y **5)** Educación emocional (87'4%), y las menos desarrolladas: **1)** Prevención de consumo de drogas (51'1%) y **2)** Orientación académica y profesional (63'3%). En *educación secundaria*: **1)** Orientación académica y profesional (98%); **2)** Estrategias de aprendizaje (88'7%); **3)** Resolución de conflictos (88%); **4)** Prevención de consumo de drogas (87'5%) y **5)** Atención a la diversidad (87%), y las menos desarrolladas: **1)** Educación emocional (68%) y **2)** Habilidades sociales (81%).

Como no podía ser menos la priorización de temáticas es diferente en los dos niveles educativos.

Resulta interesante destacar en este estudio la coincidencia total en Educación Infantil y Primaria entre las temáticas que se desarrollan y las que el tutor cree que le da importancia el Centro y la que él mismo le otorga. Por el contrario, en Secundaria las únicas temáticas que coinciden entre lo que se desarrolla, lo que le da importancia el Centro y lo que le otorga el interesado son: la Orientación académica y profesional (1º) y la educación emocional (7º). En el resto de las temáticas se aprecian ligeras diferencias en cuanto a valoración. Estos datos concuerdan con otro estudio efectuado en esta Comunidad Autónoma sobre el perfil y funciones de los agentes implicados en la intervención tutorial y orientadora²⁰.

Otras conclusiones que se pudieron extraer de estos estudios fueron las siguientes:

- Existe una buena disposición del centro con respecto a la tutoría. Sin embargo, los criterios de evaluación de los tutores no aparecen claramente definidos y lo mismo podemos decir de la coordinación de la tutoría.
- El tiempo dedicado a la tutoría se valora como insuficiente.

19. MATEO, J. (COORD.). *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes d'avaluació d'aprenentatges i orientació*. En GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Conferencia Nacional d'Educació*. Servei de difusió y publicacions. Barcelona, 2002.

20. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M., Y BISQUERRA, R. *Perfil y funciones del psicopedagogo en Catalunya. Actas jornadas de la A.E.O.E.* Valencia, 2001.

- Escaso protagonismo en la coordinación de la tutoría del Equipo psicopedagógico en Infantil y Primaria (13%) y el profesor de Psicología y Pedagogía en Secundaria (7%).

En capítulos posteriores se profundizará en estas temáticas, concretamente: *la transición familia-escuela, tutoría y desarrollo personal, transición primaria-secundaria y ESO-secundaria postobligatoria/trabajo, tutoría y gestión de los aprendizajes*, entre otros.

2.7. Recursos y materiales de interés para la elaboración y desarrollo del PAT

En la actualidad ya disponemos de recursos materiales suficiente para la elaboración y desarrollo del PAT. No se trata de utilizarlos y aplicarlos de forma directa, sino de utilizarlos en función de las necesidades detectadas. Es decir, una vez detectadas las necesidades y concretados los objetivos a conseguir, se procede a seleccionar los contenidos y actividades a elaborar y es ahí cuando podemos echar mano de los recursos y materiales publicados para la elaboración y desarrollo de dichas actividades.

A continuación, presentamos algunos de estos recursos por si pueden resultar de interés:

- *Manual de orientación y tutoría*²¹.

Esta obra de soporte papel y electrónica (CD) intenta dar respuesta a las necesidades teóricas y prácticas para la ejecución y dinamización de la función orientadora y tutorial. Se estructura en siete ámbitos temáticos: Aspectos generales, áreas de la orientación y la tutoría, modelos de intervención, la acción tutorial propiamente, la evaluación psicopedagógica, la formación de orientadores y tutores y actualización bibliográfica y recursos. Cada ámbito se desarrolla desde cuatro aspectos: Temas básicos en los que se fundamenta cada ámbito, artículos específicos que desarrollan los diferentes contenidos experiencias de intervención concretas, estrategias y recursos, materiales para la aplicación. Lo más innovador de esta obra es su constante actualización (tres entregas por año).

- *Tutoría y orientación*²².

Esta obra es un “reading” que recoge diferentes trabajos donde se analiza el modelo funcional y organizativo que se presenta por parte de las autori-

21. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y BISQUERRA, R. (COORDS.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996-2005.

22. SANZ, R., CASTELLANO, F. y DELGADO, J. A. (Eds). *Tutoría y orientación*. Cedecs. Barcelona, 1995.

dades educativas y se proponen las directrices que deberían orientar la actuación psicopedagógica en los tres niveles de intervención: Tutoría, Departamento de orientación y Equipos interdisciplinares del sector. Además se centra en la tutoría en educación infantil, primaria y secundaria y en la formación del profesorado tutor.

– *La tutoría en educación infantil*²³.

Esta es una de las pocas obras dirigida al alumnado de educación infantil. Ofrece al profesorado de infantil un marco de reflexión y unas herramientas prácticas para llevar a cabo su labor tutorial. Es una obra eminentemente práctica, donde se recogen y muestran las tareas concretas que realiza el tutor y resalta en cada una de ellas los aspectos organizativos, los recursos materiales y personales y, fundamentalmente, la actitud y el estilo al realizar dichas tareas.

– *La tutoría en secundaria*²⁴.

Este trabajo presenta una propuesta de planificación y programación, abierto y flexible, de la acción tutorial y propone estrategias para llevar a cabo una intervención tutorial en los centros. Así mismo se brindan instrumentos para optimizar las intervenciones y se evalúan las tareas del tutor.

– *Orientación y tutoría en educación secundaria*²⁵.

Es una obra que se nutre de la experiencia profesional de los autores en el campo de la orientación y de la tutoría en un intento por unir la teoría en la práctica. El contenido se estructura en tres capítulos donde se afronta: La reforma, innovación y mejora de la escuela; el plan de orientación educativa y psicopedagogía del centro; el departamento de orientación y la tutoría como marco estratégico para la elaboración y desarrollo del PAT. Termina este trabajo con tres anexos, destacando el primero que se refiere a los factores que inciden en el aprendizaje: guía para profesores y tutores.

– *La orientación educativa y profesional*²⁶.

En este trabajo se analizan las tareas del profesorado, tutores y profesionales de la orientación dentro de un modelo coordinado de actuación en el centro docente. Se presentan líneas de actuación para cada uno de ellos y se ofrece la información necesaria para que el alumnado aprenda a tomar decisiones

23. MÉNDEZ, L. y otros. *La tutoría en educación infantil*. Cisspraxis. Madrid, 2002.

24. PASTOR, E. *La tutoría en secundaria*. CEAC. Barcelona, 1994.

25. GARCÍA, R. J., MORENO, J. M. y TARREGO, J. C. *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Edelvives. Zaragoza, 1997.

26. MARTÍN, E. Y TIRADO, V. (COORDS.). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. ICE-Horsori. Barcelona, 1997.

a lo largo de su escolaridad ante las opciones que se les abren, tanto en la ESO como en el Bachillerato y los Ciclos Formativos.

– *La tutoría en los centros de educación secundaria*²⁷.

Esta obra plantea una serie de acciones de acción tutorial y orientación en la ESO, dirigidas al alumnado pero implicando al equipo directivo, equipo docente, departamento de orientación y familias. En la primera parte se señala la importancia de la acción tutorial y orientadora en el proceso formativo del alumnado y en la segunda se plantean ejercicios concretos de tutoría.

– *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*²⁸.

Esta es una obra dirigida al profesorado-tutor de la ESO preocupado por la educación en valores y de comunidad escolar democrática. Además enseña a elaborar el Plan de acción tutorial y ofrece prácticas y actividades educativas, temas a tratar en las tutorías, métodos idóneos para dar clases dinámicas y propone recursos y materiales para la intervención.

– *La práctica de la orientación y la tutoría*²⁹.

Esta obra presenta una serie de propuestas y estrategias para la práctica orientadora y tutorial a través de una serie de experiencias realizadas en los centros educativos. Los autores intentan responder a la siguiente cuestión: ¿Cómo se lleva a la práctica la orientación y la tutoría?, mediante una serie de experiencias reales, fruto de su práctica profesional.

– *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*³⁰.

Esta obra hace una invitación a los profesionales de la educación y de la orientación a conocer el enorme potencial de las nuevas tecnologías en la acción orientadora y tutorial como un recurso de primer nivel, e incluso como un futuro modelo de intervención. Una vez conocidas estas tecnologías saber utilizarlas correctamente. Es decir hacer un uso adecuado de las mismas. Además de hacer una reflexión y análisis de los modelos de intervención y de la sociedad de la información y de la comunicación, nos presenta un sin fin de recursos aplicados a la orientación y a la acción tutorial, llevando a cabo un objetivo análisis de los mismos.

27. SÁNCHEZ, S. (COORD.). *La tutoría en los centros de secundaria*. Escuela Española. Madrid, 1997.

28. MARTÍN, X. Y OTROS. *Tutoría, técnicas, recursos y actividades*. Alianza editorial. Madrid, 2003.

29. BISQUERRA, R. (COORD.). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Cisspraxis. Barcelona, 2002.

30. PANTOJA, A. *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. EOS. Madrid, 2004.

A estos recursos, en formato papel, hemos de incorporar los de soporte multimedia que se presentan en el capítulo “*Acción tutorial y nuevas tecnologías*”. No obstante, en el siguiente cuadro se adelantan algunas páginas web específicas del Plan de acción tutorial.

Páginas y portales web sobre el Plan de acción tutorial (PAT)

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA:

– *El Plan de acción tutorial (PAT).*

<http://www.boj.pnic.mec.es/ibarrioc/pat/pat.htm>

– *Acción tutorial. Orientación educativa.* <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientación/03accion>

– *Escuela de padres.* <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/e-padres>

CENTRO DE RECURSOS DE ORIENTACIÓN

PROFESIONAL. <http://www.mec.es/educa/cnrop/index.html>

ORIENTARED. *Recursos para la atención a la diversidad: atención a la diversidad, orientación académica y profesional.*

<http://www.orientared.com>

ORIENT@. *Portal de información y orientación*

profesional. <http://www.orienta.mecd.es/orienta/piop/isp>

EDUCAWEB. *Este portal ofrece información y orientación adaptada a cada usuario y a cada institución.*

<http://www.educaweb.com>

Plan de acción tutorial de A. Saez.

<http://www.perso.wanadoo.es/angel.saez/c-025>; <http://www.plandeaccion-tutorialcaracteristicas.htm>

Aprender a aprender. <http://www.galeon.com/aprenderaprender>

Recursos en internet para orientación académica y profesional de B.

Blanco. <http://www.sauce.pntic.mec.es>

2.8. Evaluación del PAT

La evaluación es algo consustancial con el diseño y desarrollo del PAT. La evaluación se debe entender como un proceso continuo e integrado en el plan de intervención y, en el caso que nos ocupa, en el plan de acción tutorial (PAT). En ese proceso hemos de diferenciar cuatro fases: **a)** *Elaboración del plan de evaluación*, donde se establecen las bases que fundamentan todo el proceso (el propósito, las audiencias, los contenidos, los momentos, etc.); **b)** *instrumentación y recogida de la información*, donde se seleccionan o bien se construyen los instrumentos y los momentos en que se van a aplicar, además de las técnicas de recogida de datos; **c)** *análisis y valoración de la información* donde se organiza y procesa la información, se emiten juicios de valor y se aportan conclusiones; **d)** *presentación de los resultados* donde se elaboran los informes y se informa a las diferentes audiencias de las conclusiones obtenidas para poder tomar las decisiones adecuadas. Esta nos tiene que permitir obtener información de las diferentes fases del programa para poder tomar decisiones y mejorar la calidad de la intervención.

En toda evaluación hemos de plantearnos las siguientes cuestiones:

– *¿Qué evaluamos?*

Los objetivos propuestos para comprobar si se han conseguido o no.

– *¿Quién evalúa?*

Todos los agentes implicados en el diseño y desarrollo del PAT (alumnado, profesorado-tutor, equipo directivo, padres, consejo escolar, asesores internos y externos al centro, etc.)

– *¿Cuándo se evalúa?*

Hay una serie de momentos clave en el proceso de evaluación: **1)** Evaluación inicial donde se afronta el análisis de necesidades, el diseño y elaboración del PAT; **2)** Evaluación formativa o de proceso donde se trata de valorar las discrepancias entre lo planificado y lo que se está llevando a cabo (valorar los procesos y cambios producidos); **3)** Evaluación sumativa o de producto donde se valoran los resultados producidos en el PAT.

– *¿Cómo evaluar?*

Se han de concretar las dimensiones, indicadores y estándares y se han de seleccionar los instrumentos de medida adecuados. Concretamente podríamos señalar tres tipos de indicadores: **a)** Los que hacen referencia a las *funciones y tareas* del PAT (calidad y cantidad de las actividades programadas y desarrolladas, utilidad de las mismas, técnicas y metodologías llevadas a cabo, etc.); **b)** Los que se centran en el *grado de satisfacción* mostrado por los usua-

rios del PAT en cada una de sus dimensiones; **c)** los que se refieren al *uso de los recursos* humanos y materiales en el desarrollo de las diferentes actividades por parte de los agentes implicados.

– *¿Para qué evaluamos?*

Para poder hacer juicios de valor con respecto a la eficacia e idoneidad del plan y poder tomar decisiones que permitan plantear propuestas de mejora.

Momentos de la evaluación	Criterios
<i>Origen del PAT.</i>	– Por qué y cómo surgió el PAT (análisis de necesidades y motivación para acometer el PAT).
<i>Diseño del PAT.</i>	– Adecuación de los objetivos. – Pertinencia de las acciones propuestas. – Documentación apropiada.
<i>Proceso de ejecución.</i>	– Condiciones adecuadas para su ejecución. – Implicación de los diferentes agentes. – Niveles de cumplimentación de las acciones previstas. – Ejecución de acciones no previstas.
<i>Resultados previstos y no previstos.</i>	– Rendimiento del PAT. – Satisfacción de los destinatarios y ejecutores. – Impacto del PAT. – La eficacia, eficiencia y efectividad del PAT.

En el capítulo: “*Evaluación del Plan de Acción Tutorial*” se profundizará en este tema, aportando sugerencias prácticas para afrontar correctamente el proceso de la evaluación.

3. ORGANIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

La organización va a jugar un papel importantísimo en la planificación de la acción tutorial. En toda planificación se ha de tener en cuenta una serie de aspectos como: Cuál es el *nivel de concreción* de la acción tutorial en los centros donde se va a diseñar el PAT; a qué *agentes* vamos a implicar; qué *requisitos* son absolutamente necesarios en el proceso de implantación; qué *estrategias* de intervención son las más adecuadas para la puesta en marcha del PAT; con qué *servicios educativos y de orientación* podemos contar para su desarrollo y cuál sería el modelo de estructura organizativa más adecuada en un contexto concreto.

3.1. Niveles de concreción en los centros

Para que la implantación de la acción tutorial sea efectiva y se consolide en el centro educativo se ha de planificar en los diferentes niveles de concreción³¹:

- a) *El plan de acción tutorial (PAT) ha de constar en el Proyecto educativo de centro (PEC).* De acuerdo con el Proyecto educativo de centro se ha de elaborar el PAT. La primera propuesta del PAT ha de estar a cargo del departamento de orientación a partir de las directrices de la Comisión de coordinación pedagógica y de las aportaciones de los tutores.
- b) *Concreción de los principios generales del PAT para cada grupo de ciclo o nivel.* El Documento básico es el Proyecto curricular de etapa. En este segundo nivel se concretan: las actividades, materiales, recursos y evaluación; las reuniones de los profesores-tutores; la designación de los tutores; los horarios; las líneas de actuación; la formación del profesorado-tutor; el seguimiento y evaluación del PAT. Corresponde al departamento de orientación y a los tutores de ciclo y de nivel la dinamización de la acción tutorial.
- c) *Programación de la acción tutorial para el grupo clase.* Adaptación del plan general al aula. Ajuste y concreción de las actividades de acción tutorial al grupo clase y a cada alumno/a en concreto. Corresponde su dinamización al tutor del grupo clase y equipo docente del nivel.

31. MEC. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE)*. Publicaciones MEC. Madrid, 1999; MEC. *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros*. Publicaciones MEC. Madrid, 1995.

3.2. Agentes implicados

Los principales agentes implicados sobre los que recae la implantación de la acción tutorial son los siguientes:

- **Tutor:** Es aquel profesor/a que coordina la acción tutorial de un grupo clase. Es el responsable y, a su vez, el referente de la dinámica tutorial y orientadora de su grupo clase. Su papel consistirá en coordinar y desarrollar la acción tutorial con sus alumnos a través de una estrecha coordinación con todo el grupo de profesores que imparten docencia en ese grupo y de mantener contactos periódicos con los padres.

- **Equipo docente:** Es el grupo de profesorado que pasan por el grupo-clase y comparten la acción tutorial con el tutor. Cualquier situación que se produzca durante la impartición de cada una de las materias es óptima para desarrollar aspectos de la acción tutorial. Igualmente cualquier reunión o equipo de trabajo es adecuada para planificar, analizar y programar la intervención tutorial.

- **Tutor de prácticas:** Es el profesorado que se encarga de la coordinación y supervisión de las prácticas del alumnado en las instituciones, organizaciones, etc.

- **Profesorado de FOL:** Es el responsable del área de formación para la orientación laboral (módulo transversal) en los Ciclos formativos, pero además ha de colaborar en la elaboración del consejo orientador al terminar la ESO y los programas de garantía social, realizar tareas de orientación para la inserción socio-laboral y reforzar la tarea del tutor en acciones de orientación profesional.

- **Orientador:** Es el profesor especialista en psicología y pedagogía que tiene, entre otras funciones, las de dinamizar, colaborar y prestar la ayuda necesaria para que el tutor y el equipo docente puedan llevar a cabo la acción tutorial con eficacia.

- **Alumnado:** Estos son los destinatarios de la intervención tutorial. Pero también son elementos activos y participativos de la dinámica tutorial, no como meros receptores, sino como parte implicada que plantea y sugiere qué aspectos quieren que se traten y cómo se han de desarrollar.

- **Padres:** Son los responsables de la formación de sus hijos. Para ello, han de estar estrechamente conectados con el tutor y el profesorado para intercambiar información sobre sus propios hijos y para aportar toda aquella información que tienen de sus hijos y que puede resultar de gran interés. La actitud

y la preocupación de los padres por la tarea formativa de sus hijos es un factor determinante en la mejora de sus aprendizajes.

Además de los agentes citados anteriormente también están implicados en el diseño y desarrollo del plan de acción tutorial: *el consejo escolar, el equipo directivo, la jefatura de estudios y el departamento de orientación* si lo hubiera.

- **Consejo escolar:** Es el órgano que representa a la comunidad escolar de un centro. Tiene una composición donde se ven representados los diferentes estamentos de la escuela: equipo directivo, profesores, padres, personal no docente del centro y representante municipal. Una de sus funciones es el aprobar planes, iniciativas, proyectos, directrices, etc. En este caso, tiene la responsabilidad de aprobar el plan de acción tutorial.

- **Equipo directivo:** son los órganos unipersonales de gobierno del centro compuesto por el director, jefe de estudios y secretario. Entre sus funciones destaca el estudiar y presentar al claustro y consejo escolar la propuesta del plan de acción tutorial del centro dentro del proyecto curricular de centro y de etapa.

- **Jefatura de estudios:** En el caso que nos ocupa su tarea es la de coordinar el plan de acción tutorial y la de facilitar las condiciones para que se pueda llevar a cabo.

- **Comisión de coordinación pedagógica (CCP):** Compuesta por el director, el jefe de estudios, los coordinadores de ciclo en infantil y primaria o bien los jefes de departamento en secundaria, y, en su caso, el orientador o un miembro del departamento de orientación. Esta marca las directrices del plan de acción tutorial al departamento de orientación y, a su vez, recibe de éste algunas propuestas para su aprobación por el claustro de profesores.

- **Departamento de orientación:** Es un servicio de apoyo técnico a la acción tutorial y la orientación, compuesto por el profesor especialista en psicología o pedagogía, el profesorado de ámbito (profesores de apoyo al área de lengua o ciencias sociales, profesores de apoyo al área científica o tecnológica y profesores técnicos de apoyo al área práctica), el profesorado de apoyo a la integración y el pedagogo terapeuta que, después de recibir las directrices de la CCP, elabora el plan de acción tutorial.

La **figura 3** ilustra el papel y las tareas de cada uno de los agentes implicados en el diseño y desarrollo del plan de acción tutorial en el centro³².

32 ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *La acción tutorial*. En ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996. Pág. 405.

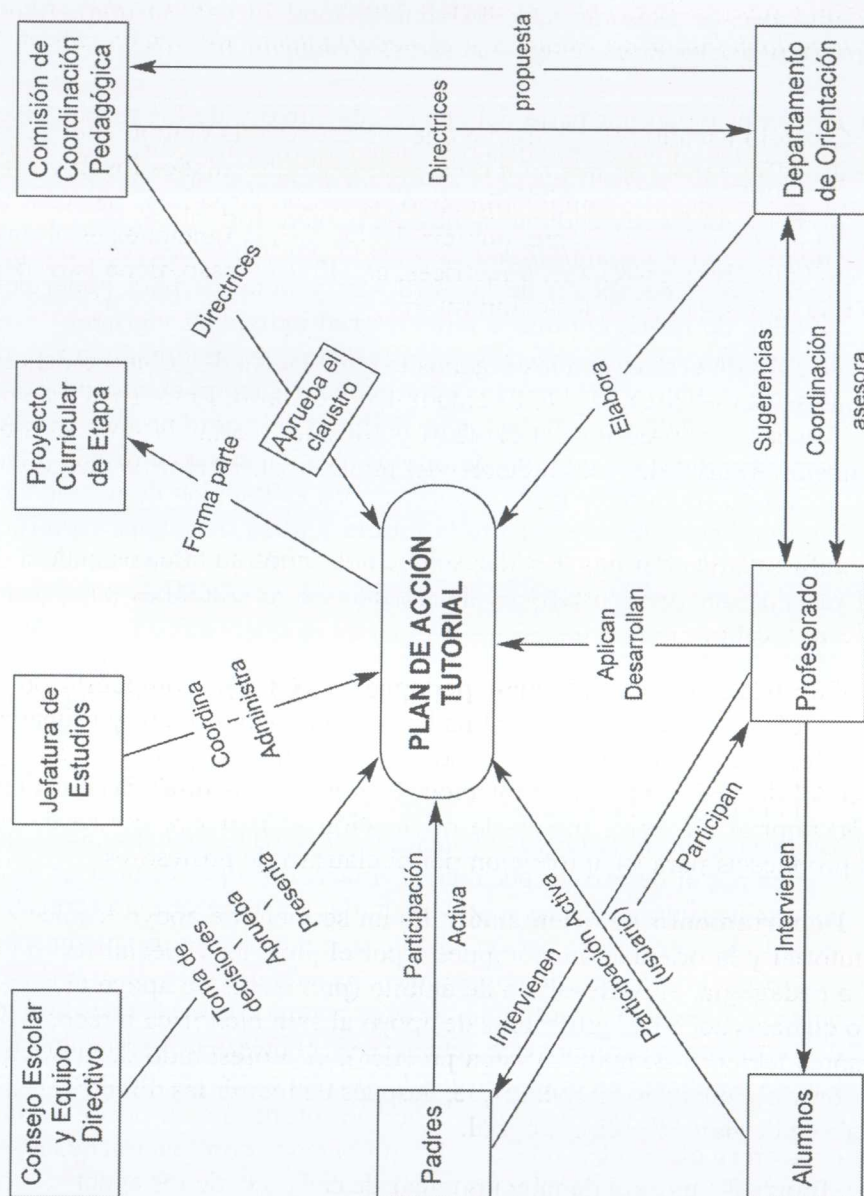


Figura 3. Agentes implicados en el diseño, elaboración e implementación del plan de acción tutorial de un centro.

3.3. Requisitos en el proceso de implantación

El modelo de intervención que más se adecúa es el de programas, sin desechar el resto de modelos que pueden cumplimentar la práctica tutorial (modelo clínico o de asesoramiento personal y modelo de consulta). Ahora bien, el modelo de programas exige una serie de *requisitos*:

- a) El compromiso por parte del centro educativo y de los responsables de orientación y de la tutoría de potenciar programas dirigidos a todo el alumnado. *El PAT asumido por la institución* y que sea considerado como una actividad más dentro de la tarea formativa.
- b) *Implicación y disponibilidad de tiempo por parte del personal que interviene.* Adecuación de la estructura y horarios para poder desarrollar, de forma óptima, la tarea tutorial individual y grupal.
- c) *La presencia en el centro de un especialista* que asesore, dinamice, de soporte técnico y los recursos para la planificación, ejecución y evaluación del PAT. Consolidación de la figura del coordinador/a del PAT para dinamizar los equipos de tutores, participar en su diseño y elaboración, proporcionar los recursos y las estrategias de acción adecuadas, hacer de enlace entre la tutoría y otras instancias (comisión de coordinación pedagógica, jefatura de estudios, departamento de orientación, servicios de orientación, servicios sociales, etc.) e incluso en educación secundaria participar en la selección y formación de tutores/as.
- d) *Los recursos humanos y materiales.* Recursos materiales y humanos suficientes para poder afrontar con garantías la acción tutorial. Un plan de acción tutorial lo hacen bueno o malo los que lo llevan a cabo y si cuenta con los recursos necesarios.
- e) *La formación de todos los implicados en el PAT.* Una formación que contemple el desarrollo personal y el desarrollo profesional de todos los agentes implicados en la acción tutorial. Es decir, que esa formación no sólo les enriquezca personalmente sino también profesionalmente.
- f) *Coordinación de los diferentes servicios educativos y de orientación* dentro y fuera de la institución. Se impone una adecuada coordinación de los distintos servicios que actúan en un contexto determinado y que han de colaborar en el desarrollo de los planes de acción tutorial que tienen lugar en ese contexto. La acción tutorial no se puede llevar a cabo en su plenitud, si no existe un mínimo de coordinación de los servicios del centro y de la comunidad.

3.4. Estrategias de intervención

A la hora de diseñar y poner en marcha un PAT, se pueden adoptar diferentes *criterios* en función de: **1)** La predisposición e implicación de la institu-

ción; **2)** la implicación del profesorado; **3)** los recursos humanos y materiales de que se dispone.

- A) *La orientación y la acción tutorial como algo circunstancial y sin apoyo institucional.* Este es el caso de un grupo de profesores interesados que deciden dinamizar la orientación y la acción tutorial. En algunos momentos cuentan con la colaboración de los equipos de apoyo. Diríamos que se permite dicha actividad pero no se dispone de la infraestructura ni apoyo por parte del resto del profesorado. El programa suele ser puntual, centrado en cursos concretos.
- B) *Creación de un currículum específico de acción tutorial y orientación.* Se diseña un currículum paralelo donde se desarrollan los temas formativos. El PAT se contempla en el PEC, pero no dentro de las enseñanzas de las diferentes áreas curriculares. Esto supondría el disponer de un nuevo módulo de tiempo, presentándose tres alternativas: **1)** inclusión en el horario dedicado a la tutoría; **2)** a través de una ampliación del horario escolar (actividad extraescolar); **3)** disminución del horario de algunas asignaturas y crear una asignatura específica con temas de tutoría. La limitación sería el tiempo y el alumnado se daría cuenta de que la acción tutorial y orientadora aparece desligado de los procesos de E-A.
- C) *Se produce la integración de determinados objetivos de la orientación y la acción tutorial en algunas de las materias.* En este aspecto hay materias que se prestan como la lengua, sociales, plástica, etc. Esta estrategia es bastante usual, pero ha sido llevada con escaso rigor. Además no todos los objetivos de orientación y acción tutorial pueden ser asumidos en el currículum. No cabe duda que la técnica integradora más práctica es el intersectar los objetivos de orientación y acción tutorial con los objetivos educativos. Esto supondría: **a)** una implicación y estructuración de orientación y acción tutorial en el centro y **b)** una sensibilidad de la comunidad por este tema. El especialista de orientación desempeñaría una doble función: asesor, consultor, dinamizador y educador en aquellos aspectos que el profesor-tutor no es capaz de asumir. El profesor-tutor llevaría la responsabilidad de la intervención orientadora y tutorial en su mayoría.
- D) *Plena integración en la globalidad del currículum.* Los aspectos de la acción tutorial y orientación se van desarrollando a través de las materias escolares y tutorías. Esto supone: **a)** implicación total del centro; **b)** un diseño curricular flexible; **c)** una nueva estructura y organización del centro; **d)** recursos tanto en el centro como en la

comunidad y e) una formación permanente del profesorado. La función del especialista es la de consultor, asesor, dinamizador y facilitador de recursos y la del profesor-tutor es la de llevar a cabo la intervención. Cada profesor es un tutor que habrá de abordar la tutoría en su asignatura. Se requiere una implicación del centro y una implicación y coordinación del profesorado.

- E) *Integración de la orientación y acción tutorial de forma interdisciplinar.* Se trata de incorporar contenidos de tutoría en las diferentes áreas curriculares de forma transversal. Esto supondría: **1)** La integración y la superación de las estrategias anteriores; **2)** una perfecta coordinación del profesorado; **3)** un compromiso de trabajar de forma interdisciplinar. Los equipos docentes son los protagonistas de la intervención curricular y tutorial y el orientador ha de ser un colaborador del profesorado y de la dinámica del centro. La dificultad estriba en cómo coordinar e implicar al profesorado de las diferentes materias.
- F) *Sistema de programas integrados (SPI).* Se trata de aglutinar en un solo PAT las diferentes acciones de orientación y de tutoría que se están llevando en una institución, produciendo con ello en el alumnado y las familias un efecto sinergia. Ejemplo: un programa de educación para la salud, interrelacionado con un programa de prevención del estrés y éstos, a su vez, relacionados con un programa de estrategias de aprendizaje y métodos de estudio.

3.5. Servicios implicados en el PAT

Hay una serie de servicios que pueden contribuir a la puesta en marcha y desarrollo de los programas de orientación y acción tutorial. Estos se pueden agrupar en función de dos contextos: en el *centro* y en la *comunidad*:

– *Servicios en el centro educativo:*

- *Departamento de orientación (D.O.).* Éste habrá de jugar un papel relevante en el centro una vez que se ha puesto en marcha la acción orientadora y tutorial. Sería un gran error el poner en funcionamiento este servicio si antes no hay una implicación por parte del centro en el tema de orientación y acción tutorial. Una vez que se ha generado la dinámica orientadora y tutorial, se constituirá el D.O. como un elemento aglutinador, coordinador, facilitador de esta tarea en el centro, tanto en educación infantil y primaria como en secundaria. Esta ase-

veración la avala el estudio realizado sobre la orientación y la tutoría en Cataluña, dentro de la Conferencia Nacional d'Educació³³, donde se señalaba en las conclusiones, como una de las propuestas de mejora de la orientación y acción tutorial, la necesidad de la creación del departamento de orientación en los centros educativos.

Las funciones asignadas al departamento de orientación se podrían concretar en cuatro ámbitos:

- *Soporte a la organización del centro y a su gestión.* Colaboración con el equipo directivo, consejo escolar, profesorado, familias, instituciones y organismos, etc.
- *Orientación académica y profesional.* Ayuda y asesoramiento en el proceso de transición académica (itinerarios formativos) y laborales (itinerarios socio-laborales a través de actividades a desarrollar en el Plan de Acción Tutorial, en el currículo y en el área práctica, mediante la información, la intervención directa y la colaboración con los equipos educativos y socio-comunitarios.
- *Plan de acción tutorial (PAT).* Colaboración en el diseño y elaboración del PAT, coordinación de la evaluación del mismo.
- *Colaboración con los diferentes estamentos del centro* (jefatura de estudios; comisión de coordinación pedagógica; coordinación de tutores; profesorado de prácticas, de FOL y de servicios a la comunidad, consejo escolar, asociación de padres y madres) y la coordinación con los servicios educativos y de orientación externos.

Para el desarrollo de estas funciones se requiere de un equipo interdisciplinar compuesto por los siguientes miembros: Profesor de psicología y pedagogía, jefatura de estudios, maestro de pedagogía terapéutica, coordinador pedagógico, profesorado de ámbito (humanidades, ciencias y área práctica) o bien coordinadores de ciclo, profesorado de FOL, profesorado de prácticas y profesorado de servicios a la comunidad, si existe.

- *Centro de recursos.* Este dependería del D.O. y sería un servicio abierto a profesores, alumnos, padres y comunidad que ayudaría a optimizar los recursos que el centro tiene sobre este tema. Un buen servicio de información economizaría el tiempo del profesor-tutor y/u orientador para dedicarse a potenciar el consejo individual, la relación personal, la orientación en grupo, etc. Podríamos hablar de dos grandes

33 GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Conferencia Nacional d'Educació*. Servei de difusió y publicacions. Barcelona, 2002.

funciones de este servicio: **a)** como centro de consulta y préstamo con sus horarios correspondientes; **b)** como elemento implicador que estimule a la información a través de campañas informativas, charlas, visitas, conferencias, etc.

– *Servicios en la comunidad:*

- *Los servicios de orientación y apoyo.* Éstos aparecen ubicados en una zona, sector o comarca con una doble función: **a)** *a nivel de centros de la zona* donde se trata de apoyarlos y asesorarlos en aspectos curriculares y de orientación; **b)** *a nivel de sector* con la coordinación de los distintos recursos educativos de la zona, intercambio de experiencias y establecimiento de una efectiva coordinación con otros servicios, formación del profesorado-tutor y evaluación psicopedagógica. Es decir, donde no llegue el tutor y el departamento de orientación lo habrá de asumir este equipo. Sus funciones no presentan solamente un carácter terapéutico, sino que asumen un planteamiento preventivo y comprensivo.
- *Resto de servicios educativos, sociales y laborales* que actúan en la zona. Se ha de procurar conocer todos estos servicios con sus funciones y tratar de evitar conflictos de competencias, superposición de funciones, etc. Para evitar que las diferentes actuaciones de los servicios se interfieran, se han de subordinar a un esquema de acción perfectamente definido y estructurado que permita dar coherencia a un plan de actuación centrado en el desarrollo de los programas de orientación y acción tutorial. La LOGSE ha perdido la gran oportunidad de interrelacionar los diferentes servicios que actúan en un contexto determinado a través del diseño de un plan de actuación y este plan ha de tener como referencia un marco normativo jurídico a nivel autonómico. Esperemos que la nueva ley lo tenga presente.

A nivel institucional es absolutamente imprescindible la necesidad de establecer una eficaz coordinación entre todos los servicios, organismos e instituciones que afronten en sus planteamientos actividades tutoriales y de orientación con el fin de concretar los objetivos, establecer programas integrados, optimizar los recursos, intercambiar experiencias y afrontar la formación. Se impone una adecuada coordinación con los diferentes servicios educativos, sociales, sanitarios, jurídicos y laborales de la población mediante convenios marco con los responsables de estos servicios. A modo de ejemplo se presenta un modelo de estructura organizativa de la orientación en una población concreta (**Figura 4**).

Modelo de estructura organizativa de la ORIENTACIÓN en una población concreta

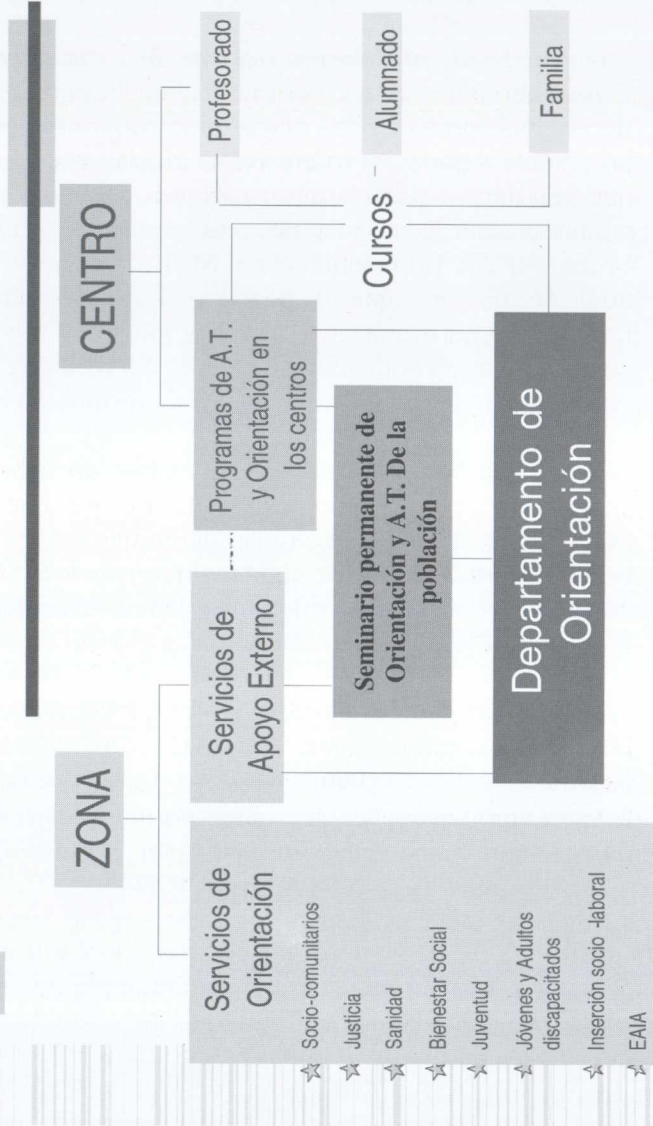


Figura 4: modelo de estructura organizativa de orientación en una población concreta.

La concreción de esta coordinación se puede efectuar a partir de diferentes planteamientos: **a)** mantener los servicios existentes y establecer una buena y eficaz coordinación; **b)** modificar algunos de los servicios ya existentes y **c)** crear un servicio unitario que fusionara al resto de servicios. El planteamiento más factible es el de establecer una eficaz coordinación entre los servicios ya existentes.

- *Los centros de información, formación y documentación de la zona.* Estos habrían de ser una continuidad de los centros de información de las escuelas pero con una mayor infraestructura para que los alumnos, profesores y padres y orientadores puedan acudir a consultar aquello que le interese. Las Administraciones deberían ponerse de acuerdo para coordinar la variedad de recursos que existen y ponerlos al alcance del usuario. Concretamente el MEC crea en 1984 un servicio externo de formación continua, próximo al usuario, para el profesorado de infantil, primaria y secundaria denominado *Centro de profesores* en las CCAA que seguían las directrices del Ministerio en educación. Su objetivo era el detectar necesidades de formación en los profesionales de la educación y de la orientación y plantear propuestas de formación permanente. Servicio/centro que, a pesar de haber sufrido un cierto desgaste y cuestionamiento, sigue siendo un referente en la formación permanente, porque es una institución que está próxima al usuario y está en condiciones de detectar las necesidades del colectivo. Durante este tiempo ha recibido diferentes denominaciones, según las CCAA (CP, CPR, CRP, COP, CAP, etc.).

Estos centros podrían ubicarse en aquellos servicios que ya existen en las grandes poblaciones o comarcas (Centros de Profesores y Recursos, IMEs, Casa de jóvenes, etc.) y la coordinación podría correr a cargo de especialistas de orientación o docentes con la colaboración de voluntarios, personal contratado, etc. En nuestro país se han llevado a cabo intentos pero con escaso resultado.

En definitiva, se ha de definir y concretar una estructura organizativa a nivel de población, distrito o comarca que contemple todos los servicios de la zona, pero que han de colaborar en los planes de acción tutorial de los centros. Nos estamos refiriendo a los servicios educativos (Centros de profesores y recursos, Inspección, APAs, IMEs, etc.), servicios de orientación generales y específicos (EOEPs, Equipos de atención temprana, Equipos específicos), servicios sociales, servicios sanitarios, servicios jurídicos, servicios médicos (servicios de psiquiatría infantil), servicios culturales, deportivos y de ocio. Además hemos de incluir otras organizaciones privadas como las asociaciones culturales, asociaciones de vecinos, organizaciones empresariales, ONGs. Y

dentro del centro se concretará en la Jefatura de estudios, el departamento de orientación, la coordinación de tutores, los tutores, el alumnado, las familias, el consejo escolar, las AMPAs.

Todo ello debería conformar un *modelo integrado de servicios educativos y de orientación*, que sean capaces de atender las diferentes demandas de colectivos variados, especialmente a los que más lo necesitan. Esto va a suponer la creación la interconexión en *redes de servicios* que compartan competencias, experiencias y recursos. Igualmente los profesionales de estos servicios han de conocer a los presentes y futuros usuarios, sus necesidades formativas y laborales y las necesidades de las instituciones educativas y de las empresas, convirtiéndose en un verdadero recurso y apoyo. Estas *redes de servicios* deben desarrollarse a nivel local, autonómico, nacional y europeo, apoyándose en las nuevas tecnologías y creando diferentes procedimientos para facilitar una información y orientación rápida y actualizada (programas informáticos, portales, páginas web, etc.).

Para más información sobre los servicios de apoyo al desarrollo de la orientación y acción tutorial en los centros educativos, remitimos a un reciente trabajo³⁴ donde se plantea la necesidad de contar con estos servicios de apoyo (internos y externos) a la institución y a la absoluta e imperiosa necesidad de establecer una coordinación efectiva de dichos servicios.

4. FORMACIÓN DE LOS DIFERENTES AGENTES IMPLICADOS EN LA INTERVENCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA

La formación de los profesionales de la orientación y de la educación es imprescindible para una acción orientadora y tutorial de calidad. La propia Administración educativa se ha dado cuenta que si queremos hacer efectivos los cambios educativos y la adecuación de los servicios de orientación existentes a las nuevas necesidades que propone la nueva realidad del S.E., es absolutamente necesario la formación de los profesionales de la educación y de la orientación. No es posible poner en marcha una Reforma si previamente no se implica, no se forma y no se recicla a dichos profesionales. Esta formación no sólo va a permitir esa adecuación y actualización, sino que va a producir un cambio de actitud y una forma distinta de asumir la tarea docente y orientadora.

En la actualidad hemos de señalar algunos déficit en la formación: 1) Escasa formación psicopedagógica del profesorado, especialmente, tanto en su

34. GARCÍA, J. *Servicios de apoyo al desarrollo de la orientación y acción tutorial en los centros educativos*. En ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 2005. (formato CD Rom).

formación inicial como permanente; **2)** Ausencia de un modelo de formación en acción tutorial del profesorado de los diferentes etapas educativas; **3)** Deficiente formación en orientación e inserción laboral del profesorado de FOL y del profesorado de los servicios a la comunidad en los Ciclos formativos y de docentes implicados en programas de formación continua y ocupacional; **4)** Deficiente formación permanente de los profesionales de la orientación (orientador en el centro y equipos externos). Concretamente en un estudio realizado en Cataluña dentro de la Conferencia Nacional d'Educació, ya referenciada en este capítulo³⁵, los datos nos confirman los siguientes resultados: **a)** la *oferta formativa* no se ajusta plenamente a las necesidades³⁶; **b)** la *iniciativa* de la formación proviene fundamentalmente de la persona (predomina la formación personal en detrimento de la formación profesional)³⁷ y **c)** el *nivel de satisfacción* de dicha formación es medio alto para el profesional de infantil y primaria y medio bajo para el de secundaria³⁸. Igualmente en este mismo estudio queda perfectamente claro que para dinamizar y potenciar la acción tutorial, el aspecto más determinante es la formación permanente del profesorado-tutor³⁹.

Esta formación habrá de tener presente: **a)** *El nivel de implicación de los usuarios*; **b)** *su formación inicial*; **c)** *su procedencia*; **d)** *las funciones y tareas que habrá de desempeñar*; **e)** *el nivel de formación permanente que tienen*, etc. Los primeros que tienen que ver la necesidad de formarse son los propios profesores, tutores y orientadores. Dicha formación se ha de centrar en dotar a estos profesionales en aquellos conocimientos, competencias y actitudes necesarias para poder asumir las funciones que se le asignan en el nuevo modelo de orientación. Son tres los grandes *ámbitos* sobre los que se ha de centrar esa formación: **1)** *la resolución de los problemas con los que se va a encontrar en su práctica diaria*; **2)** *El ejercicio de su práctica profesional a través de una sólida formación teórico-práctica* y **3)** *la reflexión sobre su propia práctica* (investigación aplicada). A esta formación teórica-técnica y práctica se ha de incorporar la formación actitudinal como un aspecto prioritario en el quehacer de estos profesionales. Sin olvidar la *doble dimensión* que ha de tener la formación: **a)** *como desarrollo personal* (necesidad personal) y **b)** *como desarrollo profesional* (necesidades profesionales del sujeto y del propio centro).

35. Encuesta de orientación y tutoría realizada a través de Internet, dirigida a los profesionales de La educación no universitaria de Cataluña (un total de 300).

36. Profesorado de infantil y primaria (bastante, 54% y poco 32%) y el profesorado de secundaria (poco, 40% y bastante, 33%).

37. Profesorado de infantil y primaria (76,5%) y de secundaria (68%).

38. Profesorado de infantil y primaria (61% media y 21% alta) y de secundaria (47% media y 36% baja).

39. Profesorado de infantil y primaria (66%) y de secundaria (58%).

Esta temática de formación ha de surgir del propio equipo de profesores y orientadores o como una *necesidad personal y profesional*. Tampoco podemos olvidar la formación de padres a través de las escuelas de padres.

Esta formación si quiere ser eficaz y operativa ha de provenir de las *demandas y necesidades de los usuarios*. Ha de contextualizarse y enmarcarse en proyectos de formación que den respuesta a las necesidades reales de estos colectivos. Además se ha de hacer partícipes a los interesados en el diseño y organización de los planes de formación permanente.

El perfeccionamiento de los profesionales ha de vincularse a la práctica profesional y ésta puede llevarse a cabo en el propio lugar de trabajo o bien en contextos próximos. Para que esta formación esté lo más contextualizada posible se ha de fomentar una *red de formadores* en las diferentes zonas que atienden las demandas de formación (asesor de formación). La figura del asesor se contempla en el Sistema Educativo, pero con poco estatus, escasa consolidación e insuficiente preparación.

Otro requisito básico que ha de tener la acción formativa es la de ser *continuada*. Es la única forma de que esa formación se consolide y pueda cristalizar en un plan de acción tutorial y orientador.

La realidad y nuestra experiencia nos dicen que la formación se ha de contextualizar lo más posible y se ha de llevar a cabo en ámbitos próximos a los usuarios, contando con la colaboración de especialistas preparados y cualificados que conozcan el contexto donde se va a intervenir.

Las *vías de formación* pueden ser diferentes. Concretamente la formación puede ser externa (CPRs, Universidad), interna (Departamento de Orientación, Equipos de sector, Equipos de trabajo), autoformación (iniciativa personal, licencia por estudios) y mixta.

En los últimos años se ha prestado una atención preferente al desarrollo de *Proyectos de Formación en Zona y Proyectos de Formación en Centros*. Estos no son otra cosa que actividades de formación vinculadas a proyectos de innovación y desarrollo curricular y tutorial en los centros o al menos en la zona. Razones: **a)** Prioridad que ha marcado la administración; **b)** la gran demanda que tiene esta formación entre el profesorado y **c)** al alto nivel de adecuación a las necesidades que tiene el centro educativo o bien la zona.

Exigencias:

- Una alta responsabilidad por parte de cada profesor y el claustro en su conjunto.
- Análisis previo de las demandas del profesorado.

- Elección de los temas y aspectos a trabajar.
- Una coordinación del proyecto y su conexión con el equipo directivo y el claustro.
- Una evaluación y seguimiento por parte de un asesor propuesto por el CPR de la zona.

La formación por su diversidad y complejidad requiere del apoyo y de la colaboración de las instituciones públicas y privadas a través de una acción coordinada, que den lugar a *planes unitarios de formación* para una población, zona, comarca, etc. (Figura 5)

MODALIDADES DE FORMACIÓN	COMISIÓN TÉCNICA DE FORMACIÓN PERMANENTE	INSTITUCIONES COLABORADORAS
CURSOS SEMINARIOS GRUPOS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN PROYECTOS DE FORMACIÓN EN CENTROS Y ZONA ASESORIAS	<i>ADMINISTRACIÓN AUTONÓMICA.</i> • Inspectores de la población o zona. • Director del centro de profesores y recursos. • Coordinador de los equipos de sector. • Representante de directores de los centros. • Representante de departamentos de orientación de los centros. <i>ADMINISTRACIÓN LOCAL</i> • Representante del Área de educación. • Representante de los servicios de orientación. • Representante del Instituto Municipal de Educación.	• Centro de profesores y recursos. • Universidades (ice). • Escuela universitaria del profesorado. • Facultades de formación. • Asociaciones y colegios profesionales. • Movimientos de renovación pedagógica. • Otras instituciones y servicios: – Diputaciones. – Obras sociales. – IMEs. – Editoriales. – Corporaciones. – Empresas. – Servicios sociales y laborales de la población. – Otros colectivos.

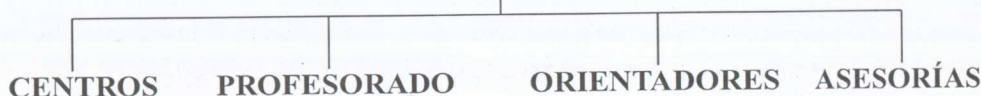


Figura 5: Modelo de Plan unitario de formación

Aspectos de mejora en un plan de formación:

- Se ha de presentar una *oferta diversificada* de programas.
- Se ha de plantear una formación que surja del centro y que esté *adaptada a las necesidades del profesorado* y que tenga una aplicabilidad más o menos inmediata.
- La formación continuada ha de partir de la formación inicial de los destinatarios y se ha de planificar a tres niveles: **a) Nivel de sensibilización** (motivar e implicar a los usuarios proporcionándoles una formación básica); **b) fase de profundización**; **c) fase de soporte a proyectos de formación en centros o bien en la zona** a través del asesoramiento puntual y el proceso de la consulta.
- La acción formativa ha de tener una continuidad: *Curso inicial; seminario; grupos de trabajo y asesoría en los Centros*.
- Se ha de fomentar una *red de formadores* en las diferentes zonas que puedan atender las demandas de formación en su propio contexto.
- Se ha de procurar mejorar la calidad de las actividades de formación y afrontar su evaluación de forma seria y planificada.
- Los *planes de formación*, para un contexto determinado, han de ser *unitarios*, implicando a las diferentes administraciones bajo la supervisión y coordinación de una comisión compuesta por representantes de los diferentes colectivos.
- Se ha de motivar a los usuarios de la formación, *reconociendo la formación* que hacen con algún tipo de estímulos.
- Se ha de fomentar una formación para el uso de las *nuevas tecnologías* como ayuda a la acción orientadora y tutorial (internet, correo electrónico, video interactivo, hipertexto, video conferencia, programas de formación en red, etc.). Estos recursos nos van a permitir: **a)** un mejor acceso y uso de la información; **b)** el desarrollo de programas interactivos; **c)** la comunicación entre profesionales; y **d)** el intercambio de experiencias.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El principal objetivo de este trabajo ha sido el presentar aquellos elementos que se han de tener presentes en toda intervención tutorial, concretamente en el plan de acción tutorial (PAT). En primer lugar, se ha de llevar a cabo un análisis del contexto socio-educativo donde se va a desarrollar la acción tutorial para conocer esta realidad educativa y plantear las necesidades de orientación y acción tutorial; en segundo lugar, una vez conocida estas necesidades se han de concretar en una serie de funciones, tareas y actividades, que se podrían agrupar en cuatro grandes áreas o ámbitos de actuación (orientación para el desarrollo de la carrera, orientación en los procesos de enseñanza, apren-

dizaje, orientación para la prevención y el desarrollo y actuación a la diversidad); en tercer lugar, se ha de afrontar el proceso evaluador que nos va a permitir el optimizar el PAT; en cuarto lugar se ha de tener presente aquellos aspectos relacionados con la organización del PAT como los niveles de concreción en los centros, los agentes implicados, los requisitos a tener en cuenta en el proceso de implantación, las estrategias más adecuadas para la intervención y los servicios educativos y de orientación implicados en el proceso tutorial. Finalmente, es absolutamente necesario el aportar la formación de los diferentes agentes implicados en la orientación y la acción tutorial (profesorado, padres, equipo directivo, orientador, etc.), si queremos que la intervención en orientación y acción tutorial se pueda llevar a cabo de forma eficaz y adecuada.

Ahora bien, para la *plena implantación y consolidación* de la acción tutorial en los centros sería imprescindible hacer hincapié en los siguientes aspectos⁴⁰:

- Dignificación de la tarea tutorial. Reconocimiento real de la importancia de la acción tutorial en el proceso educativo por parte de la Administración educativa.
- Establecimiento de unos criterios adecuados para la selección de tutores, adoptando criterios pedagógicos y no de antigüedad.
- Formación de tutores basada en la propia realidad educativa y en las necesidades del profesorado a nivel personal y a nivel de centro.
- Concreción de las áreas temáticas de la acción tutorial y su transversalidad.
- La acción tutorial como una tarea cooperativa. En la acción tutorial deben colaborar, aunque en diferente grado, los distintos agentes implicados.
- Implantación del Departamento de orientación en los centros de infantil y primaria y consolidación en secundaria.
- La necesidad de crear materiales específicos para la tutoría.
- Potenciación de la tutoría grupal, individual con el alumno y con las familias.
- Programación de la tutoría en equipo por parte de todos los agentes implicados.
- La orientación y la acción tutorial integrada en el currículum.
- Necesidad de una mayor implicación institucional y de la comunidad en la acción tutorial. La orientación y la acción tutorial no se pueden llevar a cabo si no existe un mínimo de coordinación de la labor tutorial del centro y la colaboración de los agentes de la comunidad.
- Coordinación de los diferentes servicios que actúan en la comunidad.

40. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Los modelos/sistemas de orientación en España y las nuevas tendencias europeas*. Presente y futuro. En AAVV. *Encuentro nacional de orientadores de centros educativos*. ESIC. Madrid, 2004. Págs. 27-48.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Orientación profesional*. CEDECs. Barcelona, 1995.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *La acción tutorial*. En M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996. Pág. 405.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Análisis de los principales programas de orientación profesional*. En M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ Y R. BISQUERRA (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1999. (Págs. 258/65-258/94 y formato CD Rom).

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Los modelos/sistemas de orientación en España y las nuevas tendencias europeas. Presente y futuro*. En AAVV. *Encuentro Nacional de orientadores de centros educativos*. ESIC. Madrid, 2004. Págs. 27-48.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y FERNÁNDEZ, R. *Bibliotema: la acción tutorial*. Cuadernos de Pedagogía, 201. Barcelona, 1992. Págs. 80-82.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y BISQUERRA, R. *Aproximación al concepto de orientación y tutoría*. En M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ Y R. BISQUERRA (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y BISQUERRA, R. (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996-2005.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y BISQUERRA, R. *Perfil y funciones del psicopedagogo en Cataluña*. Actas jornadas de la A.E.O.P. Valencia, 2001.

BISQUERRA, R. (Coord.). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Cisspraxis. Barcelona, 2002.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Áreas de intervención en orientación*. En M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ Y R. BISQUERRA. (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996a.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Modelos de orientación*. En M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ y R. BISQUERRA. (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996b.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Los modelos de orientación*. En R. BISQUERRA (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis. Barcelona, 1998.

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. *Circular del 27 de julio de 1993 por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria*.

GARCÍA, J. *Servicios de apoyo al desarrollo de la orientación y acción tutorial en los centros educativos*. En M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ y R. BISQUERRA (Coords.). *Manual de orientación y tutoría (Formato CR-Rom)*. Praxis. Barcelona, 2005.

GARCÍA, R. J., MORENO, J. M. Y TARREGO, J. C. *Orientación y tutoría en educación secundaria. Estrategias de planificación y cambio*. Edelvives. Zaragoza, 1997.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Educació. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. *Conferencia Nacional d'Educació*. Servei de Publicacions. Barcelona, 2002.

JOHNSON, S. Y WHITFIELD, E. *Evaluating guidance programs. A practitioner's guide*. American Collage Testing and The National Consortium of State Guidance Supervisors. Washington, D. C., 1991.

KETTENER, P. y otros. *Designing and managing programs. An effectiveness-based approach*. Sage publications. Newbury Park, 1990.

MARTÍN, X. y otros. *Tutoría, técnicas, recursos y actividades*. Alianza Editorial. Madrid, 2003.

MARTÍN, E. y TIRADO, V. (Coords.). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. ICE-Horsori. Barcelona, 1997.

MATEO, J. (coord.). *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes d'avaluació d'aprenentages i orientació*. En GENERALITAT DE CATALUNYA, Departament d'ensenyament. consell superior d'avaluació del sistema educativo. *Conferencia Nacional d'educació*. servei de difusió y publicacions. Barcelona, 2002.

MEC. *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Publicaciones MEC. Madrid, 1987.

MEC. *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Publicaciones MEC. Madrid, 1989.

MEC. *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*. LOGSE. Publicaciones MEC. Madrid, 1990.

MEC. *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Publicaciones MEC. Madrid, 1990.

MEC. *Orientación y tutoría*. Publicaciones MEC. Madrid, 1992.

MEC. *Ley orgánica de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los centros (LOPEG)*. Publicaciones MEC. Madrid, 1995.

MECD. *Ley orgánica de calidad de la educación (LOCE)*. Publicaciones MECD. Madrid, 2002.

MENDEZ, L. y otros. *La tutoría en educación infantil*. Cisspraxis. Madrid, 2002.

MONRONEY, R. *Need assessment for human service*. En W. ANDERSON (Ed.). *Managing Human Services*. International City Management Association. Washington, 1978.

O. M. del 9 de diciembre de 1992 donde se presenta la *Estructura y funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagogía*.

PANTOJA, A. *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. EOS. Madrid, 2004.

PASTOR, E. *La tutoría en secundaria*. CEAC. Barcelona, 1994.

PÉREZ CAMPANERO, M^a P. *Cómo detectar las necesidades de intervención sociocomunitaria*. Narcea. Madrid, 1994.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU. Barcelona, 1993. Pág. 110.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. *La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades*. En X de SALVADOR y M^a L. RODICIO (coords). *Symposium sobre orientación: ¿para onde camina a orientación?* Servicio de publicaciones Universidade da Coruña. A Coruña, 1998. Págs. 19-37.

SÁNCHEZ, S. (Coord.). *La tutoría en los centros de secundaria*. Escuela Española. Madrid, 1997.

SANZ, R., CASTELLANO, F. y DELGADO, J. A. (Eds). *Tutoría y orientación*. Cedecs. Barcelona, 1995.

TARREGO, J. C. *El rol, perfil y funciones del profesor de psicología y pedagogía en la educación secundaria: Reflexiones para el análisis de la situación en la Comunidad de Madrid*. 1eras Jornades de reflexió i formació del professor de psicología i pedagogia. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya i Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia y Lletres en Ciències de Catalunya. Barcelona, 1998.

TEJEDOR, F. *Perspectivas metodológicas del diagnóstico y la evaluación de necesidades en el ámbito educativo*. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 8, nº 16. 1990. Págs. 15-37.

WITKIN, B. R. Y ALTSCHULD, J. W. *Planning and Conducting Needs Assessments. A Practical Guide*. Sage publications. Thousand Oaks, CA, 1995.

TUTORÍA Y DESARROLLO PERSONAL

Rafael Bisquerra Alzina

Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Universidad de Barcelona

- 1. TUTORÍA Y ACCIÓN TUTORIAL**
- 2. ÁREAS DE INTERVENCIÓN EN LA ACCIÓN TUTORIAL**
- 3. DESTINATARIOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL**
- 4. ORIENTACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO**
- 5. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**
- 6. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**
- 7. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES**
- 8. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**
- 9. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**
- 10. MATERIALES PRÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**
- 11. LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**
- 12. IMPLANTACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**
 - 12.1. Antecedentes**

12.2. Objetivos del programa

12.3. Formación del profesorado paralela a la implantación del programa

12.4. Intervención en las familias

12.5. La educación emocional a través de la tutoría

12.6. Evaluación del programa

13. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA

BIBLIOGRAFÍA

1. TUTORÍA Y ACCIÓN TUTORIAL

La **acción tutorial** es el conjunto de actividades educativas impartidas por todo el profesorado que imparte docencia a un grupo de alumnos. La acción tutorial es una actividad inherente a la función de todo profesor. La finalidad de la acción tutorial es optimizar el desarrollo del alumnado en todos sus aspectos. Supone educar para la vida.

Si bien todo el profesorado está implicado en la acción tutorial, hay uno de ellos que asume la responsabilidad de coordinar todos los esfuerzos en una acción común. A ese coordinador y dinamizador de la acción tutorial se le llama tutor.

El **tutor** es el profesor que se encarga de coordinar el desarrollo integral de la personalidad del alumnado. Principalmente en lo que se refiere a todos aquellos aspectos del desarrollo que no están suficientemente contemplados en los contenidos de las materias académicas ordinarias. Cada grupo de alumnos debe tener un tutor.

El tutor debe dinamizar la acción tutorial de todo el equipo de profesores que imparten docencia a un grupo-clase. En este sentido debe ejercer una cierta función de liderazgo democrático y por tanto debe tener capacidad para el trabajo en equipo con los demás profesores, de tal manera que se puedan realizar proyectos y programas consensuados para la educación del alumnado.

Queda claro que una función importante del tutor es la **coordinación** de la acción tutorial. Esta coordinación es múltiple: con el profesorado, con el departamento de orientación psicopedagógica, con las familias, los equipos sectoriales externos (EAP, EOEP, etc.)

El tutor requiere para su función un conjunto de competencias que se pueden adquirir a través de formación en acción tutorial. Entre las competencias a

destacar están: empatía, equilibrio emocional, sociabilidad, capacidad de aceptación y conocimiento de las características de la edad evolutiva del alumnado.

La **tutoría** se refiere a un aspecto concreto de la acción tutorial: la que realiza el tutor. Si bien conviene señalar que la palabra tutoría se utiliza en la práctica con un sentido polisémico: a) acción tutorial que realiza el tutor, que incluye tanto la sesión de tutoría como las entrevistas personales; b) la sesión de una hora a la semana que el tutor mantiene con el alumnado; c) el área que aparece en el plan de estudios y en las notas académicas; e) también se utiliza tutoría considerando que es competencia exclusiva del tutor y como si no existiera la acción tutorial; d) a veces se utiliza tutoría como sinónimo de acción tutorial. Hemos de reconocer que en aras a la brevedad expresiva es posible que a veces la utilicemos en este sentido, pero teniendo siempre presente que implica a todo el profesorado y no solamente al tutor.

Conviene distinguir entre dos modelos de intervención en acción tutorial:

- ❖ Tutoría grupal.
- ❖ Tutoría individual.

La **tutoría grupal** está constituida por todas aquellas actividades que se realizan con todo el grupo-clase; principalmente la hora semanal de tutoría. El profesor tutor es el que habitualmente realiza esta función en la hora de tutoría. Pero no hay que olvidar que el resto del profesorado puede realizar actividades propias de la acción tutorial en sus clases ordinarias de acuerdo con los principios de la transversalidad. La dinámica de grupos es un conjunto de técnicas que debe utilizar el tutor en la tutoría grupal.

La **tutoría individual** se realiza a través de la **entrevista** personal con un alumno concreto. A veces puede ser con un grupo reducido de alumnos. También pueden ser entrevistas con la familia. En el actual sistema educativo el tutor dispone de una hora a la semana para la tutoría individual. Como medida preventiva es importante que durante los dos primeros meses de curso el tutor haya mantenido una entrevista con cada alumno. El objetivo de esta entrevista solamente es establecer una comunicación afectiva y cálida que vaya más allá de la relación fría de la transmisión de conocimientos propia de la instrucción académica.

2. ÁREAS DE INTERVENCIÓN EN LA ACCIÓN TUTORIAL

La acción tutorial se puede entender como la orientación que realiza el profesorado. Por tanto, las áreas de intervención de la tutoría son las mismas que la orientación. Vamos a reproducir a continuación las cuatro áreas de la

orientación que hemos presentado en otras ocasiones (Álvarez y Bisquerra, 1996).

Un área importante de la acción tutorial es todo lo referente a la **orientación profesional**. Se trata de que el alumnado se conozca a sí mismo (intereses, aptitudes, personalidad, motivaciones, etc.) y las posibilidades de estudios y profesiones para poder tomar decisiones con conocimiento de causa. Todo esto no se puede hacer en una sesión a final de ciclo. Requiere programas de orientación profesional que permitan una reflexión sosegada sobre el tema por parte del alumnado. El objetivo último es llegar al plan de vida y a un diseño de itinerarios formativos para el desarrollo profesional.

La orientación en los procesos de aprendizaje enlaza con las *dificultades de aprendizaje*, que junto con las *dificultades de adaptación* han sido uno de los focos tradicionales de atención de la orientación y la acción tutorial. En este sentido tienden a confluir la orientación con la educación especial. De hecho, en el contexto actual de institucionalización y profesionalización de la orientación, la atención a las necesidades educativas especiales constituye una de las preocupaciones prioritarias de orientadores y educadores en general. Estas necesidades especiales se han ido ampliando en las últimas décadas para incluir a una **diversidad** de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etc. De esta forma se habla de la **atención a la diversidad** como una de las áreas temáticas de la orientación.

El objetivo último de la acción tutorial, y de la educación en general, es el desarrollo humano. Todas las áreas anteriores tienen que ver con el desarrollo humano; incluso las áreas académicas ordinarias tienen que ver con el desarrollo humano. Sin embargo hay muchos aspectos del desarrollo humano que no quedan contemplados en las áreas académicas ordinarias, ni tampoco en las áreas anteriores de la tutoría. Entre ellas están el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, desarrollo de competencias emocionales, etc. Por eso hay argumentos para considerar que la **orientación para la prevención y el desarrollo humano** sea contemplada como una de las áreas que presenta características distintas de las anteriores.

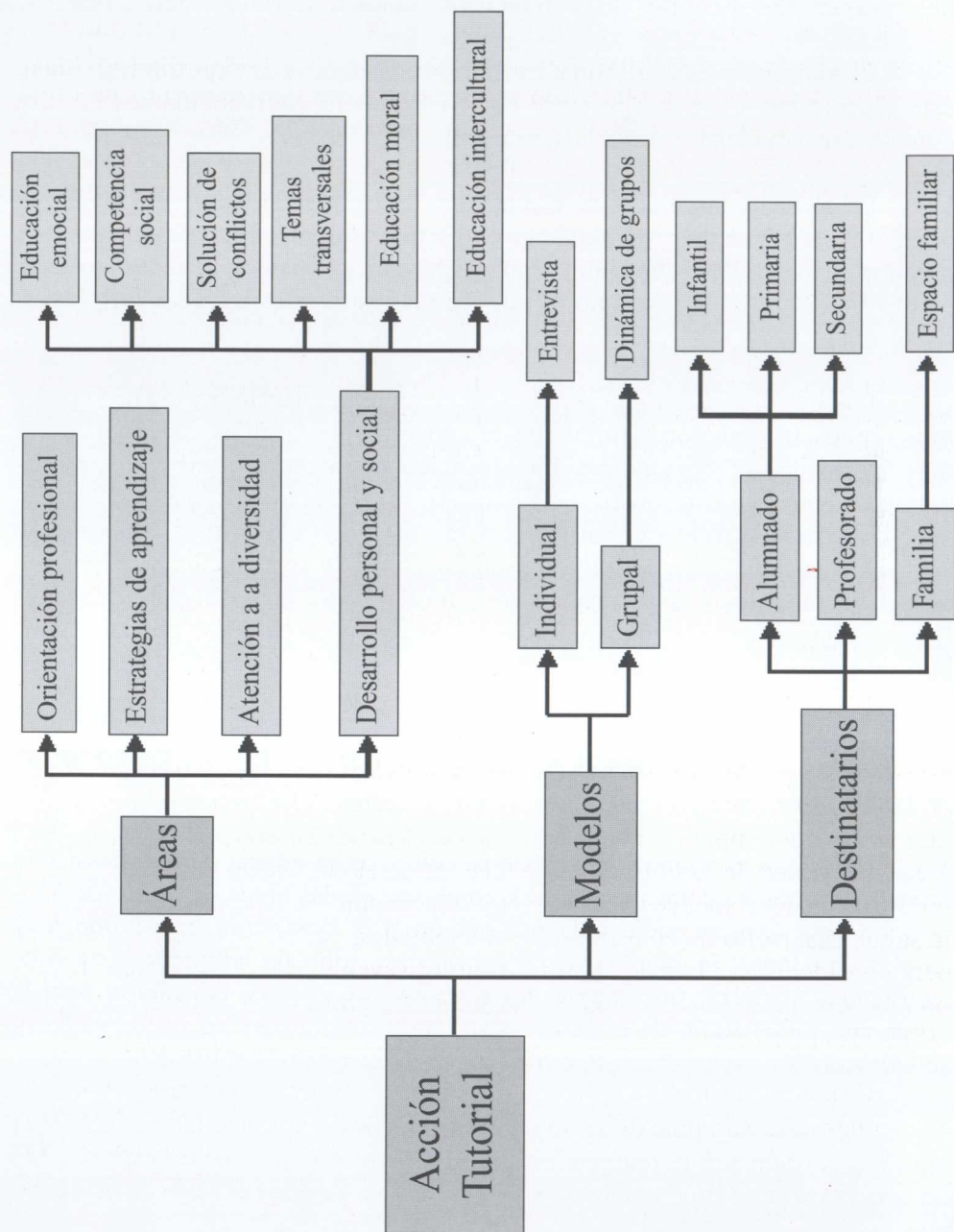
Como consecuencia de lo que antecede, el **marco** de intervención de la acción tutorial incluye las siguientes **áreas** de intervención:

Orientación profesional.

Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Atención a la diversidad.

Prevención y desarrollo personal y social.



3. DESTINATARIOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Una acción tutorial enfocada al desarrollo humano de todo el alumnado debe contemplar tres tipos de destinatarios: alumnado, profesorado y familias.

El alumnado es el destinatario último de toda la acción tutorial. Sobre este aspecto hay poco que discutir. Pero para que la intervención sea efectiva conviene no olvidar los otros dos sectores.

El profesorado necesita actualizarse permanentemente. En la acción tutorial, esta formación permanente es particularmente importante, por muy diversas razones. Para contribuir a una mejora progresiva de la acción tutorial, en el PAT (Plan de Acción Tutorial) deben planificarse actividades dirigidas al profesorado.

Las familias juegan un papel esencial en el desarrollo personal. Si podemos orquestrar la acción tutorial con el apoyo de las familias, se produce con más facilidad el efecto sinergia. La educación es una tarea compartida, principalmente entre el profesorado y las familias. A tal efecto, desde el PAT deberían planificarse actividades dirigidas a las familias. Utilizamos la expresión “espacio familiar” para referirnos a un conjunto de actividades que incluyen escuelas de madres y de padres, talleres, conferencias, etc., dirigidas a la familia, con objeto de desarrollar actitudes y competencias para que puedan contribuir de forma significativa en el desarrollo humano de sus hijos e hijas.

4. ORIENTACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO

Dado que el tema de este texto se centra en la tutoría para el desarrollo humano, vamos a centrarnos en ello, como una de las áreas de la acción tutorial. En esta área se incluye la prevención y el desarrollo en sentido muy amplio. Por tanto, incluye aspectos como: desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, etc. La mayoría de estas áreas se han difundido en los últimos años y actualmente ya existe abundante bibliografía y programas sobre estos temas.

Pero uno de ellos, de reciente incorporación a los planteamientos de la tutoría y la orientación, requiere en estos momentos una atención especial. Me refiero a la educación emocional, sobre la cual va a versar el resto de este capítulo.

5. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La orientación se propone dar respuesta a las necesidades sociales, de tal forma que la educación se enfoque a preparar para la vida. El desarrollo de competencias básicas para la vida es lo que caracteriza la auténtica orientación psicopedagógica. Un análisis de la sociedad actual nos lleva a constatar una serie de necesidades que no quedan suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias: estrés, *burn out*, ansiedad, depresión, consumo de drogas, suicidio, etc. Las predicciones para el siglo XXI señalan que la mayoría de problemas con los que se encuentren las personas tendrán más que ver con aspectos emocionales. Por eso, el desarrollo de competencias emocionales a través de la educación emocional puede ser de vital importancia para el desarrollo humano.

6. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

La **educación emocional** es un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.*

La educación emocional se propone el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo integral de la personalidad del individuo. Esto incluye el desarrollo de la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida. Por extensión esto implica fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía, etc., como factores de desarrollo de bienestar personal y social.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Los niños y jóvenes necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida nos depara.

La educación emocional tiene muchos elementos en común con la educación para la salud, educación moral, educación para la ciudadanía, educación para la paz, educación multicultural y otros movimientos recientes en educación. El rasgo que la distingue es poner el énfasis en las emociones. Esto supone enfocar los hechos “desde dentro”. Los movimientos anteriores se dirigen a “lo que hay que hacer”. La educación emocional se dirige a “¿cómo me sienten-

to?”, “¿cómo se siente el otro?”, “¿qué puedo hacer para sentirme mejor?”. La respuesta a esta última pregunta muchas veces es: “haciendo lo posible para que el otro se sienta mejor”. Lo cual abre la puerta a las propuestas de esos movimientos, pero desde una perspectiva interna, “desde dentro”.

“Lo afectivo es efectivo” es un principio que se ha aplicado a la educación y a otros muchos ámbitos de la vida. La educación emocional se enfoca hacia el funcionamiento efectivo de la persona, sabiendo que la mejor forma de conseguirlo es a través de la afectividad.

7. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

La educación emocional tiene como objetivo fundamental el desarrollo de competencias emocionales. Las competencias emocionales constituyen un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la *competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*.

Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Recogiendo lo que ya se ha expuesto en otros lugares (Bisquerra, 2000, 2003) vamos a proponer la siguiente estructuración de las competencias emocionales.

1. Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

1.1. *Toma de conciencia de las propias emociones*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

1.2. *Dar nombre a las propias emociones*: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.

- 1.3. *Comprensión de las emociones de los demás*: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

2. Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

- 2.1. *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- 2.2. *Expresión emocional*: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.
- 2.3. *Capacidad para la regulación emocional*: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.
- 2.4. *Habilidades de afrontamiento*: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- 2.5. *Competencia para auto-generar emociones positivas*: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

3. Autonomía emocional (autogestión emocional)

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la

autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional y en último término la autonomía emocional.

- 3.1. *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- 3.2. *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
- 3.3. *Actitud positiva*: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- 3.4. *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
- 3.5. *Análisis crítico de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- 3.6. *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- 3.7. *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

4. *Inteligencia interpersonal*

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

- 4.1. *Dominar las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
- 4.2. *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

- 4.3. *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- 4.4. *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- 4.5. *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
- 4.6. *Comportamiento pro-social y cooperación*: capacidad para aguar-
dar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- 4.7. *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

5. *Habilidades de vida y bienestar*

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

- 5.1. *Identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- 5.2. *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
- 5.3. *Solución de conflictos*: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
- 5.4. *Negociación*: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- 5.5. *Bienestar subjetivo*: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- 5.6. *Fluir*: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

8. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

9. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Pero en general los contenidos se refieren a los siguientes temas.

En primer lugar se trata de dominar el **marco conceptual de las emociones**, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características de las emociones principales (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.): miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc.

Conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal, etc.

La **regulación de las emociones** probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo) con represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

La **motivación** está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación y emoción provienen de la raíz latina *movere* (mover); emoción, de *ex-movere*, significa mover hacia fuera. La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la *auto-motivación*, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos de futuro de la educación.

Las **competencias socio-emocionales** constituyen un conjunto de capacidades, actitudes y conocimientos que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo, productivo y satisfactorio.

Las relaciones entre **emoción y bienestar subjetivo** suelen ser, de acuerdo con nuestra experiencia, de gran interés para los participantes. Esto lleva a delimitar el constructo “bienestar subjetivo” y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. La reflexión sobre estos temas conduce a la confluencia entre bienestar y felicidad, donde el “estar sin hacer nada” no es lo propio de la felicidad, sino más bien implicarse en algún tipo de actividad que sea satisfactoria.

El concepto de **Fluir** (*flow*), entendido como experiencia óptima, de acuerdo con Csikszentmihalyi (1998) completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofrecen un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, el trabajo, las relaciones sociales, etc. El reto está en aprender a fluir.

Las **aplicaciones de la educación emocional** se pueden dejar sentir en la educación infantil, primaria y secundaria; en aspectos como prevención de la indisciplina, violencia, desempleo, conductas de riesgo (consumo de drogas, sida, conducción temeraria), etc. La evidencia demuestra que sus resultados son altamente positivos y que puede ser una contribución importante para el desarrollo del humanismo en el siglo XXI.

10. MATERIALES PRÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Para llevar a la práctica la educación emocional se necesitan materiales prácticos que apoyen la labor del profesorado. El GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona ha publicado diversos trabajos en este sentido. Entre ellos están los siguientes:

- BISQUERRA, R. *Educación emocional y bienestar*. Praxis. Barcelona, 2000.
- ÁLVAREZ, M., y otros. *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Praxis. Barcelona, 2001.
- LÓPEZ, E. *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Praxis. Barcelona, 2003.
- RENOM, A. *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Praxis. Barcelona, 2003.
- PASCUAL FERRIS, V., y CUADRADO BONILLA, M. *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Praxis. Barcelona, 2001.
- GÜELL, M., Y MUÑOZ, J. *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Praxis. Barcelona, 2003.

Para completar esta relación inicial de materiales prácticos sobre educación emocional se presenta al final una bibliografía más extensa sobre el tema.

11. LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La práctica de la educación emocional supone introducir cambios importantes respecto a la docencia eminentemente cognitiva a la que estamos acostumbrados. Se trata de aprender a experimentar emociones y tomar conciencia de ellas. También de las emociones de los otros. La toma de conciencia permite la regulación emocional. La regulación de la ira es particularmente importante de cara a la prevención de la violencia. Por esto, las actividades que se realizan en educación emocional tienen mucho que ver con dinámicas de grupo muy diversas (role playing, simulación, discusión en grupo, etc.), introspección, relajación, respiración, meditación, expresión corporal, habilidades sociales, imaginación emotiva, reestructuración cognitiva, etc. En los materiales citados en el párrafo anterior se pueden encontrar abundantes materiales, actividades, ejercicios, dinámicas, etc., para aplicar la educación emocional en los diversos niveles educativos.

12. IMPLANTACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

En las páginas siguientes se presenta un ejemplo de implantación de un programa de educación emocional en un centro educativo. Recogemos en este apartado la experiencia de Meritxell Obiols (2004) con permiso de la autora.

El programa que se presenta se inició en cuarto curso de ESO y en el momento de redactar estas líneas incluye a todos los niveles de primaria y

secundaria. Es una propuesta de tipo transversal y vertical. Esta experiencia trata de promover la educación de las emociones en nuestro alumnado. Dicha experiencia resulta totalmente innovadora dentro del ámbito educativo y en estos momentos se encuentra en una fase de desarrollo, potenciando la formación del profesorado y aplicando técnicas y propuestas en el currículum de la educación primaria y secundaria. Esta experiencia presenta hoy en día una base que podemos empezar a considerar estable y sólida, y tiene una buena perspectiva de futuro, puesto que se ha aceptado como una línea a consolidar en el centro educativo.

12.1. Antecedentes

El punto de partida de esta experiencia se sitúa en el año 2000. El director del centro en aquel momento, durante las reuniones de claustro, empezó a introducir el concepto de **inteligencia emocional**, un concepto que había irrumpido con fuerza en el mundo empresarial y que empezaba a introducirse en otros contextos, como el educativo. Justificó la necesidad de educar la parte emocional del alumnado, con vistas a conseguir la tan deseada educación integral.

Con el tiempo, la inteligencia emocional aplicada en la educación iba ocupando su parcela en el mundo educativo y en el centro se empezó oír hablar del concepto de **educación emocional**, entendido como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo, junto al desarrollo corporal y el desarrollo moral, los elementos esenciales de la personalidad integral del individuo (Bisquerra, 2000).

En el centro se fue asumiendo que la educación emocional se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de capacitar a los jóvenes a afrontar los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo esto, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social, en definitiva, de ser más felices.

Para ser efectivos, se adoptó el modelo de programas (Bisquerra, 1998), entendiendo por programa un plan de acción encaminado hacia metas que se considera valiosas.

Este plan de acción no aparece por casualidad, sino que responde a unas necesidades que el profesorado del centro ha detectando cada vez con más frecuencia y que hacen referencia a:

1. Existencia de analfabetismo emocional en el alumnado. Esto es consecuencia de múltiples factores: poca dedicación de los padres a sus hijos por motivos laborales, falta de patrones de conducta, padres separados, sociedad que promueve el consumo de todo tipo y fomenta la agresividad, etc.
2. Necesidad del profesorado de resituarse, profesionalmente y personalmente, frente a las nuevas demandas educativas.
3. Vacío en la formación del profesorado respecto a la educación de las emociones del alumnado, imprescindible si se quiere llegar a la tan soñada educación integral.
4. Necesidad de materiales de educación emocional aplicables en el aula.

Todos estos factores provocan, de forma casi espontánea, la conciencia de la necesidad de introducir el trabajo de las emociones en el alumnado y de preparar al profesorado emocionalmente como docentes.

12.2. Objetivos del programa

- Los **objetivos** fundamentales del programa son:
- Conocer mejor las propias emociones y las de los demás.
- Regular las propias emociones.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

12.3. Formación del profesorado paralela a la implantación del programa

A raíz de estos mensajes transmitidos por parte del director del centro en aquellos momentos, algunos profesores y profesoras, intuyendo la relevancia del tema, sintieron la necesidad de formarse en educación emocional. Para ello asistieron a cursos de inteligencia emocional y educación emocional. Paralelamente se realizaban lecturas sobre el tema, como la bibliografía que se cita en este texto.

Los tutores de 4º de ESO decidieron incorporar la educación emocional en sus tutorías grupales durante el curso 2000-2001. Se inició este proceso de forma experimental, seleccionando de la bibliografía existente en el mercado (escasa en aquellos momentos), el material que se consideró más oportuno y más práctico para aplicar en su contexto. La experiencia resultó muy positiva y gratificante, tanto para el profesorado como para el alumnado.

En vistas de los resultados, se decidió repetir la experiencia durante el siguiente curso 2001-2002, aunque esta vez con un material didáctico especialmente destinado a alumnos y alumnas de Secundaria, ya que el material aplicado durante el primer curso iba dirigido a alumnos de Bachillerato.

En esta ocasión la formación del profesorado no fue autodidacta, como en el primer curso de aplicación, sino que se pudo contar con una persona experta en educación emocional para hacer una formación *on the job training*, a razón de una sesión semanal.

Paralelamente se iban aplicando los materiales del GROP (López, 2003; Renom, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001) en las sesiones de tutoría.

El programa se aplicó durante el primer trimestre del curso 2001-2002, mientras se recibía la formación específica sobre el tema. Esta formación en paralelo con la aplicación del programa permitió ir resolviendo las dudas que aparecían sobre la marcha, así como plantear sugerencias o propuestas de mejora. Fue una ayuda inestimable para volver a repetir con éxito este proceso de aplicación del Programa de Educación Emocional por segundo año consecutivo.

Al finalizar el trimestre y después de evaluar los resultados, los tutores de cuarto de ESO concluyeron que para asegurar la educación emocional del alumnado, sería necesario aplicar este programa de forma secuencial en toda la Primaria y Secundaria. Se tomó clara conciencia de que el desarrollo de las competencias emocionales son de las más difíciles de desarrollar. Pero que es importante hacerlo. Esto requiere esfuerzos y tiempo. Por esto se sugirió a la dirección y al claustro de profesores la necesidad de sistematizar este proceso de formación emocional.

Se hizo una primera presentación del tema al profesorado y se sugirió la posibilidad de realizar un curso de formación en educación emocional. Se aportaron argumentos por los cuales un grupo de tutores ya había aplicado el programa anteriormente con resultados muy satisfactorios.

A tal efecto, se organizaron durante el mes de septiembre del curso 2002-2003 dos jornadas matinales de información sobre educación emocional, impartidas por la misma persona que había realizado la formación de los tutores de cuarto de ESO durante el curso anterior. Para la parte práctica de estas jornadas, se dividió el profesorado en dos grupos, correspondientes a Primaria y Secundaria, y se aplicaron actividades diversas dirigidas al alumnado. Expertos en educación emocional contratados *ad hoc* por el centro eran los encargados de la formación del profesorado.

Finalizadas estas jornadas de formación del profesorado, la dirección del centro manifestó al claustro de profesores su interés en introducir la educación emocional. Para ello, se quería facilitar al máximo una formación continuada, que se impartiría en el mismo centro al finalizar el horario lectivo. Sería un curso de quince horas, dirigido a todo el profesorado de Primaria y Secundaria que estuviera interesado, y formaría parte de las 30 horas de formación que hay que realizar anualmente.

Se apuntaron veintisiete docentes de Primaria y ocho de Secundaria para recibir formación en educación emocional. Se consideró que el número de personas interesadas es más que suficiente como para llevar a cabo el proyecto de formación. La formación se realizó durante el primer trimestre del curso. A partir de este punto, el siguiente paso consiste en la aplicación del Programa de Educación Emocional con el alumnado que va desde educación infantil hasta finales de secundaria.

A mediados del mes de febrero del curso 2002-2003 se realizó una sesión de seguimiento de la aplicación del programa. Surgieron muchas dudas y se planteó a la dirección la necesidad de facilitar tiempo para permitir la coordinación entre los docentes del mismo nivel. Por otra parte, se sugirió que si se pretende consolidar la Educación Emocional como línea pedagógica del centro, debería aplicarse de forma obligatoria en todos los niveles y en todas las clases. Así pues, se acordó que si la experiencia de este curso escolar funcionaba satisfactoriamente, el siguiente paso sería la puesta en práctica definitiva.

Llegado este punto, se ha sugerido aprovechar los cursos de verano para continuar recibiendo formación, permitiendo así ir profundizando en la filosofía de la educación emocional e ir adquiriendo seguridad y confianza para formar emocionalmente al alumnado. Mientras, se va adquiriendo la bibliografía que va surgiendo en el mercado sobre educación emocional; se lee y se comenta en grupo, en función de las necesidades de cada uno. Una profesora del centro, que se fue especializando en educación emocional, realiza funciones de apoyo al resto del profesorado. Esta persona es Mertixell Obiols y será la dinamizadora del programa secuencial de educación emocional desde educación infantil hasta finales de secundaria.

12.4. Intervención en las familias

Se ha procurado la implicación de las familias a través del **espacio familiar**. Denominamos espacio familiar a una especie de escuela de padres y madres en la que se hacen talleres, charlas y actividades varias con el objetivo de formar a los padres y madres y por extensión implicarles en una tarea compartida de educación entre el centro educativo y la familia.

La primera charla, realizada en enero de 2002 y dirigida especialmente a las familias con hijos en tercero y cuarto de ESO, pretendía dar a conocer el significado de la educación emocional, además de justificar la importancia de su introducción en los centros educativos y, sobre todo, en el ámbito familiar.

Durante este curso 2002-2003 se decidió repetir la charla, la cual despertó un gran interés; la asistencia fue considerable, con más de un centenar de asistentes. Esta vez, la exposición pretendía dar a conocer el concepto, objetivos y contenidos de la educación emocional. Pero sobre todo, pretendía dar pistas prácticas a las familias para educar a sus hijos adolescentes con inteligencia emocional. Hubo una parte de aplicación para poner a prueba las estrategias sugeridas y el balance de esta charla fue totalmente satisfactorio, como comentaron los mismos padres al finalizar la charla.

Así pues, el objetivo de sensibilizar a las familias sobre la importancia de la educación emocional en todos los ámbitos de la vida de los adolescentes se había conseguido. El propósito es continuar este proceso de formación y sensibilización de las familias.

12.5. La educación emocional a través de la tutoría

El espacio dedicado a la **tutoría grupal** se ha revelado como el espacio ideal para la educación emocional. El primer año (curso 2000-2001) se trabajó la educación emocional en la tutoría de cuarto de ESO. Durante el curso 2001-2002 se continuó con la experiencia. El curso 2002-2003, la experiencia se extiende a toda la ESO. En el curso 2003-2004 se extiende a la educación primaria. En el curso 2004-2005 se implica a la educación infantil. De esta forma se ha ido ampliando progresivamente la implicación del profesorado en el programa. En estos momentos se puede hablar de un modelo de programa secuencial que va de la educación infantil hasta finales de secundaria. Este modelo ya ha sido exportado a otros centros educativos, que están siguiendo un proceso parecido. En conjunto se puede considerar como un modelo de implantación de programas de educación emocional que podría ser seguido por muchos otros centros educativos. Dado lo satisfactorios que son los resultados, se puede considerar que es un modelo que se recomienda seguir.

A medida que progresa la experiencia se van haciendo modificaciones sobre la marcha, con objeto de seguir un proceso de optimización permanente. Así, por ejemplo, se están aplicando las actividades que han resultado más satisfactorias, otras son corregidas, modificadas o simplemente suprimidas.

Para que el programa sea efectivo se puede considerar que debe haber un mínimo de unas diez sesiones de una hora en un mismo curso académico.

Los tutores de un mismo curso se reúnen una vez a la semana para coordinar la acción. En estas reuniones se trata la educación emocional, pero también otros temas relacionados con la tutoría. Se tienen también reuniones periódicas de coordinación con todos los grupos. Incluso se han realizado reuniones de intercambio de experiencias con otros centros que están iniciando proyectos similares.

12.6. Evaluación del programa

La evaluación de los programas de educación emocional es un tema complejo debido a que las emociones se resisten a una evaluación objetiva. De hecho las emociones son eminentemente subjetivas. Para una aproximación a la evaluación de programas de educación emocional se ha seguido la obra de Álvarez (2001), a la que remitimos para detalles.

La **evaluación** de los aspectos relevantes de las experiencias emocionales del alumnado se realiza, básicamente, a través del análisis de las actividades realizadas y de los resultados observados. Todo esto con el objetivo de favorecer la maduración y el desarrollo personal.

Al final del primer trimestre del curso 2001-2002, los tutores de cuarto de ESO elaboraron, individualmente, un breve informe con una descripción valorativa de las sesiones de educación emocional llevadas a cabo. Las valoraciones fueron muy positivas, así como también las de los propios alumnos y alumnas.

La recogida de datos ha partido de la complementariedad metodológica. Se ha utilizado metodología cuantitativa en la aplicación de un diseño pre-test y post-test sin grupo control. Como instrumento de medida se ha recurrido al CEE (Cuestionario de Educación Emocional) de Álvarez et al. (2001). También se ha aplicado una evaluación de 360° (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, en prensa). Por lo que respecta a metodología cualitativa se ha aplicado observación participante, entrevistas y cuestionarios.

La valoración de la experiencia ha resultado hasta ahora muy positiva, tanto por parte de los tutores y tutoras como del alumnado. Los efectos del programa han sido valorados de forma óptima, aunque se intuye la necesidad de una aplicación sistemática de este programa a lo largo de toda la escolaridad para conseguir resultados más evidentes. En próximas entregas del *Manual de Orientación y Tutoría* (Álvarez y Bisquerra, 1996-2005) está previsto aportar más información específica sobre los procedimientos y resultados de evaluación de este programa de educación emocional y de otros similares.

13. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA

Hemos señalado cómo la educación emocional es un aspecto esencial de la tutoría, dentro del área de desarrollo personal. Por tanto, los tutores y orientadores deberían implicarse en el desarrollo de las competencias emocionales. Tanto en sí mismo como en su alumnado. Esto debería estar presente desde la educación infantil hasta la formación en la empresa, pasando por todos los niveles educativos. Lo cual implica que tutores y orientadores tengan que formarse de forma apropiada en educación emocional.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Orientación profesional*. Cedecs. Barcelona, 1995.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996-2005.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. *Áreas de intervención*. En M. Álvarez González y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (Coord.) et al. *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Praxis. Barcelona, 2001.

BISQUERRA, R. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Nancea. Madrid, 1995.

BISQUERRA, R. *Educación emocional y bienestar*. Praxis. Barcelona, 2000.

BISQUERRA, R. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis. Barcelona, 1998.

BISQUERRA, R. (Coord.). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Praxis. Barcelona, 2002.

BISQUERRA, R. *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21. 2003. Págs. 1, 7-43,

BISQUERRA, R., MARTÍNEZ, F., OBIOLS, M., Y PÉREZ ESCODA, N. (en prensa). *Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional*.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Fluir (flow)*. *Una psicología de la felicidad*. Cairos. Barcelona, 1997.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P., y RAMOS DÍAZ, N. *Corazones inteligentes*. Cairos. Barcelona, 2002.

GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Cairos. Barcelona, 1996.

LÓPEZ CASSÀ, E. *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Praxis. Barcelona, 2003.

MARTÍN, E., y MAURI, T. (coords.). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. ICE/Horsori. Barcelona, 1996.

MONEREO, C., y SOLÉ, I. (comps.). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional*. Alianza. Madrid, 1996.

OBIOLS, M. *Un programa de educación emocional en la ESO*. En M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ y R. BISQUERRA, *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 2004.

PASCUAL FERRIS, V., y CUADRADO BONILLA, M. *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Praxis. Barcelona, 2001.

RENOM, A. *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Praxis. Barcelona, 2003.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord), ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M., ECHEVERRÍA, B., y MARÍN, M.A. *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. PPU. Barcelona, 1993.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. *Orientación e intervención psicopedagógica*. CEAC. Barcelona, 1995.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. *La orientación profesional. I Teoría*. Ariel. Barcelona, 1998.

SALMURRI, F. *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Paidós. Barcelona, 2004.

SALMURRI, F., y BLANXER, N. Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Praxis. Barcelona, 2002.

SANZ ORÓ, R. *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Pirámide. Madrid, 2001.

SANZ, R., CASTELLANO, F., y DELGADO, J. A. (Eds). *Tutoría y Orientación*. Cedecs. Barcelona, 1996.

SASTRE, G., y MORENO, M. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Gedisa. Barcelona, 2002.

SEGURA, M., y ARCAS, M. *Educación emocional y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Nancea. Madrid, 2003.

SHAPIRO, L. E. *La inteligencia emocional de los niños*. Ediciones B. Barcelona, 1998.

SOBRADO, L., y OCAMPO, C. *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Estel. Barcelona, 1997.

SOLÉ, I. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori. Barcelona, 1998.

VALLÉS ARÁNDIGA, M., A. *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. EOS. Madrid, 2000.

VELAZ DE MEDRANO, C. *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Aljibe. Archidona (Málaga), 1998.

TUTORÍA Y GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Antoni Bauzà Sampol

Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares

INTRODUCCIÓN

- 1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: LAS DOS CARAS DE LA MONEDA**
- 2. OBSTÁCULOS A PIE DE OBRA**
- 3. HACIA UN MODELO ESCOLAR QUE PROMUEVE EL APRENDIZAJE DE TODO EL ALUMNADO EN SU DIVERSIDAD**
 - 3.1. El trabajo colaborativo de los equipos docentes y la acción tutorial compartida**
 - 3.2. Implicaciones en la programación de la enseñanza y el desarrollo de currículo**
 - 3.3. Un modelo de desarrollo del currículo: la regulación continua de los aprendizajes**
- 4. REFLEXIONES PARA FINALIZAR**

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Conseguir que los centros de enseñanza se transformen en centros de aprendizaje para todos los alumnos es el propósito que debería perseguir cualquier sistema educativo de calidad.

Para organizar el aula de manera que pueda dar respuesta a la diversidad, para crear un espacio de interacción entre alumnado y profesorado y entre los mismos alumnos, para ofrecer recursos ajustados a las necesidades de cada una de las personas que conforman un grupo clase, para evaluar el proceso de aprendizaje, que a su vez facilita el *feed-back* que permite modificar la acción docente, el profesorado ha de saber identificar los elementos y variables que inciden en la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido Claxton¹ opina que *“si los docentes no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo”*.

Por todo ello, es esencial conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje, en el contexto de los procesos de enseñanza. Si asumimos que el proceso de aprendizaje escolar no se produce en el vacío, sino que se realiza de forma contextualizada, en función de cómo se desarrolle el proceso de enseñanza y de cómo se promueva dicho aprendizaje, podremos identificar, evaluar e intervenir para conseguir la deseada mejora de los procesos de enseñanza, que a su vez revierta en la mejora de los procesos de aprendizaje.

1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: LAS DOS CARAS DE LA MONEDA

El proceso de enseñanza y aprendizaje, las variables que intervienen en el mismo y la forma como interaccionan no siempre se han interpretado del mismo modo, por lo que diferentes marcos de referencia han conducido a diferentes propuestas de actuación².

A nivel psicopedagógico se ha producido una evolución paradigmática desde concepciones simplistas y dicotómicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia modelos más integradores, de carácter cognitivo-constructivista que sustentan los actuales principios de intervención educativa³.

La importancia concedida en la actualidad a principios tales como la actividad constructiva y la necesidad de una intensa actividad cognitiva en la realización de los aprendizajes escolares por parte del alumnado, la significatividad y funcionalidad del aprendizaje, el aprender a aprender, o el papel del

1. CLAXTON, G. *Vivir y aprender*. Alianza. Madrid, 1987. Pág. 214

2. PÉREZ CABANÍ, M.L. *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Horsori. Barcelona, 1997.

3. COLL, C. *Psicología y Currículum*. Laia. Barcelona, 1987.

docente como mediador de los aprendizajes promovidos en el aula, refrendados en el plano legislativo por las sucesivas reformas educativas, son una buena muestra de los avances producidos en las concepciones de cómo se producen y cómo se deben promover los procesos escolares de aprendizaje y de enseñanza.

Por otra parte, como apunta Mayer⁴, los procesos de enseñanza y de aprendizaje son dos procesos claramente interdependientes puesto que el diseño y el desarrollo de los procesos de enseñanza en las aulas condiciona en gran medida la forma en que aprende el alumnado.

... “La enseñanza se refiere a la construcción, por parte de los profesores, de los ambientes para que los alumnos tengan la intención de efectuar cambios en el conocimiento y en la conducta a través del aprendizaje... El aprendizaje se refiere a los cambios en el conocimiento del aprendiz a través de su experiencia... En conclusión, el aprendizaje y la enseñanza son procesos inevitablemente conectados para favorecer el cambio en el aprendiz”.

Esta relación de interdependencia y continuidad entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se produce en el contexto escolar no siempre ha sido suficientemente comprendida o al menos remarcada. El propio currículum prescriptivo en la LOGSE, cuando establece los elementos constitutivos del mismo, se refiere al *qué, cómo, cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar*, relegando el proceso de aprendizaje a un nivel secundario, deducido del proceso de enseñanza.

Muy a menudo, apunta Pozo⁵, se supone que enseñar y aprender son dos verbos que se conjugan juntos. No obstante esto no siempre es así, disociándose ambos procesos como si fueran independientes, sobretodo cuando un alumno no aprende o tiene dificultades para hacerlo. Es entonces cuando las causas del no aprendizaje se atribuyen a factores externos: las familias, los compañeros, la falta de capacidad (con frecuencia utilizada como sinónimo de inteligencia)... y el docente elude la responsabilidad que tiene en la movilización o activación del aprendizaje. Claxton⁶ y Pozo subrayan esta idea, afirmando que el aprendizaje sin enseñanza es una realidad cotidiana en nuestras vidas; pero el problema sobreviene cuando en la escuela se da enseñanza sin aprendizaje.

En los últimos años, a la hora de explicar las diferencias individuales más relevantes en el ámbito cognitivo desde el punto de vista del aprendizaje

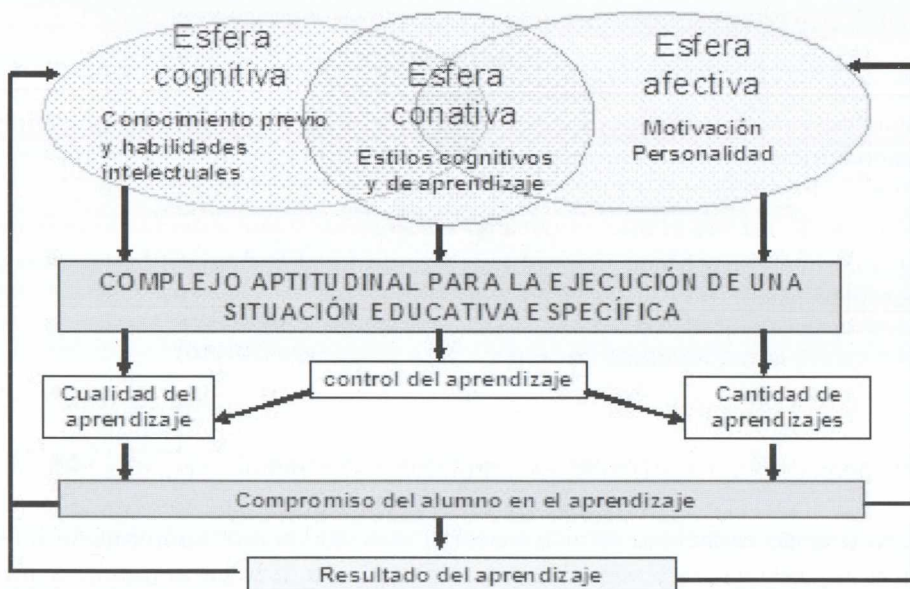
4. MAYER, R. E. “*Designing instruction for constructivist learning*”. En REIGELUTH, C. M. (Ed.), *Instructional design theories and models* Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1999. Págs. 141-159.

5. POZO, J. I. *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid, 1999.

6. CLAXTON, G. *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Paidós. Barcelona, 2001.

se está prestando especial atención a los aspectos procesuales de la inteligencia y a las estrategias utilizadas para procesar la información, la diversidad de tareas; contenidos y contextos, y a los procesos metacomponenciales de control de la ejecución cognitiva. Por otra parte, en el ámbito de la personalidad se consideran preponderantemente la motivación de logro, el *locus de control*, la ansiedad, la autovaloración y autoeficacia, el valor atribuido a la tarea y los estilos cognitivos⁷.

Una conceptualización que integra el conjunto de dimensiones analizadas es la propuesta de Corno y Snow⁸, según la cual establecen tres categorías estrechamente interrelacionadas que se corresponden con los ámbitos cognitivo, afectivo y conativo de la conducta del individuo y que integran diferentes variables representadas en la figura siguiente. Estas variables al combinarse ponen en juego diferentes complejos aptitudinales que el alumno activa ante situaciones educativas específicas.



Fuente: Corno y Snow, 1996; Snow, Richard y Corno, 1996; Corno et al, 2002)

7. COLL, C. y MIRAS, M. "Diferencias individuales y condiciones de aprendizaje. La búsqueda de interacciones". En: COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid, 1990. Págs. 395-417.

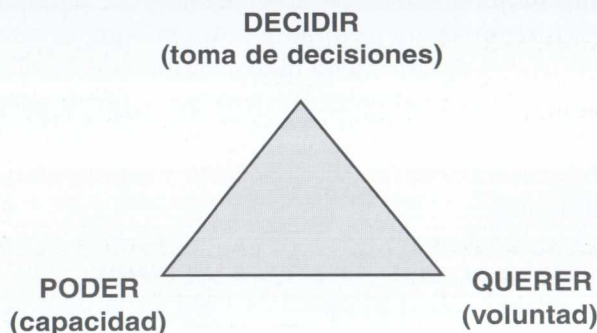
8. CORNO, L y SNOW, R.E. "Adapting teaching to individual differences among learners". En WITTRICK, M.C. (Ed); *Handbook of research on teaching* McMillan. Nueva York, 1986. Págs. 705-735.; SNOW, R. y CORNO, L. "Individual Differences in affective and conative functions". En AA.VV. *Handbook Educational Psychology*. Simon & Schuster Macmillan. Nueva York, 1996.; CORNO, L., CRONBACH, L.J., LOHMAN, D.F., KUPERMINTZ, H., & TALBERT, J. *Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow*. Erlbaum. Hillsdale, NJ, 2002.

Mientras que, según Corno y Snow, la esfera cognitiva repercute fundamentalmente en la cualidad del aprendizaje, la afectiva incide sobre la persistencia y el esfuerzo del alumno en el aprendizaje y la conativa influye sobre el control general y voluntario de las actividades de aprendizaje.

Evidentemente, cualquier intervención que pretenda mejorar el resultado del aprendizaje deberá considerar el conjunto de las variables señaladas aunque en ocasiones las actuaciones se focalicen sólo en una o en algunas de ellas.

En términos parecidos se expresan Weinstein⁹ y Beltran¹⁰, para quienes las tres instancias fundamentales para realizar una actividad en cualquier dimensión de la conducta son: querer, poder y decidir.

Instancias implicadas en la realización de una actividad



Otros autores (Hattie, Biggs y Purdie)¹¹, se refieren a tres clases de intervención para mejorar las habilidades de estudio: afectiva, focalizada en aspectos no cognitivos del aprendizaje, como la motivación o el autoconcepto; cognitiva, centrada en las estrategias de procesamiento de la información; y metacognitiva, dirigida al aprendizaje autorregulado (planificación, control y evaluación).

9. WEINSTEIN, C. y otros. "Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies". En BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M. *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. San Diego, 2002. Págs. 727-747.

10. BELTRAN, J.A. "Estrategias de aprendizaje", en *Revista de Educación*, 332, MEC. Madrid, 2003. Págs. 55-73.

11. HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. "Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis", en *Review of Educational Research*, 1996. Págs.66, 2. Págs.99-ss.

A la hora de explicar cómo se produce el proceso de aprendizaje, la actividad constructiva del alumno pasa a ocupar un primer plano. Coll y Solé¹² lo expresan así:

“Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del alumno depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada (...), se pone de relieve la importancia de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje (Wittrock, 1996): conocimientos, capacidades y destrezas previas; percepción de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; expectativas y actitudes ante la enseñanza, la escuela y el profesor; motivaciones, intereses, creencias y atribuciones; etc. La actividad constructiva del alumno aparece de este modo como un elemento mediador de primera importancia, entre, por una parte, la influencia educativa que ejerce el profesor y por otra, los resultados de aprendizaje.”

En este contexto, el verdadero papel del profesor consiste en actuar de intermediario entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Ahora bien, éste no debe limitarse a crear las condiciones óptimas para que el alumno desarrolle una actividad mental constructiva y diversa; el profesor tiene que intentar además, orientar y guiar esta actividad con el objetivo de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a aquello que significan y representan los contenidos como saberes culturales¹³.

Para describir cómo afecta la actividad educativa sobre el aprendizaje que interioriza el alumno desde el punto de vista de la interacción educativa, Bruner¹⁴ introdujo la metáfora del “andamiaje” mediante la cual se pone en relación la cantidad de ayudas que el profesor presta al alumno con la proporción de responsabilidad que el alumno puede asumir en la realización de la tarea, de manera que a medida que el alumno asume mayores cotas de autonomía y control en el aprendizaje, se le retiran progresivamente las ayudas.

12. COLL, C. Y SOLÉ, I “La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. En: COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid, 1990. Pág. 321

13. COLL, C. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”. En: COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid, 1990. Págs. 435-453; COLL, C. “El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación interdisciplinar”. En *Tecnología y comunicación educativas*, 1994. Págs. 24, 3-29.

14. WOOD, BRUNER y ROSS, 1976 WOOD, D.J.; BRUNER, J.S., Y ROSS, G. “The role of tutoring in problem solving “. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976. Págs. 17,89-100.

Y para que el profesor pueda traspasar a los alumnos la función reguladora que realiza, posibilitando que sean ellos quienes autorregulen su aprendizaje –y con ello planificar, controlar y evaluar sus operaciones mentales mientras aprenden– debe plantearse enseñarles a actuar estratégicamente cuando aprenden¹⁵.

Desde la perspectiva aportada por el estudio de las dificultades de aprendizaje, se ha constatado también la importancia del conocimiento metacognitivo en el aprendizaje. La falta de conciencia y planificación, la ausencia de regulación durante la ejecución y la mínima evaluación realizada al concluir las actividades de aprendizaje son características típicamente definitorias de los alumnos y alumnas con dificultades en la comprensión o la producción de textos, la solución de problemas de diversa índole o con problemas en el aprendizaje durante el estudio¹⁶.

Pero además, debemos tener muy presente que el aprendizaje no se produce en el vacío sino que se da en un contexto. Así lo entiende Alonso Tapia¹⁷, para quien el interés académico del estudiante depende fundamentalmente de la interacción dinámica entre las características personales y los contextos en los cuales se desarrollan los estudiantes. El profesorado crea entornos que afectan la motivación y el aprendizaje a partir de la propuesta de actividades, de la forma de presentar la información, de responder a las demandas del alumnado, de las formas de evaluación...Y este contexto motiva o no en la medida que interactúa con determinadas características de los alumnos (metas, expectativas, atribuciones...).

De todo lo apuntado se desprende que la enseñanza puede ofrecer posibilidades de éxito en el aprendizaje de todo el alumnado al proponer una multitud de accesos al conocimiento y una relación de calidad entre los docentes y el alumnado. Pozo¹⁸ recomienda que se tomen en consideración una serie de orientaciones, a las que él ha denominado “los diez mandamientos del aprendizaje”:

1. Partir de sus intereses y motivaciones.
2. Partir de sus conocimientos previos.

15. ROSENSHINE Y MEISTER. “*The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies*”. *Educational Leadership*, abril, 1992. Págs. 26-33.

16. DEFIOR, S. *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Aljibe. Archidona, Málaga, 1996.; GONZÁLEZ-PIENDA y NÚÑEZ, J.C. (coord.) *Dificultades del aprendizaje escolar*. Pirámide. Madrid, 1998.

17. ALONSO TAPIA J. “*Contexto, motivación y aprendizaje*”. En ALONSO TAPIA, J. y CATURLA FITA, E. *La motivación en el aula*. PP. Madrid, 1996. Págs. 15-35.

18. POZO, J. I. *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid, 1999. Pág. 341.

3. Dosificar la cantidad de información nueva.
4. Hacer que condensen y automaticen los conocimientos básicos.
5. Diversificar las tareas y aprendizajes.
6. Diseñar situaciones de aprendizaje para su recuperación.
7. Organizar y conectar unos aprendizajes con otros.
8. Promover la reflexión sobre sus conocimientos.
9. Plantear tareas abiertas y fomentar la cooperación.
10. Instruir en la planificación y organización del propio aprendizaje.

Según este mismo autor, todo ello se puede resumir en dos ideas: la primera, el docente reflexionará sobre las dificultades con las cuales se encuentran sus alumnos y buscará formas de ayudarles a superarlas; la segunda, transferirá progresivamente a los estudiantes el control de su aprendizaje, sabiendo que la meta última de todo educador es volverse innecesario¹⁹.

2. OBSTÁCULOS A PIE DE OBRA

Si bien es cierto que tales aportaciones han supuesto avances significativos en el plano teórico, no lo es tanto que estos principios se estén traduciendo de forma automática en la práctica. Los intentos por promover en las aulas el aprendizaje constructivo-significativo y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos que les permitan autorregular su proceso de aprendizaje, están encontrado serios obstáculos en las aulas.

Enseñar a aprender y aprender a aprender requiere además que se cumplan determinados prerrequisitos por parte del alumno (un cierto grado de autonomía, predisposición, actitudes...) además de un cambio en las funciones convencionales del profesor.

Entre estos obstáculos para introducir y materializar los principios de intervención educativa que conducen a una efectiva mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado, el más evidente se refiere a la dificultad que supone el cambio de actitud de un gran sector del profesorado, que no ha sido formado para planificar en función del aprendizaje de sus alumnos y que utiliza como recurso principal la clase magistral o expositiva.

En la clase expositiva, el profesor ejerce un control directo sobre los aspectos siguientes²⁰:

¹⁹. POZO, J. I. *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid, 1999. Pág. 346-347.

²⁰. RUÉ, J. "Aprendizaje activo. Alternativas a la lección magistral". Encontrado el 13-08-05 en <http://dewey.uab.es/paplicada/professors/profess/rueice3.htm>, 2000.

- Las preguntas clave que permiten organizar el aprendizaje.
- Los procedimientos y modalidades de resolución de los problemas y de las enseñanzas presentadas.
- Las respuestas válidas a las cuestiones planteadas.
- Sobre los ejemplos y los contextos en los cuales las respuestas son más indicadas.

En esta situación didáctica el profesor enseña eficazmente desde su punto de vista porque parte de unos marcos conceptuales bien claros y consolidados. No está tan claro qué aprenden los alumnos ya que esta metodología se orienta a niveles medios y bajos de resolución cognitiva y se estructura sobre unas reglas relativamente sencillas de dependencia del profesor.

En cambio, una enseñanza activadora del aprendizaje exige que sean los alumnos quienes asuman el control del propio aprendizaje y ello exige asumir un cierto grado de control sobre los cuatro grandes aspectos que en la clase magistral controla el profesor. Plantearlo es tan fácil como difícil de llevar a cabo en nuestra actual cultura docente.

En un primer momento se pensó que introduciendo la enseñanza de técnicas y hábitos de estudio mediante cursos puntuales o durante determinadas horas de la jornada lectiva se cubriría este objetivo pero, como ha demostrado Bransford²¹, la enseñanza de técnicas y métodos de estudio se mantiene inerte y se aplica de forma mecánica y rutinaria si no se pide explícitamente que se emplee en otras situaciones que, aunque sean parecidas, impliquen matices y cambios significativos con lo cual no se propicia la transferencia del aprendizaje fuera del contexto académico, y Pérez Cabaní²², al presentar las aportaciones de diferentes expertos sobre los principios generales que deben guiar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas, remarca que existe un acuerdo general respecto a la necesidad de enseñar las estrategias de aprendizaje en el contexto del aula e integradas en el propio currículum. De esta forma se enseña a los estudiantes a reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje y se les orienta en la toma de decisiones relacionadas con la tarea que han de realizar, a la vez que se favorece el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de los procedimientos de aprendizaje.

21. BRANSFORD, J.; VYE, N.; KINZER, CH. Y RISKO, V. "Teaching Thinking and Content Knowledge: Toward and Integrated Approach" En JONES, B. F. y IDOL, L. (eds). *Dimensions of thinking and cognitive instructions*. Hillsdale. Laurence Erlbaum Associates. New Jersey, 1990. Págs. 381-413.

22. PÉREZ CABANÍ, M.L. *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Horsori. Barcelona, 1997.

Por otra parte, todavía no se ha prestado atención a la formación previa que precisan los docentes para llevar a cabo el diseño y desarrollo de una programación que, a través de los distintos elementos de la misma (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), produzcan la adquisición de estrategias de trabajo específicas que consoliden destrezas de aprendizaje procedimentales en el alumnado: estrategias metacognitivas (conocimiento y control del proceso de aprendizaje), cognitivas (atención, comprensión, elaboración y recuperación del conocimiento) de apoyo al procesamiento (motivación, afecto y actitudes), a través del aprendizaje ordinario de aula. De ahí, la necesidad de seguir avanzando en la línea denominada como “didáctica metacognitiva”²³ o de “escuelas favorecedoras del aprendizaje y del pensamiento”²⁴.

3. HACIA UN MODELO ESCOLAR QUE PROMUEVE EL APRENDIZAJE DE TODO EL ALUMNADO EN SU DIVERSIDAD

De acuerdo con las orientaciones proporcionadas por el grupo Diversitat del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona²⁵, un modelo escolar que promueve la atención a la diversidad debe sustentarse en cuatro pilares básicos:

- La organización institucional y escolar.
- Los equipos docentes y la acción tutorial compartida.
- El desarrollo curricular.
- La gestión social del aula.

Sin restar importancia a ninguno de estos aspectos y siendo consciente de la interrelación e interdependencia entre todos ellos, voy, no obstante, a centrarme en dos de ellos puesto que se relacionan más directamente con la temática que aquí se aborda: el trabajo colaborativo del equipo docente de un mismo grupo, compartiendo las funciones tutoriales, y la programación de la enseñanza y el desarrollo curricular.

23. MONEREO, C. “La construcción del conocimiento estratégico en el aula”. En PÉREZ CABANÍ, M.L. *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Horsori. Barcelona, 1997. Págs. 21-34; MONEREO, C. (comp.) *Las estrategias de aprendizaje*. Doménech. Barcelona, 1993; PÉREZ CABANÍ, M. L. *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Horsori. Barcelona, 1997.; ROMÁN, J.M. Y DíEZ, E. *Curriculum y enseñanza: una didáctica centrada en procesos*. EOS. Madrid, 1994.

24. BRUER, J.T. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Paidós-MEC. Madrid, 1995.; FARNHAM-DIGGORY, S. *El aprendizaje escolar*. Morata. Serie Bruner. Madrid, 1996; POZO, J. I. *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid, 1999.

25. ICE UAB Grup diversitat y escola comprensiva. *Models escolars d'atenció a la diversitat*. Document intern. Barcelona, 1992.

3.1. El trabajo colaborativo de los equipos docentes y la acción tutorial compartida

Para avanzar hacia una enseñanza activadora del aprendizaje del alumnado, se requiere que las actuaciones del equipo docente sean coordinadas y apunten a unas metas comunes. Ahora bien, este trabajo en equipo precisa ser planificado y coordinado por el tutor de cada grupo y contar con el decidido respaldo de la dirección del centro, especialmente cuando determinadas actuaciones requieran flexibilizar las condiciones organizativas (espacios, horarios, agrupamientos, etc.).

Siguiendo las orientaciones proporcionadas por Giné, Masip y Muñoz²⁶ en un interesante estudio sobre el funcionamiento de los equipos educativos en la ESO, el trabajo conjunto de todo el equipo educativo debe centrarse en aquellos aspectos más transversales y comunes a todas las áreas.

Entre las funciones que los equipos educativos pueden realizar remarcamos las siguientes:

- Conocimiento del alumnado y seguimiento de su proceso de aprendizaje.
- Intercambiar programaciones y experiencias de aula.
- Coordinar acciones de aula y actividades de centro.
- Reflexionar sobre la práctica.
- Proporcionarse apoyo mutuo.

Asimismo, entre las actuaciones encaminadas a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje que proponen que se desarrollen desde todas las materias por parte del equipo docente, figuran:

- Establecer cuáles serán los contenidos transversales que serán trabajados por todo el equipo educativo desde todas las áreas: procedimientos básicos, hábitos y actitudes, elaboración de trabajos....En este sentido, es recomendable que la decisión de priorizar unos u otros contenidos parta del conocimiento inicial del alumnado, de las carencias detectadas y de las prioridades acordadas.
- Consensuar maneras de trabajarlos por parte de todo el profesorado. Así, si se desea fomentar la autonomía en el alumnado, es conveniente promover que los propios alumnos aborden sus problemas y busquen soluciones como criterio de actuación, que reflexionen

26. GINÉ, N; MASIP, M. y MUÑOZ, E *L'equip educatiu i l'atenció a la diversitat a l'ensenyament secundari obligatori*. ICE de la UAB. Barcelona, 1996.

sobre el aprendizaje y los errores cometidos, propiciar situaciones que exijan planificar y anticipar la acción o autorregular su propio aprendizaje...

- Elaborar criterios de evaluación de estos contenidos. Si se trata de aspectos que van a ser trabajados desde todas las áreas, es conveniente que se adopten criterios conjuntos de evaluación.
- Intercambiar metodologías y estrategias de aula que puedan resultar más útiles para construir el conocimiento en un alumnado diverso. Si se parte de una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza hay que ensayar nuevas formas de intervenir en el aula no ligadas a la pura transmisión del conocimiento. De acuerdo con esto el equipo educativo debe ser un espacio de formación y de intercambio de nuevas formas de intervención que sean coherentes con esta concepción.
- Acordar estrategias y actividades que ayuden a fomentar el autococonocimiento, la toma de decisiones, la responsabilización, la orientación personal, académica y profesional y la socialización. Ello implica un alto grado de corresponsabilización en las funciones tutoriales, desde planteamientos de tutoría compartida y no descargarse únicamente en el tutor, como muy a menudo ha venido haciéndose.

Según los autores citados, para fomentar estas capacidades en el alumnado, el equipo educativo debe tomar acuerdos que:

- a. faciliten en el alumnado reflexionar sobre su propio aprendizaje;
- b. faciliten en el alumnado que este tome consciencia de sus propias posibilidades, reforzando los éxitos;
- c. generen un clima acogedor y de confianza mutua, desdramatizando el error y potenciando la filosofía que del error se aprende;
- d. se planteen que las estrategias y procedimientos que ayudan al alumnado a construir su sistema personal de aprender sean enseñadas y trabajadas en el aula;
- e. organicen de manera coordinada el aprendizaje de los recursos instrumentales para el estudio, fundamentalmente técnicas de estudio y tratamiento de la información;
- f. faciliten el sentido crítico y el ejercicio de los valores democráticos y participativos;
- g. potencien la autonomía;
- h. creen un sistema de relaciones basados en el diálogo y la tolerancia;
- i. respeten la individualidad de cada persona y desarrollen la filosofía del pacto y la negociación;
- j. atribuyan responsabilidades y fomenten los valores colectivos;
- k. propicien la orientación del alumnado y se abran al entorno.

3.2. Implicaciones en la programación de la enseñanza y el desarrollo del currículo

Como resultado de una amplia revisión bibliográfica y documental, Bauzá y Forteza²⁷ (2002) presentan una serie de estrategias docentes a las cuales el profesorado puede recurrir en el momento de tomar decisiones respecto a la programación y desarrollo del currículo, en el marco del aula y con la intención de responder a la diversidad del alumnado.



Entre estas estrategias consideran 4 grandes grupos: aquellas que guardan relación con la selección de objetivos y contenidos de la programación, las relativas a las opciones metodológicas, las decisiones sobre evaluación y las encaminadas a la mejora del clima social del aula.

Por lo que respecta a la selección de objetivos y contenidos recomiendan priorizar las competencias básicas que todo el alumnado ha de haber adquirido al finalizar la educación obligatoria, aquellas capacidades con mayor continuidad en las distintas etapas y las que están presentes en la mayor parte de las áreas. Además debe buscarse un equilibrio en el tratamiento de las diferentes capacidades y tipos de contenido, identificar los contenidos nucleares y básicos (prerrequisitos y transversales a la mayoría de las áreas) y seleccionar contenidos funcionales y motivadores para el alumnado.

27. BAUZÁ, A. y FORTEZA, M.D. "Reconstruir el pensamiento y la acción docente en y desde la diversidad". En BISQUERRA, R. (Coord), *La práctica de la orientación y la tutoría*. Praxis. Barcelona, 2002. Págs. 101-144.

Las estrategias metodológicas más adecuadas para responder a la diversidad del alumnado requieren partir de criterios de actuación, observación y análisis compartidos por todo el equipo educativo y fundamentalmente hacen referencia a la necesidad de diagnosticar y tomar en consideración el conocimiento previo del alumnado al inicio de un tema o unidad didáctica; promover un clima relacional positivo y la interacción entre alumnos y profesor; prever aproximaciones sucesivas con distintos niveles de complejidad y profundidad a unos mismos contenidos; propiciar el traspaso progresivo del control en la planificación y ejecución de las tareas a medida que los alumnos van alcanzando mayores cotas de autonomía; implicar a los alumnos en el diseño del plan de trabajo; y alternar diferentes estrategias metodológicas que posibiliten:

- Actividades de aprendizaje diferenciadas.
- Actividades diversificables: proyectos, talleres, investigación...
- Materiales didácticos diversificables.
- Alternar diferentes formas de agrupamiento.
- Fomentar el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo.
- Interacción fluida entre profesor y alumnos.
- Seguimiento del proceso de E/A de los alumnos que permita revisar y ajustar la acción educativa, determinando el tipo de ayudas que precisan.

La evaluación debe cumplir con su función continua, formativa e integradora y entre las decisiones que cabe tomar aconsejan: identificar los objetivos mínimos exigibles; utilizar procedimientos y actividades de evaluación variados; propiciar la autoevaluación y la apropiación de los criterios de evaluación por parte de los alumnos; así como establecer el plan de recuperación cuando el alumno no alcanza los objetivos mínimos, garantizando en todo momento la función reguladora de los procesos de enseñanza y autorreguladora del propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, entre las estrategias para la mejora del clima social, recomiendan que el diálogo, la comunicación y el pacto constituyan la base del compromiso y el marco para las relaciones interpersonales; posibilitar la participación del alumnado en el conjunto de decisiones del aula (espacios, recursos, cargos, normas...); fomentar la reflexividad y las competencias sociales; asignar responsabilidades y fomentar los valores colectivos; facilitar la interacción social entre el alumnado; gestionar los conflictos que se produzcan en el aula; comunicar los avances (no solo las limitaciones); valorar el esfuerzo y la perseverancia; y desarrollar expectativas positivas hacia el alumno.

3.3. Un modelo para el desarrollo del currículo: la regulación continua de los aprendizajes.

Como he venido exponiendo, en la actualidad, dadas las limitaciones y los problemas de integración curricular que las intervenciones educativas basadas en programas extracurriculares llevan consigo, se está constatando la importancia de incluir el entrenamiento de los procesos y estrategias de aprendizaje en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje naturales, de forma contextualizada en las distintas etapas educativas²⁸.

Desde una concepción psicopedagógica existe una propuesta que postula la mejora de los procesos de aprendizaje y la autorregulación de los mismos a partir de actividades implícitas al proceso de enseñanza, a través de un dispositivo de regulación continua y autorregulación de los aprendizajes²⁹, que tiene por objetivos:

- Promover y entrenar estrategias de actuación docente para la mejora del aprendizaje del alumnado.
- Incrementar el conocimiento y tomar conciencia sobre la importancia de incluir estrategias metacognitivas de regulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Ofrecer al profesorado pautas concretas y prácticas de actuación para mejorar las estrategias de autorregulación en el aprendizaje, a través de los procesos de enseñanza.

Una síntesis de los aspectos básicos de esta concepción se presenta a continuación:

Este modelo pretende que los alumnos y alumnas sean cada vez más autónomos y para ello se aplican estrategias e instrumentos para formarles en la regulación de sus propios procesos de aprendizaje, es decir, enseñarles a aprender a aprender. Al mismo tiempo, teniendo la evaluación formativa como

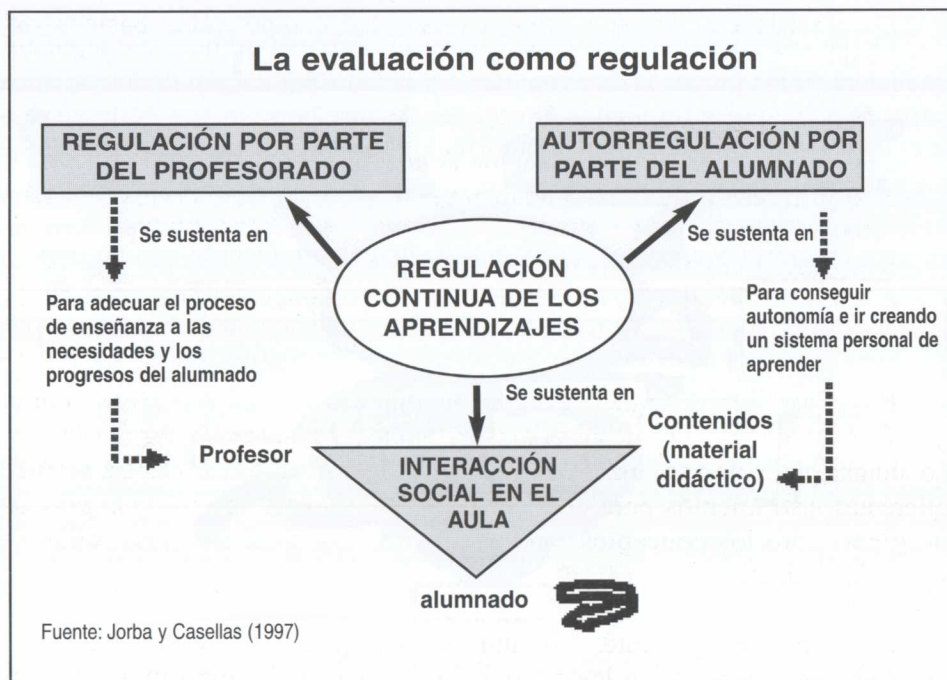
28. BERNAD, J.A.; ANÉS, J.; ANTOÑAZAS, J.L.; ASCASO, M. A.; BUENO, C. y TERUEL, P. "El escolar aragonés: sus estrategias de aprendizaje". En BELTRÁN, J.A.; DOMÍNGUEZ, P.; GONZÁLEZ, E.; BUENO, J.A. y SÁNCHEZ, A. (comps.), *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica: I. Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales*, UCM. Madrid, 1997. Págs. 67-72.

29. JORBA, J. y CASELLAS E. *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. Vol. I: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. UAB-Síntesis. Barcelona, 1997.; JORBA, J. y SANMARTÍ, N. *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. MEC. Madrid, 1996; JORBA, J. y SANMARTÍ, N. "La evaluación formativa y la autorregulación de los aprendizajes". En MONEREO, C. (comp.), *Las estrategias de aprendizaje*. Domenech. Barcelona, 1993. Págs. 279-292.

principal referencia, considera al profesorado como responsable de la función reguladora del proceso de aprendizaje y de su propio proceso de enseñanza.

La regulación continua de los aprendizajes se sustenta en 3 pilares fundamentales:

- La evaluación considerada como regulación
- La autorregulación de los aprendizajes
- La interacción social en el aula



Si la función reguladora del proceso de aprendizaje es función del profesor a través de la evaluación formativa, con la autorregulación se pretende que los alumnos sean cada vez más autónomos, formándolos en la regulación de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, enseñándoles a aprender a aprender.

Según esta propuesta, para que un dispositivo pedagógico pueda incorporar como un elemento permanente la autorregulación de los aprendizajes, será necesario que los contenidos de aprendizaje estén estructurados en secuencias, que constituyan pequeños ciclos de enseñanza-aprendizaje, que, además de permitir un buen dominio de los citados contenidos, haga además posible que el alumnado se forme una adecuada representación de los objetivos, de los

contenidos y de los criterios de evaluación, al mismo tiempo que van adquiriendo seguridad en las operaciones de anticipación y planificación de la acción.

Para ello se consideran como objetivos pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje la comunicación de los objetivos, el dominio de las operaciones de anticipación y planificación de la acción y la apropiación por parte de los alumnos de los criterios de evaluación³⁰.

De acuerdo con estas consideraciones, los componentes básicos del modelo son:

1. Evaluación diagnóstica inicial.
2. Comunicación y representación de los objetivos.
3. Construcción del nuevo conocimiento y aprendizaje de los procesos de autorregulación.
4. Regulación y mecanismos de compensación.
5. Estructuración del nuevo conocimiento y aplicación a nuevas situaciones.

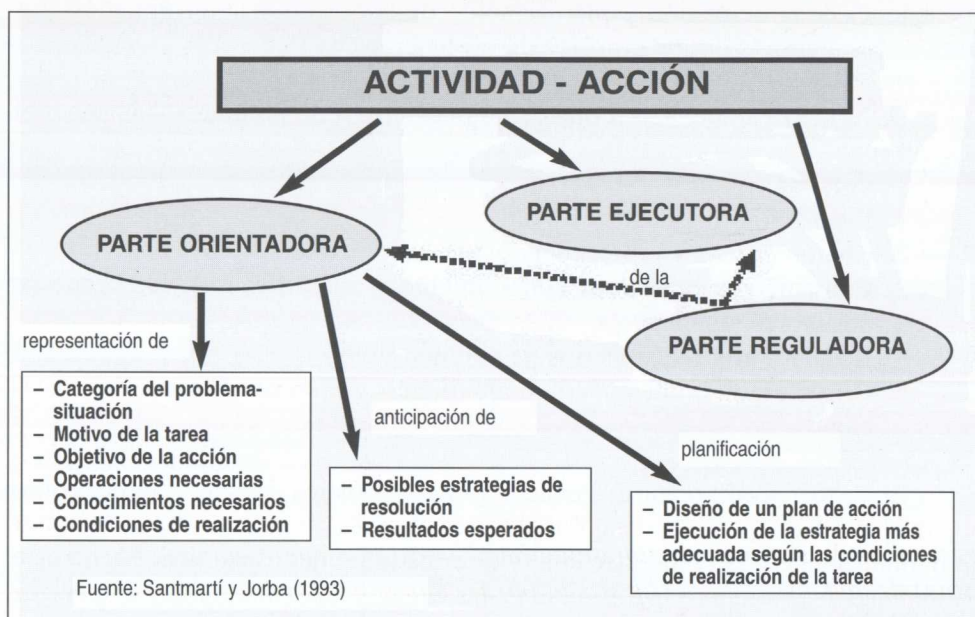
El primer componente, “evaluación diagnóstica inicial”, tiene como objetivo dentro del proceso de aprendizaje establecer la situación de cada alumno o alumna antes de comenzar una determinada unidad didáctica. Se recurre a diferentes instrumentos para conocer las *ideas* y los *conocimientos previos específicos* sobre los conceptos, procedimientos y actitudes a desarrollar en cada unidad didáctica.

El segundo componente, “comunicación y representación de objetivos”, pretende hacer conscientes a los alumnos y alumnas de lo que van a aprender y el por qué y para qué se proponen determinadas actividades. Se trata de *orientar la actividad del alumnado y su adaptación a las exigencias de las actividades* que se proponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las unidades didácticas.

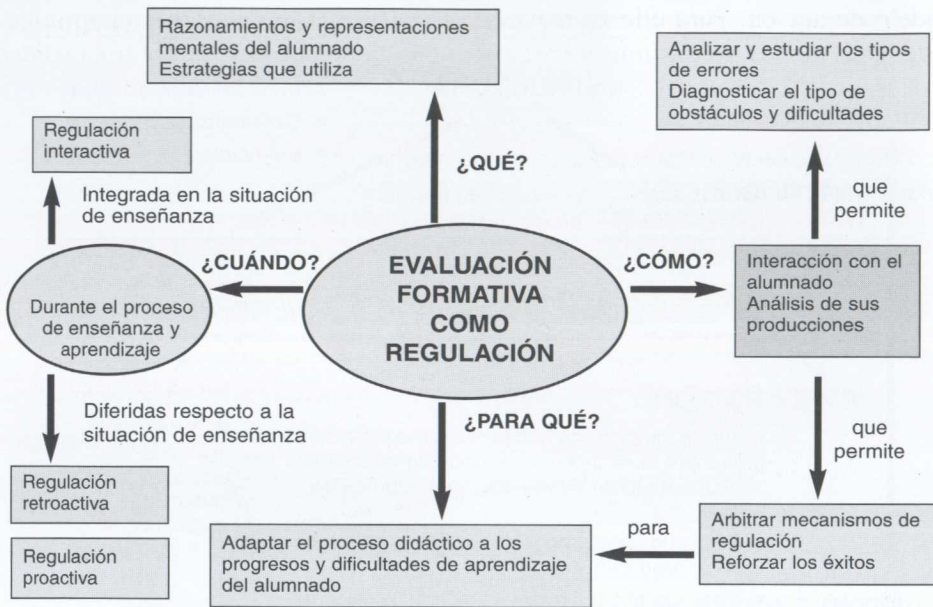
El tercer componente, “construcción del nuevo conocimiento y aprendizaje de procesos de autorregulación”, trata de formar a los alumnos y alumnas en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, es decir, enseñarles a ser autónomos y a construirse progresivamente su propio

30. JORBA, J. y CASELLAS E. *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. Vol. I: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. UAB-Síntesis. Barcelona, 1997.; SANMARTÍ, N. (Coord.) *Evaluación para aprender*. Temáticos Escuela Española, nº 2. CissPraxis. Barcelona, 2001.

modelo de acción. Para ello se realizan actividades que les permitan apropiarse de los *criterios de evaluación* previstos en la unidad didáctica y se practican estrategias de aprendizaje para el *dominio de operaciones de anticipación y planificación de la acción* (el alumno deberá ser capaz de representarse mentalmente los pasos o acciones que ha de realizar para resolver con acierto las tareas que se le proponen).



El cuarto componente, “regulación y mecanismos de compensación (evaluación formativa)”, tiene como objetivo que el profesorado reconozca en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, el progreso y las dificultades de cada alumno o alumna en relación a los conocimientos y estrategias que utiliza para aprender. Esta fase o componente es fundamental y su función es regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje para que, por un lado, el profesorado ajuste su planificación de la unidad didáctica, y, por otro, detecte las dificultades del aprendizaje que encuentran los alumnos y ayudarlos a superarlas estableciendo las medidas adecuadas.



Fuente: Jorba y Santmartí (1993)

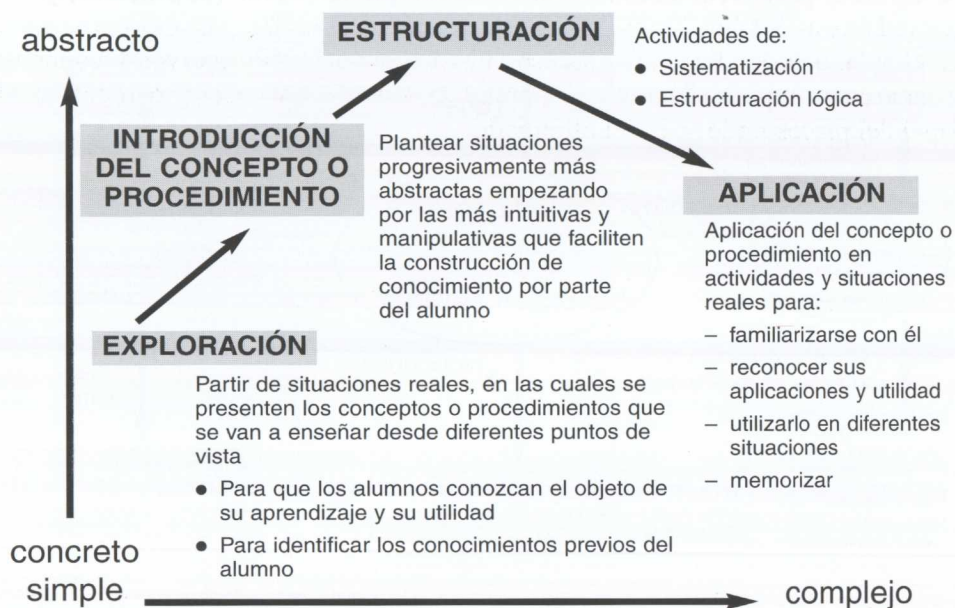
Finalmente, el quinto componente persigue que el alumnado, a través de estrategias de síntesis y recapitulación, “*estructure sus conocimientos y sea capaz de aplicarlos a nuevas situaciones o contextos*” con el fin de reconocer la utilidad de lo aprendido e interpretar la realidad. Se trata de hacer el aprendizaje significativo.

El modelo que sustenta dicho dispositivo pedagógico es un modelo constructivista del aprendizaje en la que se consideran diferentes fases que se corresponden con los componentes antes citados.

1. Fase de exploración o de explicitación.
2. Fase de introducción de nuevos conocimientos/procedimientos o de modelización y confrontación.
3. Fase de estructuración del conocimiento.
4. Fase de aplicación.

En la figura se representan cada una de estas fases y las actuaciones que corresponde desarrollar en cada una de ellas.

FASES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



Fuente: Jorba y Casellas (1997)

4. REFLEXIONES PARA FINALIZAR

Si nos basamos en una interpretación constructivista del aprendizaje, la cual exige una interpretación muy concreta de la intervención pedagógica, esta manera de entender la enseñanza es incompatible con la concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos, lo cual no quiere decir que no se tenga que planificar, establecer objetivos, seleccionar contenidos, establecer secuencias de aprendizaje, seleccionar métodos y estrategias de enseñanza y de evaluación, etc., de forma rigurosa; sólo, pero sobre todo, desde la perspectiva constructivista, estas cuestiones se abordan desde una dimensión bien diferente.

Trabajar en el aula desde esta perspectiva modifica los roles tradicionales de todos los actores. El docente ha de planificar la enseñanza pensando más en lo que quiere que aprendan sus alumnos y cuál es la mejor vía para que aprendan, que en aquello que debe enseñar. Los alumnos, por su parte asumen un papel activo en sus aprendizajes, se responsabilizan e implican en el proceso, y de forma progresiva avanzan hacia el aprendizaje autónomo.

De todo lo expuesto se desprende la necesidad de mantener la coherencia entre el discurso teórico y la práctica docente, entre la metodología utilizada y el modelo de evaluación que se aplica. Conseguir la implicación de los

alumnos en su proceso de aprendizaje supone romper el modelo unidireccional de transmisión de conocimientos entre aquel que los posee (el profesor) y los que todavía no los han adquirido (estudiantes). Supone traspasar el poder dentro el aula, democratizar los procesos instruccionales y formativos y concebir el aula como una comunidad de aprendizaje donde es necesario repensar el papel del profesorado y el del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA J. "Contexto, motivación y aprendizaje". En ALONSO TAPIA, J. y CATURLA FITA, E. *La motivación en el aula*. PP. Madrid, 1996. Págs. 15-35.

BAUZÁ, A. y FORTEZA, M.D. "Reconstruir el pensamiento y la acción docente en y desde la diversidad". En BISQUERRA, R. (Coord), *La práctica de la orientación y la tutoría*. Praxis. Barcelona, 2002. Págs. 101-144.

BELTRÁN, J.A. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis. Madrid, 1993.

BELTRAN, J.A. "Estrategias de aprendizaje", en *Revista de Educación*, 332, MEC. Madrid, 2003. Págs. 55-73.

BERNAD, J.A.; ANÉS, J.; ANTOÑAZAS, J.L.; ASCASO, M.A.; BUENO, C. y TERUEL, P. "El escolar aragonés: sus estrategias de aprendizaje". En J.A. BELTRÁN; DOMÍNGUEZ, P.; GONZÁLEZ, E.; BUENO, J. A. y SÁNCHEZ, A. (comps.). *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica: I. Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales*, UCM. Madrid, 1997. Págs. 67-72.

BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R. y ZEIDNER, M. *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. San Diego, 2000.

BRANSFORD, J.; VYE, N.; KINZER, CH. Y RISKO, V. *Teaching Thinking and Content Knowledge: Toward an Integrated Approach*. En JONES, B.F. y IDOL, L. (eds). *Dimensions of thinking and cognitive instructions*. Hillsdale. Laurence Erlbaum Associates. New Jersey, 1990. Págs. 381-413.

BRUER, J.T. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Paidós-MEC. Madrid, 1995.

CLAXTON, G. *Vivir y aprender*. Alianza. Madrid, 1987.

CLAXTON, G. *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Paidós. Barcelona, 2001.

COLL, C. "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza". En: COLL, C.;

PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid, 1990. Págs. 435-453.

COLL, C. "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación interdisciplinar". En *Tecnología y comunicación educativas*, 1994. Págs. 24, 3-29.

COLL, C. y MIRAS, M. "Diferencias individuales y condiciones de aprendizaje. La búsqueda de interacciones". En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid, 1990. Págs. 395-417.

COLL, C. Y SOLÉ, I. "La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En: COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid, 1990. Págs. 315-333.

COLL, C. *Psicología y Currículum*. Laia. Barcelona, 1987.

CORNO, L. y SNOW, R.E. "Adapting teaching to individual differences among learners". En WITTROCK, M.C. (Ed); *Handbook of research on teaching* McMillan. Nueva York, 1986. Págs. 705-735.

CORNO, L., CRONBACH, L.J., LOHMAN, D.F., KUPERMINTZ, H., & TALBERT, J. *Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow*. Erlbaum. Hillsdale, NJ, 2002.

DEFIOR, S. *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Aljibe. Archidona, Málaga, 1996.

FARNHAM-DIGGORY, S. *El aprendizaje escolar*. Morata. Serie Bruner. Madrid, 1996.

GINE, N; MASIP, M. y MUÑOZ, E. *L'equip educatiu i l'atenció a la diversitat a l'ensenyament secundari obligatori*. ICE de la UAB. Barcelona, 1996.

GONZÁLEZ-PIENDA y J.C. NÚÑEZ (coord.) *Dificultades del aprendizaje escolar*. Pirámide. Madrid, 1998.

HATTIE, J.; BIGGS, J; PURDIE, N. "Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis". En *Review of Educational Research*, 1996. Págs. 66, 2; Págs. 99-ss.

ICE UAB Grup diversitat y escola comprensiva. *Models escolars d'atenció a la diversitat*. Document intern. Barcelona, 1992.

JORBA, J. Y CASELLAS E. *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. Vol. I: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. UAB-Síntesis. Barcelona, 1997.

JORBA, J. Y SANMARTÍ, N. *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. MEC. Madrid, 1996.

JORBA, J. Y SANMARTÍ, N. "La evaluación formativa y la autorregulación de los aprendizajes". En MONEREO, C. (comp.), *Las estrategias de aprendizaje*. Domenech. Barcelona, 1993. Págs. 279-292.

MEDRANO, M.G. Y HERRERO, M.L. "Propuesta de estudio microgenético de las estrategias de aprendizaje de los pequeños de 3 a 6 años". En BELTRÁN, J.A.; DOMÍNGUEZ, P.; GONZÁLEZ, E.; BUENO, J.A. y SÁNCHEZ, A. *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica: I. Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales*. UCM. Madrid, 1997. Págs. 87-93.

MAYER, R. E. "Designing instruction for constructivist learning". En REIGELUTH, C.M. (Ed.), *Instructional design theories and models* Erlbaum. Hillsdale, NJ, 1999. Págs. 141-159.

MONEREO, C. "La construcción del conocimiento estratégico en el aula". En PÉREZ CABANÍ, M.L. *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Horsori. Barcelona, 1997. Págs. 21-34.

MONEREO, C. (comp.) *Las estrategias de aprendizaje*. Doménech. Barcelona, 1993.

PÉREZ CABANÍ, M.L. *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Horsori. Barcelona, 1997.

POZO, J.I. "Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículo". En MONEREO, C. *Las estrategias de aprendizaje*. Doménech. Barcelona, 1993. Págs. 47-64.

POZO, J.I. *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid, 1999.

PRIETO, M.D. "Variables del profesor como mediador del proceso instruccional". En BELTRÁN, J. y GENOVARD, C. *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Síntesis. Madrid, 1996.

ROMÁN, J.M. y Díez, E. *Curriculum y enseñanza: una didáctica centrada en procesos*. EOS. Madrid, 1994.

ROSENSHINE y MEISTER. “*The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies*”. *Educational Leadership*. Abril, 1992. Págs. 26-33.

RUÉ, J. *Aprendizaje activo. Alternativas a la lección magistral*. Encontrado el 13-08-05 en <http://dewey.uab.es/paplicada/professors/profess/rueice3.htm>, 2000.

SANMARTÍ, N. (Coord.) *Evaluación para aprender*. Temáticos Escuela Española, nº 2. CissPraxis. Barcelona, 2001.

SNOW, R. y CORNO, L. “*Individual Differences in affective and conative functions*”. En AA.VV. *Handbook Educational Psychology*. Simon & Schuster Macmillan. Nueva York, 1996.

WEINSTEIN, C. y otros. “*Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies*”. En BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M. *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. San Diego, 2002, Págs. 727-747.

WOOD, D.J.; BRUNER, J.S., y ROSS, G. “*The role of tutoring in problem solving*”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Págs. 17,89-100.

FAMILIA-ESCUELA. ENTRADAS Y SALIDAS DEL SISTEMA EDUCATIVO. MOMENTOS CLAVE DE LA TUTORÍA.

Ángel Forner Martínez
Universidad de Barcelona

- 1. LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA A TRAVÉS DE LA TUTORÍA**
- 2. TRANSICIONES ACADÉMICAS Y TUTORÍA**
- 3. UNOS DATOS GENERALES**
- 4. LOS MOMENTOS CLAVE DE LA TUTORÍA Y LAS TRANSICIONES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO**
 - 4.1. El ingreso en el sistema**
 - 4.2. Las transiciones dentro del sistema**
- 5. PRIMERA TRANSICIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO. EL CASO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**
- 6. TRANSICIÓN FAMILIA-ESCUELA. CONSIDERACIONES**
- 7. SEGUNDA TRANSICIÓN. DE LA EDUCACIÓN INFANTIL A LA EDUCACIÓN PRIMARIA**
- 8. TRANSICIÓN EDUCACIÓN INFANTIL-EDUCACIÓN PRIMARIA. CONSIDERACIONES**

BIBLIOGRAFÍA

En este capítulo pretendo destacar el valor de la tutoría en la relación entre la familia y la escuela. Para ello hago especial hincapié en los momentos clave de la tutoría en esta relación familia-escuela, y en el proceso de ingreso o acceso del niño o niña al sistema educativo, entendido también como el “ingreso o acceso” de la familia a una situación particular como lo es la escuela y la educación de su hijo o hija, en la que la tutoría, visualizada a través de la tutora o del tutor, puede jugar un papel clave para asumir los distintos niveles de responsabilidad educativa que corresponden a la familia.

1. LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA A TRAVÉS DE LA TUTORÍA

La relación familia-escuela tiene formas y matices muy diversos. Desde tipos de relación muy formales hasta tipos y niveles de relación informales y variables.

Ejemplos de los primeros son las reuniones de bienvenida que los equipos directivos y el profesorado propone a las familias; los trámites y las entrevistas para la admisión de un alumno; la tradicional reunión a principio de curso del tutor o tutora con el correspondiente grupo de padres; las revistas o boletines editados por el centro para mantener vías de comunicación e información con las familias, etc. Otros tipos de relaciones se establecen, por ejemplo, a través de la relación con otras madres y padres, de la relación con amigos y amigas de su hijo o hija, de la relación de un hermano o hermana mayor alumno de la escuela,...

La tutoría es una de las formas de relación entre la familia y el sistema educativo. De la relación entre familia y escuela a través de la tutoría se derivan tres tipos de convencimientos.

El primero es el convencimiento de la familia de que debe trabarse una complicidad y un acuerdo con el tutor, ya que se aprecia una clara coincidencia en las metas y los objetivos de la educación, y por tanto se entiende que hay que gestionar una plataforma de colaboración con la escuela a través del tutor o tutora.

El segundo tipo de relación lo preside el sentimiento de indiferencia o de desinterés hacia todo aquello relacionado con la escuela que, por las razones que sea, se considera como que no es de incumbencia de la familia o, al contrario, que no es incumbencia de la escuela. Y así, con esa sensación de que los profesores se meten donde no les toca, o que aquello que comentan o advierten los profesores a la familia es problema de la escuela y por tanto ya será la escuela la que se encargue de resolverlo.

Finalmente, un tercer tipo de relación, o de mala relación, consiste en el rechazo, en ocasiones furioso o desagradable, que provoca en la familia el sentirse interrogada o “acusada” acerca de cómo se plantea la educación de su hijo y de la idoneidad de las pautas educativas familiares.

Estos convencimientos acerca del “valor” de la tutoría por parte de la familia, son susceptibles de cambio o de modificación a lo largo de la escolarización de los hijos. A pesar de ello, la primera experiencia de los padres con la tutoría de su hija o hijo suele tener un “valor” determinante, en el sentido de que si la primera relación con el tutor o tutora es, o es sentida, como una “mala” relación, luego en situaciones posteriores siempre cuesta mucho más encauzar una relación positiva y fluida. Es por esto que conviene prestar suma atención a los primeros contactos con la familia a través de la tutoría, lo cual, por lo general, suele hacerse con mucho acierto y profesionalidad.

Ahora, más que nunca, aparecen en el sistema educativo una gran diversidad de modelos o patrones educativos familiares, fruto de la experiencia de los padres o de la tradición. Ante esto, la tutoría debe adaptarse para una buena comprensión y orientación de los padres. En muchos casos, y para muchas familias, el tutor o la tutora de su hija o hijo es uno de los pocos interlocutores con quienes comentar temas educativos, incluso temas de crianza y de desarrollo.

Aquí, en este capítulo, no se entra en comentarios y valoraciones a cerca de las características y competencias que debe tener un tutor, sino que se quiere enfocar el tema a destacar el enorme valor que una tutoría bien dirigida puede tener sin duda para muchos alumnos y también para muchas familias.

2. TRANSICIONES ACADÉMICAS Y TUTORÍA

Entendemos por transición el proceso que se sigue en cualquier cambio a una nueva situación como, por ejemplo, el paso de educación infantil a educación primaria. Este paso o tránsito consiste en un proceso de adecuación a un nuevo escenario contando con la potencialidad, o no, de los antecedentes previos y con las expectativas más o menos “audaces” que genera el cambio, además que el proceso suele ser compartido, en este caso, por la familia, incluso por amigos y compañeros.

No todas las transiciones en el sistema escolar tienen la misma importancia, ya que determinadas condiciones pueden añadir o disminuir relevancia en los cambios, como por ejemplo el hecho de cambiar de centro además de cambiar de nivel educativo. Las transiciones se pueden clasificar de muchas maneras, las hay generales (para toda la población), particulares, de ida y vuelta, sin retorno, con “rito de paso”, reversibles, laborales, etc.

De entre los cambios sociales acontecidos en los últimos veinte años, el cambio en los modelos familiares ha sido de enorme importancia. Las familias se forman más tarde, tienen menos hijos y viven más aisladas o con contacto menos intenso con otros familiares. De todo ello se derivan consecuencias, una de las cuales es un menor apoyo en las pautas de crianza de los hijos pequeños por la falta de modelos o de experiencia. En este sentido, el conjunto de agentes educativos con que contactan las familias a través de la tutoría suele tener mucha importancia para la orientación educativa.

También los agentes educativos que coinciden con la familia con hijos pequeños han experimentado cambios en las últimas décadas, ya que de unos pocos (pediatra, maestros,...) hemos pasado a un número importante de agentes que intervienen en distintas actividades con niños pequeños (monitores, orientadoras en servicios de atención a la infancia, bibliotecarias especializadas, expertas en masaje infantil,...). De entre el conjunto de agentes que pueden intervenir en la atención y orientación de niños y familias, destaca el maestro o maestra del centro de educación infantil que a través de la tutoría atiende y orienta no tan sólo al niño o niña sino también a la familia.

La tutoría cobra importancia desde el inicio de la primera transición de nuestros pequeños al centro escolar.

3. UNOS DATOS GENERALES

Los datos presentados en la gráfica 1, sólo quieren mostrar el enorme número de ciudadanos, alumnos del sistema educativo obligatorio, que pasan por la tutela de profesores y profesoras de nuestro sistema. Seguramente, después del sistema sanitario, el sistema educativo es el que atiende al mayor número de ciudadanos. La influencia, la enorme influencia, que puede llegarse a ejercer desde una atención tutorial a los alumnos y a las familias deberíamos plantearla como uno de los grandes retos sociales, ya que puede aportar innegables beneficios a la ciudadanía. El problema, al igual que en el sistema sanitario o el de asistencia social, es que aun disponiendo de patrones estándares o comunes en los recursos materiales y personales, la eficacia es muy dispar pues depende de muchas más variables que los recursos y la preparación de los propios tutores y tutoras.

Insisto en el tema. Prácticamente la totalidad de nuestros niños pasan por tener atención tutorial en las escuelas; prácticamente casi todas las familias con hijos en edad escolar tienen relación con la tutora o el tutor de sus hijos. Una buena relación de los padres con la escuela en el marco de la orientación tutorial puede ayudar a muchas familias a encauzar sus prácticas educativas, a asu-

mir sus responsabilidades, a colaborar en la orientación de sus hijos y, además, a confiar en el sistema. Y esto precisamente en unos momentos en que la acción tutorial toma un renovado impulso y ya no se limita al marco de la escuela o del instituto sino que se extiende a la universidad, incluso a la empresa con las acciones de mentoría.



Gráfica 1. Contexto geográfico, demográfico y económico de la educación. Curso 2002-2003¹.

Fuente: MEC. *Las cifras de la Educación en España*. Edición 2005

<http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2005/A1-Contexto.pdf> (página 3)

1. Población española 41.837.894; Alumnado no universitario 6.843.646; Educación Infantil 1.279.404; Educación Primaria 2.474.287; E.S.O. 1.878.175; Bachillerato 679.773; F.P. C.F.G. Medio y Superior 458.669. Alumnado universitario 1.507.147.

En España se está consolidando una tendencia alcista de población, iniciada en 1998. Este aumento se debe indudablemente a la inmigración, y también a cierto repunte de la natalidad en la población local, según datos de 2004. Recordemos que la tasa de natalidad en España se sitúa en 1.32 mientras que en la UE-25 se halla en el 1.50 hijos por madre. En Cataluña, por ejemplo, el 21% de los recién nacidos tiene al menos un padre extranjero, más del doble que en 1998 (9.5%).

Los datos de escolarización en edades significativas (Tabla 1), y comparando los porcentajes correspondientes a hace diez años, sirven para confirmar el elevado incremento de alumnos en educación infantil, el incremento de alumnos que finalizan la enseñanza obligatoria, y el incremento de los que acceden a la educación post-obligatoria.

LA ESCOLARIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Tasas netas de escolaridad en edades significativas.

	3 años		16 años		17 años	
Curso	1992-93	2002-03	1992-93	2002-03	1992-93	2002-03
TOTAL	45.7 %	94.7 %	77.4 %	87.9 %	68.9 %	75.3 %

Tabla 1. Tasas netas de escolaridad a los 3 años, 16 años y 17 años²

Fuente: MEC. *Las cifras de la Educación en España*. Edición 2005

Cuando observamos las tasas de idoneidad, o sea, el porcentaje de alumnos matriculados en el curso que les corresponde según su edad, vemos la progresiva disminución de esta tasa y, por tanto, el incremento del retraso o del fracaso, incluso de las salidas del sistema. Más allá de las posibles interpretaciones, los datos ponen en evidencia algunos de los momentos o etapas donde la orientación y la tutoría puede tener una incidencia notable, aunque no deba entenderse como un mecanismo de reconducción para incrementar la tasa de idoneidad sino como una atención particularizada sobre los casos, los alumnos, que presentan algún tipo de dificultad para seguir el sistema con normalidad, incluso para permanecer en él.

2. Se entiende por tasa neta la relación entre los alumnos escolarizados de una edad determinada y la población de su misma edad.

LAS TRANSICIONES Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Tasas de idoneidad. Curso 2002-03

edades	8 años	10 años	12 años	14 años	15 años
TOTAL	94.8 %	91.2 %	85.3 %	71.6 %	60.3 %

Tabla 2. Tasas de idoneidad en edades clave³.

Fuente: MEC. *Las cifras de la Educación en España*. Edición 2005

La Tabla 2 expone las tasas de idoneidad correspondientes a “edades significativas” como los son: 8 años, al final del primer ciclo de educación primaria; 10 años, al final del segundo ciclo de primaria; 12 años, al final del tercer ciclo de primaria; 14 años, al final de primer ciclo de secundaria; y 15 años, al final de la educación obligatoria.

La disminución de la tasa de idoneidad significa el incremento del número de alumnos que se desajustan en el sistema y no siguen el ritmo de promoción deseado. Como vemos, por la cifras, esta disminución de la tasa de idoneidad se produce sobre todo en el segundo ciclo de la educación secundaria. No deja de ser preocupante el dato correspondiente a 12 años, o sea, el que corresponde con el final de la educación primaria, donde cerca del 15% de los alumnos acumula algún tipo de retraso en los estudios.

La tutoría, en este caso, no tan sólo debe ocuparse de arbitrar las medidas correctoras o compensatorias para evitar o minimizar el retraso, sino que debe dirigir acciones hacia la familia también. En muchas ocasiones el fracaso de un niño como escolar se convierte en un fracaso como hijo ante los padres. Es en este sentido que la tutoría debería dirigirse tanto hacia la orientación del alumno como de la familia. Afortunadamente, en muchas ocasiones las indicaciones propuestas desde la tutoría son suficientes para corregir el despiste. Ahora bien, siempre encontramos casos complejos que por una u otra razón lejos de disminuir el desajuste se incrementa. En casos como éstos, una relación correcta y fluida de la familia con el tutor puede facilitar la determinación del problema y las posibilidades de mejora. En caso contrario suele aparecer un listado de “culpables” del retraso del hijo o hija, que no hace sino enmascarar el problema y dilatar la propuesta de soluciones.

3. Se entiende por tasa de idoneidad el porcentaje de alumnado matriculado en el curso que le corresponde.

ENSEÑANZA DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIA

A modo de resumen. Curso 2002-03

Total alumnos	Enseñanza Pública	Ratio alumnos/aula	Tasa neta 3 años	Tasa neta 17 años	Tasa bruta bachillerato	Tasa bruta universidad
6.843.646	67.4 %	20.8	94.7 %	75.3 %	43.4 %	39.2 %

Tabla 3. Tasa neta: relación entre el alumnado de una edad y la población de su misma edad.

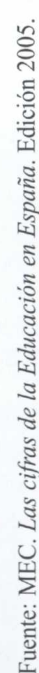
Tasa bruta: relación entre quienes superan el bachillerato o la prueba de acceso a la universidad, independientemente de su edad, y la población teórica que podría hacerlo (18 años).

Fuente: MEC. *Las cifras de la Educación en España*. Edición 2005

La Tabla 3 expone, a modo de resumen, algunos datos de interés. Cabe indicar que las cifras provisionales más recientes, correspondientes al curso 2005-06, muestran un incremento general de alumnos en la enseñanza no universitaria, mucho mayor en la educación infantil y primaria que en la secundaria donde todavía decrece un 0.7% en comparación con los datos del curso anterior, como también sucede en Bachillerato (-0.8%) y Formación Profesional (-1.4%). Por una parte el porcentaje de alumnos de la escuela pública (67.4%) que tiene una distribución muy desigual según analicemos los niveles educativos o la tradición de determinadas comunidades. Por otra, ocurre lo mismo con el dato sobre la ratio de alumnos/aula (20.8) al que no se le debe sustraer el dato correspondiente al porcentaje de alumnos de procedencia extranjera que también presenta una distribución muy desigual en el estado español (6.5% de media; con menos del 3% en Asturias y el País Vasco y también en Galicia y Extremadura, y más de un 10% en Baleares o Madrid).

Sobre la ratio de alumnos/aula, otro elemento a tener en cuenta es el incremento de la plantilla de profesorado en centros públicos durante los últimos diez años, cifrado en un 20.3%, mientras que el alumnado correspondiente se ha reducido en un 11.4%. Estos datos se han estabilizado desde el curso 2002-03.

Los datos relativos a las etapas finales de la educación no universitaria ponen de manifiesto la importante disminución de alumnos que terminan satisfactoriamente el bachillerato. Este dato debe entenderse como que el filtro de paso a la enseñanza universitaria no es la prueba de selectividad, como puede ocurrir en otros países, sino el bachillerato. Y ante esta evidencia tan conocida por los docentes y las familias las medidas preventivas y facilitadoras deben acordarse con los alumnos y la familia mucho antes de la finalización del bachillerato.



<http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2005/C1-EscolarizacionSE.pdf> (pág. 16)

Gráfica 2. Datos relativos a los alumnos matriculados en centros de distinta tipología. Curso 2002-03.

4. LOS MOMENTOS CLAVE DE LA TUTORÍA Y LAS TRANSICIONES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

4.1. El ingreso en el sistema:

- Al inició del segundo ciclo de Educación Infantil. Como hemos visto en la tabla 1, y luego reiteraremos con los datos de la tabla 4, el mayor número de niños y niñas que ingresan en el sistema educativo lo hacen a la edad de 3 años.
- Durante el primer ciclo de Educación Infantil, a la edad de 2 años.
- Al inicio del primer ciclo de Educación Primaria. En muchos lugares, y por distintas circunstancias, el ingreso en el sistema se produce a los 6 años de edad, si bien este caso que antes era el mayoritario actualmente no lo es.
- Y, debemos tener en cuenta los ingresos en el sistema educativo que se efectúan en otras edades y en otros niveles, debidos sobre todo a la llegada de inmigrantes, o como consecuencia de desplazamientos o de casos de larga enfermedad, etc. Donde la edad y el nivel de ingreso puede ser muy variado.

En todas estas circunstancias la escuela debe disponer de un protocolo de atención tutorial no sólo para el alumno sino también para la familia. Dejar en la escuela un hijo o hija pequeño debe rodearse de un trato que fundamente la confianza y la seguridad tanto para el niño o niña como para la familia.

4.2. Las transiciones dentro del sistema:

- Una primera transición, aparte de la transición de entrada, es la transición de educación infantil a educación primaria. Si bien es una transición que presenta características muy diferentes según se produzca en un mismo centro o no, conviene provocar la complicidad de la familia para su resolución. Toda transición comporta una crisis, de cuya resolución depende un conjunto de factores de desarrollo. En las transiciones cuantos menos elementos cambien más fáciles resultan, lo cual no significa que a veces sean mejores ni más productivas.
- Una segunda transición es la que se produce entre la educación primaria y la secundaria. Igual que en la anterior, muchos alumnos efectúan este paso de etapa en un mismo centro, con sus mismos compañeros, con un mismo estilo organizativo, en unos espacios que les son conocidos,... y por añadido, su familia conoce todos estos elementos. Ahora bien, otros muchos alumnos se deben enfrentar a una transición

más compleja al cambiar de centro escolar, lo que conlleva modificar el control del tiempo y del espacio en los desplazamientos, cambios en el mapa de los compañeros, adecuación a una nueva organización, etc., y esto no sólo para los alumnos sino también para las familias que deben renovar sus relaciones con otras familias, otros profesores, otras culturas o estilos de organización, etc.

- Una tercera transición, de enorme incidencia en las personas, es la transición de secundaria obligatoria a secundaria post-obligatoria, o a la formación profesional o el mundo laboral.
- Y dentro del sistema educativo reglado, por último, destacaré la transición desde el bachillerato o la formación profesional a la universidad.

Estas cuatro transiciones “mayores” deben preverse y organizarse con suficiente antelación para que la tutoría pueda tener todo el efecto orientador que se pretende. Muchas familias delegan, en exceso, las responsabilidades educativas en los profesores, y a su vez generan expectativas fundadas e infundadas sobre el devenir de sus hijos. En muchos casos la coordinación escuela-familia fundamenta y facilita la toma de decisiones sobre la educación de los hijos. En otros, el divorcio o la divergencia entre escuela-familia supone el antecedente de situaciones críticas en las que el alumno además de fracasar como estudiante corre el riesgo de fracasar como hijo, y por tanto como persona.

No quiero seguir adelante sin detenerme a comentar algo relevante acerca de la tutoría y que hasta el momento no he tenido ocasión de hacer. La acción tutorial de la escuela no tiene como misión fundamental orientar la desviación e intervenir para evitar el fracaso, ésta es una concepción parcial y reduccionista de la tutoría. La tutoría debe plantearse que su cometido principal es el incremento y la potenciación de los recursos y habilidades intelectuales y personales de los alumnos en el intento de conseguir los mayores niveles de excelencia posibles. Hago este comentario para tratar de huir de una concepción de tutoría dirigida casi en exclusiva a actuaciones de tipo compensatorio, y reivindicar modelos de acción tutorial dirigidos al estímulo de los intereses de los alumnos y, por derivación, al incremento de sus competencias.

A continuación centraré los datos y los comentarios sobre las dos primeras transiciones apuntadas, de la familia a la escuela, y de la educación infantil a la educación primaria. Otras transiciones más tardías, o con enfoques diferentes, son tratadas por colegas míos en este mismo libro.

5. PRIMERA TRANSICIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO. EL CASO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Como ya he comentado, el ingreso en el sistema educativo marca la primera transición y por tanto el primer proceso de adaptación y de cambio.

La gráfica 3 muestra los datos de escolarización a los tres años y los compara con lo que se denomina series decenales, o sea la comparación de datos recientes con los correspondientes a diez años antes.

D1.5. Variación de la tasa neta de escolaridad en 3 años

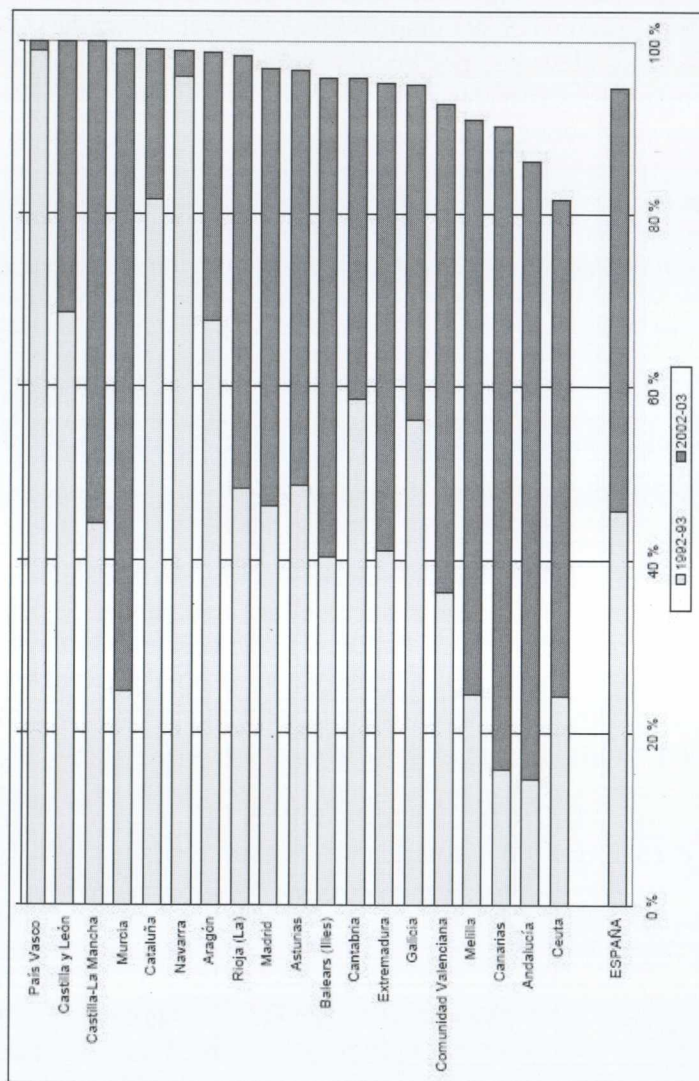


Gráfico 3. Variación de la tasa neta de escolarización en 3 años.

Tasa neta es la relación entre los alumnos escolarizados de una edad determinada y la población de su misma edad.

Fuente: MEC (2005). Las cifras de la Educación en España. Edición 2005

http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2005/D1-E_Infantil.pdf (página 6)

La gráfica 3 nos muestra la evolución acontecida en la tasa neta de escolaridad para los 3 años, en los cursos 1992-93 y 2002-03. La última barra de la gráfica indica el estado de la tasa en el curso 1992-93 (43% de escolarizados), y en el curso 2002-03 (98%). Las barras correspondientes a cada comunidad autónoma muestran la dispersión existente sobre todo en el curso 1992-93, así como el nivel de homogeneidad conseguido en el curso 2002-03. Además, los datos referidos a determinadas comunidades como País Vasco, Navarra o Cataluña muestran como ya en el curso 1992-93 el nivel de escolarización de 3 años tenía cotas muy elevadas, por encima del 80%. También cabe observar como en las comunidades situadas en la parte superior de la gráfica el nivel de escolarización se sitúa sobre el 100%.

Todos estos datos permiten confirmar el supuesto de una alta escolarización a los 3 años de edad y, por este motivo, el primer contacto generalizado de familia-escuela. Posiblemente ésta sea una muy buena noticia ya que el primer contacto familia-escuela, a una edad tan temprana de los hijos, conlleva que en muchos casos el tutor o tutora de la escuela devenga en elemento importante para orientar la crianza y educación de los pequeños. También esta precocidad conlleva que los temas a tratar con la familia tengan un sentido y una finalidad mucho más global de la educación del niño, y además se produzca una familiarización temprana de la familia con el sistema educativo.

El porcentaje de niños y niñas que a los 3 años asisten a la escuela indica también la gran cantidad de familias que contactan con el sistema educativo y, por tanto, la posibilidad de ofrecer desde el sistema pautas de desarrollo y crianza a un importante número de familias. Establecer un contacto fluido y eficaz entre escuela y familia en esta primera etapa puede garantizar que los padres depositen su confianza en la escuela y se inicie de esta manera una situación de compromiso y corresponsabilidad en la educación de los hijos.

LA EDUCACIÓN INFANTIL

Tasas de escolaridad y de titularidad de los centros. Curso 2002-03

Escolaridad 0 - 2 años	Escolaridad 0 - 1 años	Escolaridad 1 - 2 años	Escolaridad 2 - 3 años	En centros públicos	En centros privados
11.3 %	2.5 %	9.9 %	21.7 %	40.9 %	59.1 %

Tabla 4. Tasas de escolaridad y de titularidad de los centros. Curso 2002-03⁴.

Fuente: MEC. *Las cifras de la Educación en España*. Edición 2005

4. Tramo 0-2 años: Cataluña 28.0%; Galicia 11.9%; Madrid 19.1%; País Vasco 25.7%.

Tramo 0-1 años: Cataluña 5.9%, Madrid 5.9%; País Vasco 3.5%.

Centros públicos: Cataluña 37.9%; Galicia 55.6%; Madrid 44.5%; País Vasco 55.4%.

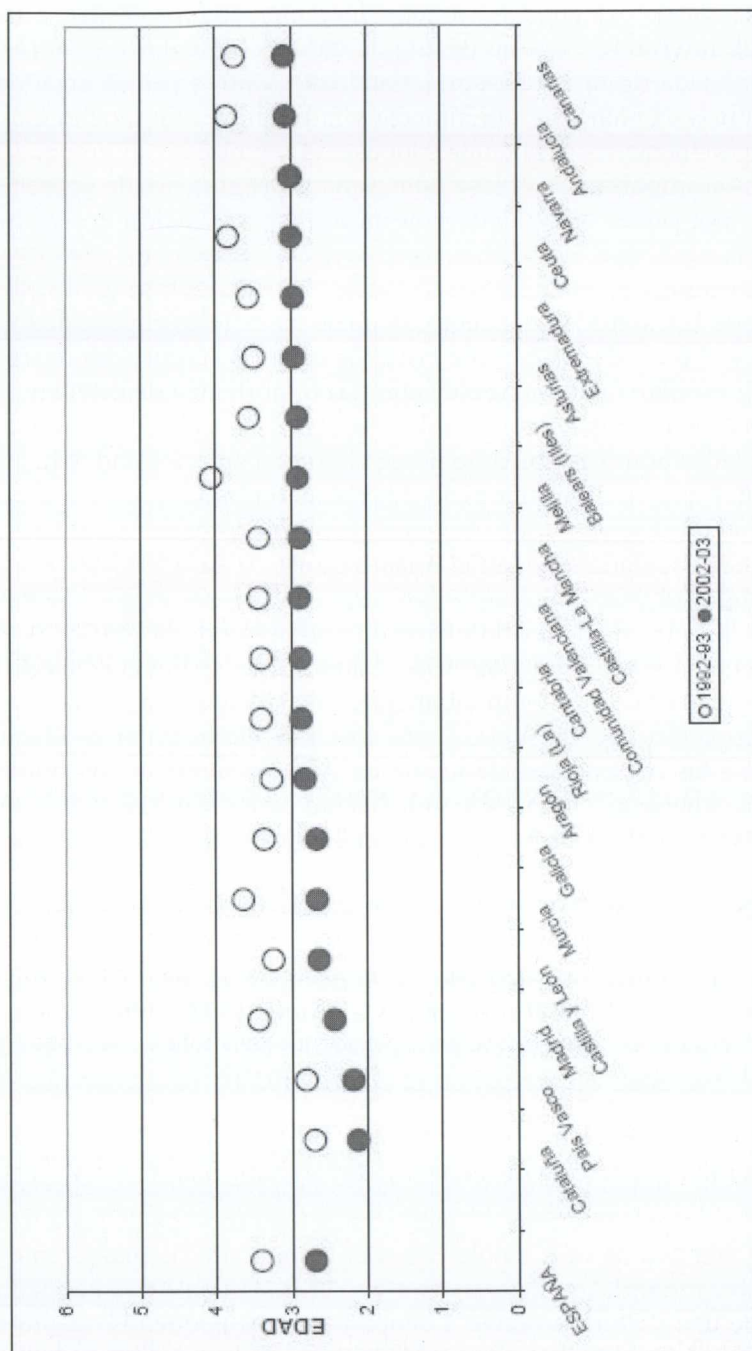
Un análisis pormenorizado de la escolarización en el primer ciclo de educación infantil nos permite observar como los porcentajes de escolarización son progresivos desde 0-1 años a 2-3 años, incrementándose de forma importante en este último tramo. A pesar de ello, la media de escolarización (11.3%) se halla muy alejada de la media correspondiente a otros países occidentales donde las políticas de atención a la infancia y la familia están mucho más desarrolladas. De la misma manera dentro del estado español las diferencias entre comunidades son importantes. Véase nota a pie de página donde aparecen las comunidades –por orden alfabético– con mayor escolarización en los tramos indicados.

El tema de la titularidad del centro pone de manifiesto el peso de los centros privados, y el peso de los centros privados en las comunidades destacadas por las tasas de escolarización más elevadas. La importancia de este tema tiene que ver con las secuencias de continuidad escolar de los alumnos en determinadas comunidades como también he comentado con anterioridad. Muchos de los niños y niñas que en el primer ciclo de educación infantil asisten a centros privados, en muchos casos por insuficiencia de plazas en centros públicos, persisten luego en la escolarización en el mismo centro.

En este sentido, y a tenor de lo comentado al pie de la gráfica 3, debemos tener en cuenta que en muchos casos, la tutoría ya se inicia antes de los 3 años de edad, y cada vez más tempranamente, lo cual significa avanzar la relación familia-escuela cada vez más, y por lo tanto incrementar o adecuar la acción tutorial a las necesidades de los niños y de las familias con hijos muy pequeños. Una experiencia efectiva y gratificante de las familias con la tutoría sienta las bases hacia el acuerdo y la cooperación entre familia y escuela. Una mala relación inicial con la escuela puede significar para la familia la pérdida de confianza en el sistema.

La gráfica 4 ilustra el progreso de la edad de acceso a la Educación Infantil. Los círculos vacíos corresponden al curso 1992-93 y los llenos al curso 2002-03. Como se observa en el conjunto del territorio y en cada una de las comunidades la edad de acceso en el curso 2002-03 es menor que la del curso 1992-93, por lo tanto cada vez hay mayor precocidad en el acceso al sistema educativo, y esto sucede por razones diversas como la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, la estructura de las familias actuales, el convencimiento de que es importante iniciar cuanto antes los procesos de socialización de los hijos, y factores de otra índole como el incremento de plazas en escuelas de educación infantil, los incentivos a las familias con hijos pequeños, la introducción de una cultura proclive a ocuparse de los pequeños cuanto antes mejor, el retraso de la edad de maternidad y por tanto un distinto modo de entender la educación de los hijos, etc.

D1.6. Edad media de acceso a Educación Infantil



Gráfica 4. Variación de la edad media de acceso a Educación Infantil.

Fuente: MEC. *Las cifras de la Educación en España*. Edición 2005
http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2005/D1-E_Infantil.pdf (página 6)

6. TRANSICIÓN FAMILIA-ESCUELA. CONSIDERACIONES

1. Se trata de la primera transición a la escuela que mayoritariamente se produce en torno a los 3 años de edad, aunque cada vez más se adelanta la edad de esta transición. Recientemente un número importante de niños y niñas inmigrados acceden a la escuela con edades superiores siendo, o no, su primera transición.
2. Para muchas familias durante esta transición se produce el primer contacto con la escuela como padres o madres, aunque por lo general se tenga una experiencia propia, o ya se haya asistido a este proceso a través de algún hijo mayor.
3. Las particularidades a atender suelen proceder de la escasa socialización de los niños y niñas a causa de la baja natalidad y de la consecuente falta de hermanos, así como de la escasa experiencia de los padres.
4. La escuela debe prestar especial atención a este proceso de transición tanto para con los alumnos como para con las familias, ya que al tratarse de la primera de las transiciones pueden derivarse actitudes muy dispares. Debemos ocuparnos de la calidad de esta transición atendiendo tanto a los niños y niñas como a las familias.

7. SEGUNDA TRANSICIÓN. DE LA EDUCACIÓN INFANTIL A LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Para muchos de nuestros alumnos ésta es una transición compleja ya que además del cambio de nivel educativo ocurre un cambio de centro educativo. Afortunadamente, en muchos casos se han establecido relaciones de continuidad entre centros de educación infantil y centros de educación primaria que suavizan y ayudan el proceso de transición entre la “escuela de los pequeños” y la “escuela de los mayores”.

A diferencia de la primera transición entre familia y escuela, ahora se puede prever un plan de tutoría desde la escuela infantil para facilitar la transición a primaria. En aquellos casos donde se produce una discontinuidad no tan sólo de centro educativo sino también del “estilo” de centro y de los referentes afectivos de los niños, las maestras y los amigos, la acción tutorial desde el centro de salida conviene dirigirla también a la familia para ofrecerle orientación a cerca de cómo ayudar y facilitar la transición de su hijo o hija. Además, en estos casos, el nuevo centro debe establecer un plan de acogida y de tutoría enfocados a facilitar el proceso de incorporación al nuevo entorno.

Ya hemos apuntado que la tutoría no podemos entenderla como un mecanismo del sistema educativo cuya finalidad sea únicamente la detección de posibles dificultades de los alumnos y la proposición de medidas reguladoras. También hemos indicado que la tutoría además de la guía de actuación para los alumnos debe incluir acciones capaces de promover la calidad en el sistema y la excelencia en los alumnos.

Lo que se apunta en el párrafo anterior precisa de tiempo y de dedicación, y seguramente durante el período de educación primaria se puede disponer de ese tiempo y de esa dedicación. Por tanto, durante la educación primaria es fácil que se den las circunstancias más deseables para el ejercicio de la tutoría. Aún con esto, también en la educación primaria encontramos alumnos que precisan de algún tipo de ayuda y de atención, y consecuentemente familias a las que orientar.

La tabla 5 muestra el porcentaje de alumnos de educación primaria que repiten algún curso. Además, incluye la distribución de estos alumnos según la titularidad del centro.

LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumnado repetidor en el último curso de cada ciclo, y por titularidad del centro Curso 2002-03

Segundo curso de primaria			Cuarto curso de primaria			Sexto curso de primaria		
Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
3.5 %	4.6 %	1.7 %	4.0 %	4.7 %	2.6 %	6.1 %	6.8 %	4.8 %

Tabla 5.

Fuente: MEC. *Las cifras de la Educación en España*. Edición 2005

Los datos de la tabla 5 indican los bajos porcentajes de alumnos repetidores al finalizar el primer y segundo ciclo de primaria. Y, además, la diferencia de estos casos entre centros privados y públicos, dándose una mayor frecuencia en estos últimos.

Estamos refiriéndonos a alumnos de 8, 10 y 12 años de edad, en un sistema educativo poco propenso a la repetición de curso y que sólo la autoriza en una sola ocasión en este nivel.

Como bien sabemos, las decisiones sobre esta cuestión suelen debatirse en el marco de la tutoría con la familia. Y debido a que no existe una recomendación general sobre la conveniencia o no de repetir un curso, la intervención del tutor o tutora ante la familia suele ser otro de los momentos clave de la acción tutorial, de la cual a menudo se derivan consecuencias que refuerzan o debilitan la confianza de la familia en el sistema.

El paso siguiente, la próxima transición para la mayoría de los alumnos, será el de la educación primaria a la educación secundaria. Y aunque este tema se trata en otro capítulo, la tabla 6 recoge datos interesantes por cuanto reflejan el grado de éxito o no durante la educación primaria.

LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumnado que a los 12 años ha terminado la Educación Primaria

Total		Niños		Niñas	
1992-93	2002-03	1992.93	2002-03	1992.93	2002-03
77.7 %	85.3 %	74.1 %	82.4 %	81.6 %	88.2 %

Tabla 6

Fuente: MEC. *Las cifras de la Educación en España*. Edición 2005

La tabla 6 nos muestra las cifras de alumnos que terminan sus estudios de primaria en los plazos previstos. La diferencia que hallamos entre datos de 1992-93 y 2002-03 tiene que ver con la implantación de la LOGSE y la normativa de promoción de los alumnos. Por eso los datos relativos al curso 2002-03 son superiores. La diferencia entre niños y niñas apoya el convencimiento de mayor provecho escolar por parte de las niñas. Además en las enseñanzas post-obligatorias se observa un mayor nivel de escolarización de mujeres y con mejores resultados.

Estas cifras sirven para entrever los desfases que se producen durante la primaria, donde por lo general hay mucha resistencia a la repetición de curso de los alumnos con dificultades. A pesar de ello, casi el 15% de los alumnos de primaria presenta algún tipo de retraso en los estudios.

8. TRANSICIÓN EDUCACIÓN INFANTIL-EDUCACIÓN PRIMARIA. CONSIDERACIONES

1. En todos los casos conviene ocuparse del proceso de esta transición. Por descontado que esto hay que plantearlo cuando se producen discontinuidades de centro educativo, pero también para reconducir los niveles de expectativa y exigencia de muchas familias.
2. La tutoría durante la etapa de educación primaria acostumbra a ser una actividad agradecida tanto por los alumnos como por las familias. Al tratarse de una etapa de larga duración se producen cambios importantes en el desarrollo de los alumnos y también en el de algunas familias (nacimientos, rupturas,...), lo cual suele añadir nuevos componentes a la acción tutorial.
3. La mayor parte de problemáticas acontecen al entorno de las dificultades en el aprendizaje.
4. Conviene prestar atención a las primeras actitudes de distanciamiento de algunas familias, bien sea por desinterés o por el excesivo peso de las preocupaciones.
5. Como en el caso de la anterior transición, un objetivo de la tutoría durante la primaria es preparar la transición a la educación secundaria, y en esta preparación también se incluye la familia.

BIBLIOGRAFÍA

FORNER, A. (dir.). *La educación de los más pequeños*. Diputación de Barcelona. Estudios 4. Barcelona, 2000.

FORNER, A. (dir.). *Servicios para la infancia*. Diputación de Barcelona. Estudios 7. Barcelona, 2001.

MEC. *Las cifras de la Educación en España*. Edición 2005.

MEC. *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*. Edición 2005.

TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA

Feli Rodríguez Montoya
Psicopedagoga

INTRODUCCIÓN

1. UN RECORRIDO BREVE EN LA HISTORIA SOBRE LAS LEYES DE LA EDUCACIÓN

2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ETAPAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

2.1. ¿Con qué dificultades latentes nos encontramos ante esta transición educativa?

2.2. Dos culturas diferentes.

2.3. Otros indicadores que ponen de manifiesto la problemática en esta transición.

2.3.1. *A nivel educativo*

2.3.2. *Características psicológicas*

- Cambios físicos y de carácter
- La identidad personal /el desarrollo social
- Trayectoria social /familiar/valores
- Otras variaciones que se han de tener en cuenta

3. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE TRANSICIÓN

4. DIMENSIONES Y FACTORES QUE DETERMINAN EL ÉXITO EN ESTA TRANSICIÓN

4.1. ¿Qué factores son relevantes en esta transición desde un análisis teórico?

4.2. Análisis de los factores más importantes desde nuestra práctica.

5. OTRAS APORTACIONES DE NUESTRA PRÁCTICA

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA LA MEJORA DE LA TRANSICIÓN.

6.1. Grandes líneas de actuación para la mejora de la transición.

6.2. Áreas temáticas de intervención

7. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Antes de entrar a comentar directamente la transición educativa de la primaria a la secundaria, quisiéramos aportar una reflexión que de todos es conocida, y que creemos nos ayudará a constatar una vez más que la educación no es un ámbito que camine en solitario, exenta de los cambios que afectan a nuestra sociedad.

En ese primer planteamiento quisiéramos detenernos para reforzar indudablemente lo que algunos autores constatan en sus investigaciones: Gimeno; Hargreaves, Marchesi; Delors.

“El sistema educativo está inmerso en una sociedad en permanente transformación y no es posible pensar que la educación puede mantenerse aislada del entorno social del que forma parte”¹.

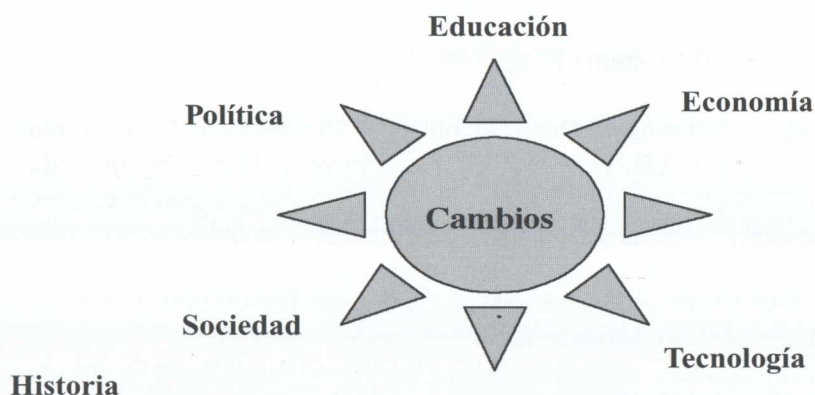


Figura 1. Visión general de los cambios que afectan a diversos ámbitos.

1. MARCHESI, A.; MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial. Madrid. 1998. Pág. 431.

¿Cómo entender la educación desde una óptica de aislamiento, recluida, inmóvil, reguladora de sí misma, incomunicada, arrinconada y alejada de una sociedad, que se transforma constantemente, que sugiere cambios constantes y que clama a voces no transitar y caminar sola?

La educación sinónimo de enseñanza, instrucción, formación, cultura, método... forma parte importante en el punto vertebrador donde convergen: Sociedad, historia, política y economía.

Los cambios globales afectan a la educación. Cambios como la incorporación de la mujer al trabajo, cambios en los modelos familiares, en los medios de comunicación, en la cultura y comportamiento de la infancia y de la juventud, en la universalización de la educación, entre otros, etc.

Estos cambios han hecho que nuestro Sistema Educativo haya pasado y esté padeciendo transformaciones, cambios educativos constantes.

1. UN RECORRIDO BREVE EN LA HISTORIA SOBRE LAS LEYES DE LA EDUCACIÓN.

En el 1985 se aprueba la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (conocida por la LODE), aunque reconocemos que con la aprobación de la Constitución 1978 se asientan las primeras bases para futuras reformas educativas y adecuarse así a una sociedad dinámica.

Con la LODE se establece un nuevo marco legal que posibilita el inicio de la LOGSE (1990) Y con esta ley (LODE) se plantea una etapa experimental cuyo objetivo es mejorar los errores, detectar problemas y proponer una profunda transformación del Sistema Educativo.

En el 1984 en Cataluña, el Departamento de Educación, aprueba un plan de experimentación de E.G.B. y también el primer ciclo de la enseñanza media. Desde el curso 1985-1986 hasta el 1988-1989 se experimenta con la etapa de la Educación Secundaria. El Diseño Curricular de la ESO se publica en el 1989.

También en este año 1989 se presenta el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo. Se concretan los objetivos sobre el cambio educativo y se analizan las dificultades detectadas en el primer informe (1987). Un año después (1990) se aprueba la LOGSE.

Tanto en la LOGSE como en el Libro Blanco²:

2. Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo. 1989.

“Los objetivos principales, se pueden resumir en: extender la educación obligatoria, establecer una estructura más adecuada de las etapas educativas, transformar la formación profesional, mejorar la calidad de la enseñanza, cambiar el currículo y conseguir una mayor equidad en la educación”.

La reforma educativa, nace con el objetivo principal de reducir el alto índice de fracaso escolar entre otras carencias. Por ello que la mejora de la calidad de la enseñanza ocupe un lugar y atención especial.

Las grandes transformaciones, cambios culturales y económicos de la sociedad continúan produciéndose.

Después del cambio de gobierno, se presenta la **LOCE**, Ley Orgánica para la Calidad Educativa. Ley que no se llega a aplicar y que ha suscitado muchas controversias. Una de estas controversias, es escoger itinerarios académico-profesionales a una edad temprana. Según algunos análisis educativos europeos, se ha demostrado que si se produce la diversificación curricular pronto, también esto puede generar decisiones estereotipadas en función del sexo.

De nuevo con el cambio de gobierno (2003), se paraliza la LOCE aunque algunos pequeños cambios se mantienen, como lo relacionado a la retención de curso en caso suspender dos asignaturas.

En la actualidad nos encontramos ante un anteproyecto de la Ley Orgánica de la Educación (LOE).

Con la aprobación de la LOGSE (1990) se instaure la reforma educativa, que tiene como uno de sus objetivos ampliar la educación básica hasta los dieciséis años, edad mínima legal para incorporarse al trabajo. El sistema educativo se reordena y se establece ésta en etapas: la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Después con carácter no obligatorio está el bachillerato y la formación profesional de grado medio, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria.

A continuación de manera ilustrativa presentamos el esquema de las etapas por edades, con la implantación de la LOGSE.



E. Primaria							Secundaria				Bachillerato		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18 años	
Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990													

Figura 2. Localización de las transiciones en el sistema educativo

Con la extensión de la educación obligatoria al establecerse la LOGSE hasta los dieciséis años, se prolonga la educación estructurada en etapas: La Educación Infantil, la Educación Primaria y Educación Secundaria, esta última en ciclos de dos años.

Podemos hablar también de **tres grandes periodos vitales**: *La primera infancia, las etapas infantiles centrales y la adolescencia*³.

Una de las tres grandes transiciones coincide al final y el inicio de una etapa evolutiva con el principio y el final de un período con carácter educativo. Por tanto se pasa de la infancia a la adolescencia. **Ésta es una transición difícil, que requiere especial atención.**

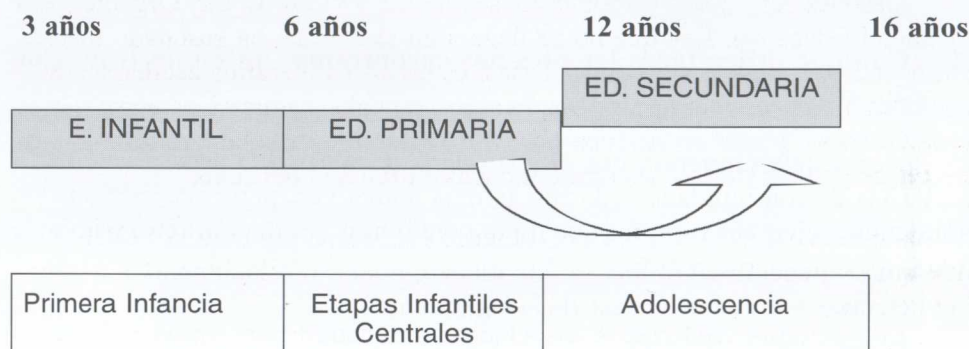


Figura 3. Esquema general transición educativa y periodos vitales.

El paso de la educación primaria a la secundaria plantea cambios importantes en la vida del alumno. Y aunque sabemos que una misma transición puede ser dura para unos y ligera para otros, dependiendo de muchos condicionantes, sí que estamos de acuerdo que en estas etapas la transición se multiplica por la cantidad de cambios a los que están comprometidos los sujetos a estas edades.

Algunos estudios e informes constatan que hay diferencias relevantes entre la escuela primaria y la secundaria. Los alumnos de primaria ingresan en el centro de secundaria con cambios notables, pasan a tener diversos profesores con estilos diferentes y niveles de exigencias también diferentes. Pasan a tener nuevos compañeros, hay cambios en el ámbito curricular y por si fuera poco, se encuentran con un clima educativo diferente, con normas y valores también distintos.

3. FUNES, J. *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona, 2001. Pág. 67.

La transición de la primaria a la secundaria es una transición que requiere una atención especial, porque son momentos decisivos para los alumnos. Y nos llama la atención a su vez que siendo esencial en la reforma educativa, no haya sido tema de interés ni en investigaciones ni en la política educativa.

Consideramos que es una etapa crucial e irrepetible para los chicos y chicas que la realizan y la viven, dado que es un primer momento en su trayectoria vital donde van a experimentar cambios importantes.

2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ETAPAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

2.1. ¿Con qué dificultades latentes nos encontramos ante esta transición educativa?

Nos señala Gimeno⁴, que el paso de la primaria a la secundaria marca una de las discontinuidades educativas más llamativas, pero que estamos tan habituados a vivir sus rupturas que no lo percibimos como conflicto, y no se le da la importancia que merece.

Los estudios realizados en Québec (Canadá) por Ahola-Sidaway y comentado por Hargreaves⁵, aunque son diferentes a nuestro contexto, analizaron las diferencias clave entre *culturas* de la escuela elemental y la secundaria, y llegaron a la conclusión que las escuelas elementales son como familias, y las de secundaria son más formales. Los centros elementales al estar en el mismo barrio mantienen estrechos lazos con la comunidad escolar, los alumnos ocupan un pupitre y la comunicación entre el director y los compañeros es también estrecha.

De modo contrario cuando hablamos del centro de secundaria, es un centro grande, los alumnos no tienen pupitre, ni clase propia y disponen de una taquilla como algo personal.

Hemos querido resaltar estas conclusiones, porque se puede extender a nuestra realidad respecto a los centros de primaria y de secundaria.

4. GIMENO, SACRISTÁN, J. *La transición a la educación secundaria*. Morata. Madrid, 1997.

5. HARGREAVES, A. et. al. *Enseñar a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2001.

Y en esta misma dirección, Gimeno y Hargraves, nos resaltan que efectivamente no solamente es un cambio de centro, sino que hay que sumar otras situaciones cambiantes no menos importantes, como los cambios físicos, culturales y cambios de amigos.

Measor y Woods, comentado por Hargreaves, nos describen esta situación como uno de los más importantes cambios que experimenta la gente a lo largo de su vida. También nos indica que el paso a un centro de Secundaria supone, no un cambio, sino tres:

- El cambio físico y cultural de la adolescencia.
- Cambio informal que tiene lugar dentro y entre las culturas de iguales y grupos de amistades. Los adolescentes experimentan distintos tipos de relaciones.
- El cambio formal que se da entre los dos tipos de instituciones. Reglamentos, Exigencias, expectativas diversas.

2.2. Dos culturas diferentes

Hemos hecho alusión anteriormente que los alumnos de primaria al paso a la secundaria se encuentran con estilos diferentes de enseñanza, con normas y valores también diferentes. Pasan a tener un profesor por asignatura y también muchas más asignaturas.

Tonnies, citado por Hargreaves, comenta que la transición de la escuela elemental, es el mundo de la *Gemeinschaft*, una comunidad personal y de apoyo, para entrar a formar parte del mundo de la *Gesellschaft*, una asociación distante e impersonal.

En el siguiente esquema, a modo de resumen, extraído y adaptado de Gimeno, queremos contraponer las diferencias que hay entre los centros de primaria y secundaria respecto al clima educativo y estilos pedagógicos.

CLIMA EN LA ED. PRIMARIA	CLIMA EN LA ED. SECUNDARIA
Currículo más integrado.	Currículo más especializado.
Currículo común.	Flexibilidad curricular.
En niño trabaja en la escuela.	Parte del trabajo escolar a casa.
Clima más personal.	Clima más académico.
Sistema monodocente.	Sistema pluridocente.
Seguimiento directo del alumno.	Más autonomía y autocontrol del estudiante.
Trato más personalizado.	Trato más despersonalizado.
Más participación en la enseñanza.	Más control del profesor.
Más control del alumno.	Más independencia personal.
Menor peso de la evaluación.	La evaluación tiene mucha importancia.
Tiempo escolar más flexible.	Tiempo escolar más comprimido.
Más relación con la familia.	Menos relación con la familia.
Flexibilidad en la organización espacio-tiempo	Más rigidez en la organización espacio-tiempo.

Figura 4. Esquema clima educativo en primaria y secundaria

Pero ante estos cambios a los que se expone el alumno al ir al nuevo centro, también hay que sumar, entre otros, los de tipo personal.

“Se ha podido apreciar que en el paso a la enseñanza secundaria hay un incremento de la ansiedad, en el cambio de motivaciones, de creencias y valores, en las conductas y autopercepciones”.

Tres son por lo menos los ámbitos que en los que el paso a la secundaria puede tener problemas potenciales (Hargreaves).

- La ansiedad estudiantil respecto a la transición y el alcance de la misma.
- La adaptación a la escuela secundaria y las implicaciones de la transición a corto y largo plazo en los logros académicos, la motivación y el compromiso con la escuela.
- La continuidad o discontinuidad del currículum y las implicaciones de las lagunas o de la repetición del currículum en el aprendizaje del estudiante.

Hargreaves nos comenta que la ansiedad del estudiante es causa de preocupación en esta transición y que hay ejemplos claros de que los estudiantes al final de la escolaridad elemental se sienten ansiosos ante aspectos de la escuela secundaria.

2.3. Otros indicadores que ponen de manifiesto la problemática en esta transición.

2.3.1. A nivel educativo

Nos parece muy interesante **a nivel educativo**, la aportación que ha hecho en investigación Gimeno, sobre las transiciones curriculares, haciendo referencia que los alumnos que pasan de la educación primaria a la secundaria se enfrentan a culturas de enseñanza diferentes, es decir con objetivos, actividades, estilos de enseñanza etc., distintos. Se puede decir que el currículo y su desarrollo práctico adoptan expresiones culturalmente diversas al pasar de un medio ecológico escolar a otro.

Con esta misma connotación Hargreaves, nos comenta que la crisis de la educación secundaria también tiene otra que es la crisis del “*Curriculum*” el cual no ha logrado captar o respetar los intereses de los estudiantes, sobretodo los de bajo rendimiento.

Algunos estudios realizados en esta dimensión, aunque sean en otros contextos, han resaltado que muchos alumnos abandonan o su rendimiento baja o muestran interés y motivación baja.

“Los índices de estudiantes que abandonan los estudios no son más elevados ante aquellos de baja capacidad sino entre alumnos con un nivel de inteligencia medio”⁷.

Aunque podemos interpretar, y de hecho así lo hacemos, que esta transición en el currículo puede ser brusca para los alumnos, sí que creemos que deberíamos de asegurar que esta dificultad se va a dar dependiendo de como viva el estudiante esta transición, o sea, en qué medida suponga *continuidades o discontinuidades* en su experiencia.

La continuidad Curricular según este mismo autor (Gimeno), hace referencia a la coherencia de toda la enseñanza y de toda acción educativa. Insistiendo en que en los momentos de transición no se trunque *la coherencia y la gradualidad* de la enseñanza. Y esta *continuidad* se puede dar en diferentes ámbitos: escolaridad, currículo, etapa, área o materia.

7. LAWTON, S. y LEITHWOOD, K; BATCHER, E. DONALDSON, E. and STEWART R. *Student Retention and transition in Ontario High Schools*. Ministry of Education. Toronto, 1988. En HARGREAVES, A. *Enseñar a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2001.

De manera contraria *la discontinuidad* puede afectar negativamente a esta necesidad imperiosa de *coherencia, de gradualidad, de proceso y de congruencia* en los aprendizajes.

*“Uno de los aspectos importantes que hay que tener en cuenta en el itinerario educativo de los alumnos en primaria es el que hace referencia a la continuidad y la coherencia de los aprendizajes. Estos son dos de las condiciones del éxito escolar de la mayoría de los alumnos”*⁸.

Ante este primer análisis-reflexivo sobre la transición curricular, nos parece sorprendente que en el Documento de Base Curricular de la educación Primaria, publicado por la Generalitat de Catalunya⁹, no se incide directamente sobre la importancia y necesidad de coordinación entre las dos etapas primaria y secundaria. Tampoco se menciona en todo el documento el dar una continuidad y gradualidad al cambio entre las dos culturas en temas curriculares, por ejemplo. Y en el documento curricular de la secundaria, tampoco se especifica nada sobre la coherencia y proceso gradual en objetivos, actividades, metodologías, etc.

Y en esta misma línea reflexiva, en el documento a debate de la LOCE¹⁰, nos plantean como un problema real:

“que alumnos y alumnas que cursan con dificultad la educación primaria, comienzan a suspender y quedar retrasados, se incrementa el número de suspensos en 2º curso de la ESO, se manifiestan en toda su crudeza problemas de convivencia y comportamientos disruptivos en el aula, aparecen alumnos que rechazan la escuela y la formación que de ella reciben, etc.

Si en 6º de primaria promocionaba el 94,5% del alumnado en 2000-2001, en 2º de ESO lo hacía el 81,8% y en 3º de ESO el 73,9%. El porcentaje de alumnos que acumuló retraso por primera vez en ESO fue del 26,3%.”

A continuación presentamos sobre indicadores educativos: Rendimiento académico en Secundaria a partir del curso 1998-99 en Cataluña.

8. LESSOURNE, J. (1993) *Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000*. Gedisa. Madrid, 1993. Pág.241. En GIMENO, SACRISTÁN, J. *La transición a la educación secundaria*. Morata. Madrid, 1997. Pág. 33.

9. GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Educació Infantil i Educació Primària*. 1992.

10. MEC. *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*. 2004.

• **Evaluación de los resultados de superación de ciclo obtenidos por el alumnado de la ESO de Cataluña desde el curso 1997-98 hasta el curso 2001-02**

El estudio de evolución de los resultados correspondientes a los alumnos de la ESO desde el curso 1997- 98 hasta el curso 2001-02 nos permite advertir una estabilización del porcentaje del alumnado que supera el segundo ciclo y un descenso muy ligero en el caso del alumnado que supera el primero.

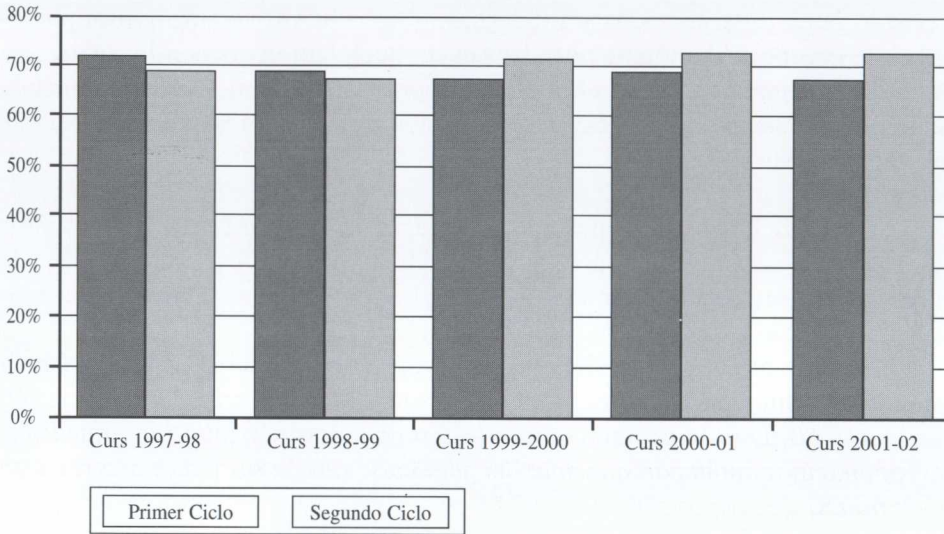


Figura 5. Cuadro extraído del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña.

2.3.2. Características psicológicas

• **Cambios físicos y de carácter**

Sin lugar a dudas que la etapa de los 12 a los 14 años es una etapa de grandes cambios físicos y psicológicos.

Hall mantenía¹¹ que la adolescencia era la etapa más decisiva del desarrollo humano, ya que en ella se podían producir un mayor número de transformaciones que en las etapas anteriores. Nos referimos a la etapa de los 6 a los 12 años.

11. COLL C., CARRETERO M., MARCHESI A. *Psicología Evolutiva. T.3- Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

Por tanto, cuando nos referimos a pubertad, hacemos alusión a cambios físicos y a la plena capacidad para la reproducción sexual. Y la adolescencia hay que entenderla como un proceso de cambios físicos y psíquicos y que como comenta Carretero¹² según estudios, se puede prolongar hasta los 18 años aproximadamente.

En sus valoraciones y aportaciones algunos autores¹³ coinciden en que los determinantes sociales juegan un papel importante. Sabemos y reconocemos que estamos inmersos en una sociedad de transformaciones constantes, sobretodo las industrializadas y modernas. Y esto ha provocado y está provocando una precocidad en la pubertad, es decir, aceleración corporal y sexual, no siguiendo el mismo ritmo en el plano afectivo y emocional. Por consiguiente, esto puede provocar desajustes, desequilibrios en los adolescentes y a su vez conflictos en esta etapa.

La adolescencia es un período de transición de la infancia a la adultez. Se considera una transición con tensiones¹⁴, de contradicciones difíciles de resolver y en comparación con las edades de la infancia y la vida adulta, la adolescencia aparece como vitalmente problemática.

Respecto al carácter podemos decir, como nos señala Erikson¹⁵ sobre la adolescencia, que constituye el momento clave y también crítico de formación de la identidad. Ésta la define como la diferenciación personal inconfundible; es autodefinición de la persona ante las personas, ante la sociedad o la realidad y los valores.

Es evidente que la adolescencia es un período de cambios profundos, importantes para los sujetos. Es una transición de la infancia a la adultez con tensiones, irregularidades, desajustes y contradicciones. Por consiguiente, contemplar y atender este período de manera especial es sumamente importante.

12. COLL C., CARRETERO M., MARCHESI A. *Op. cit.* Pág.13.

13. REYMOND-RIVIER B. *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Herder. Barcelona, 1977. COLL C., CARRETERO M., MARCHESI A. *Psicología Evolutiva. T.3- Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998. Pág.13.

14. FIERRO, A. *Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia*. En CARRETERO, M., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (comps) *Psicología Evolutiva, vol. 3: Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

15. ERIKSON, E. H. *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton. (1968) Trad. Cast: *identidad, juventud y crisis*. Taurus. Madrid, 1980. Cit. por FIERRO, A. *Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia*. En Carretero, M., Palacios, J., Marchesi, A. (comps) *Psicología Evolutiva, vol. 3: Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

• La identidad personal / el desarrollo social

Situamos “identidad” como diferenciación personal o, aún más preciso, como autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad en que se vive y sus valores. Comprendemos pues que el adolescente pasa por una etapa de juicio personal y en relación o contraste al juicio de los que le rodean.

Algunos autores¹⁶ ven la identidad como un aspecto funcional y del propio yo y característico de esta etapa evolutiva.

Para Hargreaves¹⁷ *“los adolescentes buscan su identidad y para ello deben establecer primero quiénes son, cuál es el lugar que ocupan entre sus compañeros y dónde encajan en el conjunto de la sociedad”*.

• Trayectoria social / familiar / valores

En la etapa de la adolescencia, el espacio social juega un papel relevante. El grupo de amistades o de iguales ocupará un lugar estratégico y mediático en esta ampliación y obertura social. Ya la referencia familiar empieza a debilitarse y el adolescente está más interesado por adquirir autonomía personal e independencia social.

Cabe destacar también, como nos indica Fierro¹⁸, que el establecimiento de la independencia sigue pautas diferentes en varones y en mujeres, posiblemente por la presión social que hay en uno y otro sexo. Este mismo autor, refiriéndose al estudio Kaganty y Moos¹⁹, plantea que muchos sujetos varones que en la adolescencia aparecieron familiarmente dependientes, al llegar a adultos consiguen la independencia, pero en las adolescentes con conductas dependientes, siendo adultas mantienen estrechos lazos de dependencia familiar.

16. ERIKSON, E. H. *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton. (1968) Trad. Cast: *identidad, juventud y crisis*. Taurus. Madrid, 1980.

JOSSELSO, R. Ego development in adolescence 1980; cit por COLL C., CARRETERO M., MARCHESI A. *Psicología Evolutiva. T.3- Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

17. HARGREAVES, A. et. al. Op. cit. Pág. 23.

18. FIERRO, A. *Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia*. En COLL C., CARRETERO M., MARCHESI A. *Psicología Evolutiva. T.3- Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1997. Pág.124.

19. KAGANTY, J. y MOOS, H. A. *The stability of passive and dependent behavior from childhood through adulthood*. Child development. 1960.

KAGANTY, J. y MOOS, H. A. *Birth to maturity*. Nueva York. 1962. Cit. por FIERRO, A. *Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia*. En COLL C., CARRETERO M., MARCHESI A. *Psicología Evolutiva. T.3- Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

Los valores juegan un papel importante para orientar su desarrollo moral y conciencia de sí mismo (autoestima y autoconcepto, independencia familiar). Es pues en esta etapa donde se van definiendo los valores y posteriormente los mantendrán.

Los valores van a ocupar un lugar prioritario, aunque hay que resaltar que la escala de valores va a ir variando en función de las condiciones culturales y los cambios históricos. En alusión a esta valoración, Feirro²⁰ nos aporta que muchos estudios sobre actitudes y valores en la adolescencia, realizados en los años 60, reflejan un universo axiológico, dominado por el radicalismo contracultural que ya no es el de hoy. Por consiguiente se resalta la variabilidad y sensibilidad a las condiciones culturales y los cambios históricos, aunque también va a depender esta variabilidad de la escala de medida con que se mire el fenómeno.

Respecto al grupo de compañeros o amistad, es como bien nos anota Hargreaves una de las preocupaciones centrales en la adolescencia.

Todos los demás temas son secundarios; su afán es pertenecer y ser aceptado entre los compañeros de su misma edad y del sexo opuesto.

Algunos estudios constatan, comentado por Hargreaves²¹, que los estudiantes que se encuentran en este período necesitan ayuda para construir su propia autoestima e identificar su sensación de pertenecer a un grupo reconocido.

El adolescente desea pertenecer a un grupo de iguales y éste le puede provocar desafíos, ya que hay gran necesidad de ser aceptado y agradar a sus iguales. A la vez, el adolescente tiene que tomar decisiones sobre con quién se identifica.

Del resultado de una investigación trasversal²², realizada con más de 700 adolescentes comprendidos entre edades de 11, 13, 15 y 17 años, respecto a las relaciones de amistad, los resultados son que las chicas viven la amistad con más ansiedad, celos y conflictos que en los chicos. Sobre estos aspectos Feirro, A.²² nos comenta que los chicos desarrollan la intimidada interpersonal más

20. FIERRO, A. *Op. cit.* Pág. 139.

21. HARGREAVES, A. et. al. *Enseñar a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2000. Pág. 29.

22. COLEMAN, J. S. *Estudio matemático del cambio en ciencias sociales*. Buenos Aires. Nueva York, 1974.

22. FIERRO, A. *Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia*. En COLL C., CARRETERO M., MARCHESI A. *Psicología Evolutiva. T.3- Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

despacio y más tarde que las chicas. Los chicos no le dan tanta importancia a expresar sus sentimientos.

Algunos estudios²³ aportan que variables como la clase social y grupo social lejos de contrariarse una a otra, a menudo referente a valores y fines, tienden a complementarse y a corroborarse, sobre todo si los compañeros proceden de la misma clase y grupo social que la propia familia.

• Otras variaciones que se han de tener en cuenta

El género, la clase social, la raza, la etnia y el lugar de nacimiento no son más que unas pocas de las variables alrededor de las cuales giran tales diferencias entre adolescentes (Hargreaves).

Algunos estudios constatan que la adolescencia varía, o es diferente, según determinantes como: clases sociales, cultura, etnia, etc. Se observaron y entrevistaron a adolescentes en diez comunidades estadounidenses durante 10 años, descubriendo que el comportamiento y normas de los adolescentes, así como el grupo de amigos, estaban determinados por la posición socioeconómica y la cultura de la comunidad.

Creemos y consideramos que la intervención educativa requiere tener presente las diferencias antes comentadas, diferencias por supuesto que nos hacen pensar en una etapa no preestablecida, invariable para todos los jóvenes igual, con los mismos valores, necesidades, inquietudes, preocupaciones, estilo de vida, expectativas, comportamiento, etc.

A modo de ejemplo tenemos otra causa de diversidad, que es la lengua materna de los estudiantes. Como nos comenta Hargreaves: Sabemos que la lengua es fundamental para la identidad y el concepto de sí mismo. En la actualidad nos enfrentamos al efecto de la inmigración, lo que está ocasionando que en un centro haya estudiantes de diferentes procedencias y diferentes herencias culturales, así como bagaje cultural.

Esto nos plantea nuevos retos sobre el conocimiento de esta etapa y sobre todo para la educación del adolescente.

23. OFFER, D.; MARCUS, D. Y OFFER, J. *A longitudinal study of normal adolescent boys*. American Journal of Psychiatry. 1970. SUGARMAN, B. *The school and moral development*. Nueva York. Haper y Row. 1973. Cit por HARGREAVES, A. et al. *Enseñar a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2000.

3. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE TRANSICIÓN

Consideramos que es necesario para abordar el tema sobre la transición de la educación Primaria a la Secundaria tener bien definido el término “*transición*”.

Estamos de acuerdo que el término transición se ha conceptualizado de diversas maneras.

De una manera metafórica, pero no menos acertada, nos sugiere Gimeno²⁴ “*El paso por la vida es el paso por un paisaje cambiante, más o menos rico, monótono y sorprendente; es un viaje que en parte lo escogemos y en parte surge y a veces se nos impone...*” El término **transición** es como equivalente a cambio, acción de cambiar, alteración en la manera de ser o de estar o también en la manera de hacer una cosa.

En el diccionario de uso español de María Moliner, “*la transición*” se puede definir como el estado intermedio entre el punto de partida y el estado al cual se llega después de haber pasado por un cambio.

La Real Academia Española define el término transición como:

“Acción de pasar de un estado a otro. Estado intermedio entre uno más antiguo y otro al que se llega en un cambio”.

Según Corominas e Isus²⁵ definen transición en educación como:

“El estadio o período en que dividimos la vida de una persona. Las situaciones de transición actúan como puentes de interconexión entre una situación previa y una situación posterior entre las que opera la adaptación al cambio”.

Otras definiciones pueden variar en función del enfoque teórico del cual acontece. Como ejemplo vamos a citar algunas de ellas.

Desde un enfoque más ecológico, Bronfenbrenner²⁶ conceptualiza las transiciones como un requerimiento por fases que entrelazan de manera predecible. En la primera fase se experimenta confusión y desasosiego emocional,

24. GIMENO SACRISTÁN, J. Op. cit. Pág. 78.

25. COROMINAS, E. e ISUS. *Continuidad primaria-secundaria: una aportación al debate*. Revista Barcelona Educación. 1998. Vol.14, nº 2. Págs. 155-184.

26. BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona, 1987.

seguido de un período de acomodación con apoyo institucional, que se resuelve con el abandono de los valores antiguos y la asunción de los nuevos, en un renovado estado de ilusión y de seguridad.

Centrada en el logro o producto se define a la transición como:

“Proceso que conduce a que cada persona llegue a conseguir el máximo nivel de independencia posible en función de sus necesidades y capacidades, en los diferentes entornos propios de la vida adulta”. PALLISERA²⁷.

“Proceso que conduce hacia la adquisición de posiciones sociales que proyecta al sujeto hacia la consecuencia de la emancipación profesional, familiar y social”²⁸.

Restringida o específica según el tipo de transición o población:

“Proceso que se dirige a que la persona con discapacidad pueda conseguir en la vida adulta un nivel mayor de autonomía”²⁹.

“La transición de la universidad al trabajo es el espacio entre la legitimación social del ingreso profesional con obtención del título, momento en que puede de una manera formalizada ejecutar roles y trabajos profesionales y así obtener el estatus correspondiente y el ingreso real de la misma”³⁰.

Para Álvarez González, M.³¹ la transición es:

“Un proceso de cambio, que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, que requiere una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socio-profesional) y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas”.

A través de la vida, la persona enfrenta distintas transiciones, cada una de ellas con procesos de cambio, algunos más sobresalientes y significativos por su trascendencia y repercusión.

27. PALLISERA, D. *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidades psíquicas*. EUB. Barcelona, 1996.

28. CASAL, J. *Modos emergentes de transición a la vida adulta. En el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. UAB. 1997.

29. PALLISERA, D. Op. cit.

30. FIGUERA, P. *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. EUB Barcelona, 1996.

31. ÁLVAREZ GONZÁLEZ M. *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona 1996.

Gimeno aborda la transición desde la perspectiva educacional y señala que en el desarrollo de su itinerario académico, los estudiantes, en distintas oportunidades deben tomar opciones que implican un amplio rango de sucesos, procesos, experiencias y consecuencias para su vida académica teniendo, por lo tanto, distintas transiciones. Estas pueden ser ambivalentes, con distintos significados para las personas. Una transición, por ejemplo, para un sujeto puede tener efectos progresivos para el crecimiento personal y social, valorándose como ascenso en el proceso de maduración y para otro, considerarse como pérdida de estatus o de posibilidades y por lo tanto de disminución o retroceso. Es decir, una misma transición puede ser vivida de una manera positiva o negativa para los sujetos, en función de variables (cantidad de cambios, nivel de maduración para acontecer el cambio).

Y considerando esta idea de *proceso* en la transición, Gimeno, distingue tres momentos de vivencia de la transición: **antes, durante y después**.

El denominado “**antes**”, correspondería al momento I (sujeto y su contexto de procedencia, etapa inmediata anterior al cambio), “**durante**” o momento II (transición y acomodación a la nueva situación), “**después**” o momento III (estabilización en el nuevo estadio). En cada momento del proceso la persona tiene un rol activo, no transitando al margen de los sucesos, afectándole cada uno de ellos según sus peculiaridades personales y el contexto.

A nivel ilustrativo, presentamos el siguiente esquema.



Figura 6: Esquema ilustrativo del proceso de transición.

4. DIMENSIONES Y FACTORES QUE DETERMINAN EL ÉXITO EN ESTA TRANSICIÓN

4.1. ¿Qué factores son relevantes en esta transición desde un análisis teórico?

Después de revisar diversa documentación teórica y haciendo una análisis de los diferentes enfoques que enmarcan y justifican dicha transición, presentamos las dimensiones con sus factores más importantes en esta transición.

DIMENSIÓN	FACTORES
Personal	Emocionales-Motivacionales Sociales Cognitivos
DIMENSIÓN	FACTORES
Educativa	Profesorado Clima Educativo Elección del centro
DIMENSIÓN	FACTORES
Familiar	Clima Familiar

Figura 7. Cuadro general Dimensiones y factores

4.2. Análisis de los factores más relevantes desde nuestra práctica.

Con el objetivo de descubrir e identificar qué necesidades van asociadas a los diferentes factores planteados anteriormente, hemos realizado un estudio exploratorio, donde se han recogido opiniones, percepciones de alumnos, padres y profesores antes de realizar el cambio.

El estudio se ha realizado en el municipio de Molins de Rei (Barcelona) a los centros públicos de la educación primaria de dicho municipio.

Los instrumentos que se han utilizado para la recogida de información han sido:

➤ Las entrevistas semi-estructuradas grupales.

Los informantes han sido: Alumnos, padres y profesores de primaria.

A continuación vamos a presentar algunas de las opiniones referidas a los alumnos de sexto curso, recogidas al final de la etapa de la educación primaria y antes de realizar el cambio al instituto.

RESPECTO A LA DIMENSIÓN PERSONAL

• Factores Emocionales

- Tenemos nervios por el cambio.
- Se sienten más pequeños.

• Factores Sociales

- Estar preocupados de cómo serían los nuevos amigos.
- No quieren perder amigos en el cambio.
- Preocupados por dejar a los amigos de sexto.
- Preocupados por no ser aceptados por los nuevos compañeros.

• Factores Cognitivos

- Les preocupa no poder tener el título de la ESO.
- No saben cómo les irán los estudios.
- No saben nada del cambio.

DIMENSIÓN EDUCATIVA

• Profesorado

- Les preocupa la rigurosidad y exigencias del profesorado del IES.
- Si les ayudará el profesorado.
- Si ponen muchos deberes.
- Actitud del profesorado.
- Si habrá buena comunicación con el profesorado.

• Clima de centro

- Les preocupa que haya mucha disciplina en el nuevo centro.
- Les preocupa que haya problemas con las drogas, tabaco...
- Les preocupa si habrá buen ambiente en el nuevo centro.

• Factores Elección del centro

- Les preocupa la apariencia física.
- La distancia.
- Eligen centro si hay amigos.
- Les preocupa que no sepan moverse por el centro.

DIMENSIÓN FAMILIAR

• Factores Clima Familiar

- Les preocupa si tendrán ayuda de la familia.
- Les preocupa la actitud de los padres ante cualquier problema.
- Les preocupa la confianza de los padres.

En el siguiente esquema, se recogen qué necesidades se perciben en este cambio de etapa.

DIMENSIÓN PERSONAL	
FACTORES	Indicadores (necesidades)
Factores Emocionales-Motivacionales	○ Nivel de Ansiedad. ○ Sentimientos hacia el cambio. ○ Valores personales. ○ Interés por el nuevo cambio. ○ Actitud positiva ante el cambio. ○ Relevancia en la realización del cambio. ○ Expectativas ante el cambio. ○ Autoconcepto/Autoestima.
Factores Sociales	○ Integración / Adaptación social en el nuevo centro. ○ Relación Social entre compañeros. ○ Adaptación grupo clase. ○ Continuidad de las mismas amistades.
Factores Cognitivos	○ Autonomía. ○ Maduración. ○ Aptitudes académicas. ○ Habilidades personales.
DIMENSIÓN EDUCATIVA	
Factor Profesorado	○ Actitud del profesorado. ○ Manera/Modos de enseñar del profesorado. ○ Formación del profesorado. ○ Comunicación entre profesor y alumno. ○ Disciplina del profesor. ○ Empatía del profesor. ○ Expectativas hacia los alumnos. ○ Estímulo del profesor hacia los alumnos. - Reconocimiento del esfuerzo que realizan los alumnos.

DIMENSIÓN EDUCATIVA (cont.)	
FACTORES	Indicadores (necesidades)
Factor elección del centro	○ Arquitectura del centro externa e interna. ○ Transporte. ○ Distancia entre casa y el IES. ○ Clima social establecido. ○ Diferente número de profesores. ○ Diferente nº de asignaturas. ○ Diferentes Modelos educativos. ○ Participación de los alumnos. ○ Disciplina en el centro.
Factor Clima Educativo	○ Relación humana que se establece entre profesor/alumno. ○ Tipo de atmósfera del centro. ○ Normas de la institución. ○ Relación que se establece con las familias.
DIMENSIÓN FAMILIAR	
Factor Clima Familiar	○ Actitud de la familia. ○ Apoyo Familiar. ○ Orientación familiar. ○ Aspiraciones y expectativas de los padres.

Figura 8. Esquema con Dimensiones, factores y necesidades identificadas

5. OTRAS APORTACIONES DE NUESTRA PRÁCTICA

Siguiendo otro modelo de estudio más de seguimiento, se ha recogido información sobre, opiniones, percepciones y vivencias a una muestra de alumnos de sexto del municipio de Molins de Rei (Barcelona) de un centro público de la educación primaria.

Es un estudio longitudinal, es decir, se ha ido siguiendo esta muestra de alumnos en diferentes momentos en el tiempo.

Se inicia a finales de la Educación Primaria hasta el final del primer curso del primer ciclo de la Educación Secundaria. Para la obtención de la información se han pasado cuestionarios-semiestructurados y entrevistas individuales.

A continuación presentamos algunas opiniones y vivencias identificadas según los factores y en los diferentes momentos del proceso de transición (antes y durante), es decir, antes de realizar el cambio, y el segundo momento o acomodación a la nueva situación del centro de secundaria.

• **Momento I** (Antes de realizar el cambio)

DIMENSIÓN PERSONAL

Sobre situación emocional

Nivel de preocupación ante del cambio

“Me siento bien pero con un poco de nervios”.

“Me siento raro porque no sé qué amigos tendré y si los deberes serán difíciles”.

“Me siento bien pero con muchos nervios porque es una experiencia nueva. Por una parte tengo ganas de ir al instituto pero por otra parte no quiero dejar la escuela. Son muchos años estando en el centro”.

“Yo me siento nerviosa por el cambio de ambiente”.

Sobre los estudios:

Expectativas sobre acabar bien los estudios de 1º ESO

Mayoritariamente los alumnos creen que serán capaces de sacar adelante los estudios de 1º de ESO.

Sobre los amigos:

Hacer nuevas amistades

Mayoritariamente los alumnos están seguros o casi seguros que conocerán nuevos amigos en el nuevo centro.

Creen que casi seguro que les irá bien conocer nuevos amigos.

DIMENSIÓN EDUCATIVA

Sobre el nuevo profesorado:

Ganas de conocer nuevos profesores

“Tengo pocas ganas. Los profesores que tengo son simpáticos y me explican bien las cosas y los otros no sé cómo son”.

“Estamos acostumbrados con estos. Estoy nerviosa”.

“No tengo ganas de dejar a los profesores de primaria, pero por otro lado quiero conocer profesores nuevos”.

“Tengo muchas ganas de conocer nuevos profesores y ver si son más duros que los de primaria”.

Comunicación y relación

“Habrá pocas diferencias, porque nos escucharán igual y nos prestarán atención”.

“Normal, porque una vez que los conoces ya serán igual porque al final nos caeremos bien”.

“Bastantes, porque aquí en el centro de primaria parece que somos más pequeños y allí pues nos tratan como mayores y no hay tantas relaciones”.

“Muchas diferencias porque no se preocupan por nosotros”.

Sobre el ambiente educativo:

Riesgos en el nuevo ambiente.

“Bastantes problemas por si te enganchas a la droga por parte de un amigo, etc...”.

“Muchos, porque si me amenazan en que si no fumo o tomo pastillas me peguen o algo así”.

“Normal, porque depende de la persona, yo creo que yo no lo probaría, pero no puedo decir de este agua no beberé, pero dicen que un IES no hay tanto como en el otro”.

DIMENSIÓN FAMILIAR

Sobre clima familiar:

Ayuda familiar

“Mi padre ya me ayuda ahora en todo lo que puede, o sea, que el año que viene también”.

“Me ayudarán bastante porque ellos se preocupan por mí”.

“Me ayudarán bastante porque suelen estar encima de mí con los deberes, aunque yo siempre los hago”.

“No me ayudarán mucho debido al trabajo, yo ya soy responsable”.

A continuación presentamos opiniones y vivencias recogidas de los alumnos durante la acomodación al nuevo centro.

• Momento II (Acomodación nueva transición)

DIMENSIÓN PERSONAL

Sobre situación emocional

Nivel de preocupación después del cambio

“Lo voy llevando bien, estoy más tranquila, ya no estoy tan nerviosa, tengo suerte que conozco gente de 4º de ESO”.

“Bien, estoy más tranquila, ahora solo me pongo nerviosa para los exámenes”.

“Yo eso de nervios, nervios... no, quizás la primera semana”.

Sobre los amigos:

Hacer nuevas amistades

“Pues al principio me costó, no sabía muy bien como me tenía que expresar con ellos, en cambio, con alguno ya sabía más o menos qué bromitas y cosas de esas, pero con los otros no. Por eso aquí decía, bueno hay que ponerse seria... Ahora ya me he ido acostumbrando y entonces ya sí que hago bromitas”.

“Bien sí, con algunos mejor que con otras, quiero decir que con algunos he entablado amistad desde el primer día pero hay otros con los que todavía no me hablo, bueno a ver si no está (M) (amiga de primaria) me siento un poco despachada o sea no aceptada, si no están mis amigas de antes me siento un poco aislada, entonces no tengo con quien hablar, me aburro un poco. Intento entablar amistad pero no se puede, a veces están a su rollo”.

Sobre los estudios:

Expectativas sobre acabar bien los estudios de 1º ESO

“No sé como me va a ir, no sé si sacaré buenas notas... pero creo que sí, me irá bien”.

“Yo creo que me irá bien”.

“Depende qué asignatura digo uy! Lo voy a acabar bien, pero depende de otras digo que no”.

DIMENSIÓN EDUCATIVA

Sobre el nuevo profesorado:

Percepción sobre el nuevo profesorado

“Me han caído muy bien, pero todos ¡eh! Y me ayudan”.

“Hay un profesor que no le entiendo” Los demás me parecen bien. No he notado diferencias con los de primaria”.

“Algunos profesores son diferentes porque te exigen más”

“Me gustan los profesores porque explican bien y te entienden si tienes alguna duda, *por si te pierdes*”.

Comunicación y relación

“Bien no he notado muchas diferencias”.

“Buena me gusta como se comunican conmigo”.

“Muy bien me llevo mejor con los profesores que con los alum-

nos, porque de momento no tengo muchos amigos, los profesores son amables y se comunican bien”.

“Pues con la profesora de sexto era más cercano, porque estábamos con ella todo el día y eso”.

Sobre el ambiente educativo:

Riesgos o dificultades encontradas en el nuevo ambiente.

“No, no he tenido problemas, en el patio hay mayores que están en la otra punta y allí fuman, estos son los grandes”.

“Con el tabaco sí, algunos chicos de primero de ESO ha habido que estaban fumando y ellos los profesores no pueden hacer nada porque aunque les digan, no fumen ellos no creo que vayan a dejar de fumar”.

“Pues la verdad es que los grandes, los de 4º, 1º y 2º no hacen nada pero los de 3º de ESO son muy.. muy .. como se dice machistas se puede decir, porque te tratan como si fueras pequeño. Pero ejemplo cuando sales al recreo y estamos ahí todos apretujados, pues ellos como son más grandes pues empujan a los demás y se quedan tan tranquilamente, la verdad eso me molesta”

DIMENSIÓN FAMILIAR

Sobre clima familiar:

Ayuda familiar

“Sí me ayudan, pues si no entiendo algo o alguna palabra mi padre busca en la enciclopedia y me lo explica”.

“Mi padre es el que me ayuda, me explica el tema y me hace preguntas, a veces viene tarde y si no a veces nos levantamos por la mañana y ya está”.

“Lo que yo no sé lo pregunto a mi padre y el me ayuda a hacer los deberes, mi madre trabaja y él me ayuda”.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA LA MEJORA DE LA TRANSICIÓN

Sin lugar a dudas que la acción tutorial y orientación van a jugar un papel fundamental en este proceso de cambio para los chicos. Ayudarles a estar preparados y a conocer bien con lo que se van a enfrentar es un trabajo importante y necesario a tener en cuenta en el proyecto de escuela.

La implicación de todos los agentes: (familia, alumnos, maestros, psicólogos...) puede ayudar en este cambio, contribuyendo favorablemente en el pro-

ceso de autoconocimiento personal, de información académica y de habilidades y estrategias para la toma de decisiones.

6.1. Grandes líneas de actuación para la mejora de la transición.

Para la mejora en esta transición, hemos adoptado el modelo de intervención por “Programas” dado que responde a los principios de prevención, desarrollo e intervención social.

Como nos indica Álvarez, se pueden resaltar muchas ventajas a través de la intervención por programas, entre otras:

- Se pone el énfasis en la prevención y el desarrollo.
- Se estimula el trabajo en equipo.
- Promueve la participación activa entre los sujetos.
- Se establecen relaciones con los agentes implicados etc.

La intervención por programas es una acción que requiere una acción planificada, un análisis de necesidades, con unos objetivos bien definidos y fundamentados.

6.2. Áreas temáticas de intervención

Los aspectos que se van a desarrollar en el programa son las siguientes áreas:

➤ Implicación y Motivación

Es importante que los agentes que van a participar se impliquen. Hay que crear un ambiente que estimule, motive en todo el proceso. Por tanto, hay que crear un clima afectivo que favorezca el diálogo y la reflexión.

➤ Conocimiento de sí mismo

Este área hace referencia al propio conocimiento, a tomar conciencia de las características personales de los alumnos, entre éstas tenemos: autoconcepto, capacidades y habilidades, valores, intereses.

➤ Información académica y profesional

Se pone al alcance de los chicos la información del sistema educativo. Pero sobretodo se les facilita estrategias de búsqueda de información.

Se les presenta también una primera aproximación al entorno socio-profesional.

➤ El proceso de toma de decisiones

Una vez que los chicos han adquirido información sobre sí mismos, sus valores, sus intereses, información académica y un primer contacto con el entorno socio-profesional, entran en una fase de reflexión y de entrenamiento, desarrollando habilidades y estrategias para afrontar una adecuada toma de decisiones académicas. Una toma de decisiones que se ajuste a sus necesidades y cualidades personales, así como intereses y preferencias futuras.

7. CONCLUSIONES

Ya hemos comentado anteriormente que esta transición requiere especial atención. Que entre Primaria y Secundaria existen culturas diferentes, es decir, prácticas, valores, organización y gestión diferenciada.

Los jóvenes no son como una semilla que simplemente crece de acuerdo con un modelo preestablecido. Son sujetos activos que descubren, que se adaptan y se construyen. Su desarrollo estará condicionado de una forma o de otra en función de si encuentran en su entorno elementos positivos para esta actividad constructora.

Es por este motivo que ocuparse de las transiciones supondrá estimular el deseo de crecer, y la ilusión de saber y conocer.

En esta misma línea y dirección, tener cuidado del tránsito significa que tendremos que pensar y organizar la manera de acompañar a los alumnos a la nueva etapa.

Y no cabe la menor duda que desde el centro de primaria hemos de poder preparar y ayudar a comprender estos cambios.

Facilitar el tránsito es suavizar las diferencias y ayudar en las adaptaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, GONZÁLEZ M. y otros. *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría: Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Graó/ICE. Barcelona, 1992.

ÁLVAREZ, GONZÁLEZ M. y BISQUERRA, R. (Coords). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1995.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ M. y BISQUERRA R. (coords). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1996.

ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. *La suerte del éxito, la razón del fracaso escolar*. Cuadernos de pedagogía, 236. 1995. Págs. 78-82.

BALLESTEROS, R. *El ambiente: análisis psicológico*. Pirámide. Madrid, 1997.

BISQUERRA, R. *La orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. La llar del llibre. Barcelona, 1992.

BISQUERRA, R. *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Edit. Boixereu Universitària. Barcelona, 1992.

BISQUERRA, R. *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Narcea. Madrid, 1996.

BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona, 1987.

CAMPANERO, M^aP. *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea. Madrid, 1994.

CASAL, J. *Modos emergentes de transición a la vida adulta. En el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. UAB. 1997.

COLL C., CARRETERO M., MARCHESI A. *Psicología Evolutiva. T.3- Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

CARRETERO M.; PALACIOS J. y MARCHESI A. *Psicología Evolutiva. T.3- Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

COOMBS, P. H. *La crisis mundial de la educación*. Península. Barcelona, 1973.

COROMINAS, E. y ISUS. *Continuidad primaria-secundaria: una aportación al debate*. *Revista Barcelona Educación*. 1998. Vol.14, nº 2. Págs. 155-184.

"Orientación, Aspectos actuales y futuros". *Revista de Investigación Educativa*. V- 16 nº 2. 1998.

DARDER, P.(Coord) y otros. *La Recerca sobre la coordinació entre centres de primària y secundària*. Informe de progrés. 1998.

DAUBER, Sn. *Tracking and Transitions throught the Middle Grades: Channeling Educational Trajectories*. *Sociology of Education*, vol.69. 1996. Págs. 290-307.

De la Primaria a la Secundaria. (Monogràfic). En: Guix. Nº 238. 1997.

DELORS J. *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión sobre educación para el s. XXI*. Santillana. Madrid, 1996.

DOMÉNECH, J. SUSANA, A. *L'Educació Primària. Reptes, dilemes i propostes*. GRAÓ. Barcelona, 2001.

ERIKSON, E. H. *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton. (1968) Trad. Cast: *identidad, juventud y crisis*. Taurus. Madrid, 1980.

FERNÁNDEZ, R. "La tutoria como elemento de la función docente. Funciones del tutor en primaria y secundaria. Aportación de la psicología y de las ciencias de la educación al desarrollo de estas funciones". En ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y PÉREZ GÈDE, A. (Coords). *Psicología y pedagogía*. Estel. Barcelona. 1995. Págs. 268-288.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord). *Acción psicopedagógica en educación secundaria. Reorientando la orientación*. Aljibe. Málaga, 1999.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Aljibe. Málaga, 1995.

FREUD A. (1969). *La adolescencia en cuanto perturbación del desarrollo*. Versión original en G. Caplan y S. Lebovici (Eds) *Adolescence: psychosocial perspectives*. Basic Bopks. Nueva York: Trad. cast: de D.R. Wagner. *El desarrollo del adolescente*. Piados. Buenos Aires, 1972.

FIERRO, A. *Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia*. En CARRETERO, M.; Palacios, J.; Marchesi, A. (comps) *Psicología Evolutiva*, vol, 3: *Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

FIGUERA, P. *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. EUB Barcelona, 1996.

FULLANA, NOELL, J. *La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo del fracaso escolar*. Bordon 48(2), 1996. Págs. 151-165.

FUNES, J. *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona, 2001.

GARCÍA LÓPEZ, J.. *El rendimiento escolar: alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. CEAPA. Madrid, 1994.

GARCÍA, G. J.L (1986) *Problemas mundiales de la educación*. Dykinson. Madrid, 1986.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYA-MENT. *L'Acció Tutorial als Ensenyaments Secundaris*.1992.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYA-MENT. *Educació Infantil i Educació Primària*.1992

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYA-MENT. *Educació Secundària Obligatoria*.1992

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYA-MENT. *Llei D'Ordenació General del Sistema Educatiu*. LOGSE.1992

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYA-MENT. *Debate sobre el sistema educativo catalán. Conclusiones y propuestas*. 2002

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYA-MENT. (2004). *Sistema de indicadors d'ensenyament a Catalunya 8*. Consell Superior d'avaluació del Sistema Educatiu, 2004.

GIMENO, SACRISTÁN, J. *La transición a la educación secundaria*. Morata. Madrid, 1997.

GIMENO, SACRISTÁN, J. *Educación, democracia y escuela pública*. En CEAPA: *Los Retos de la educación ante el siglo XXI*. Popular. Madrid, 1995.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing Times, Teacher's work and Culture in the Postmodern Age*. Londres 1994: Casell. [ed: cast. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid, 1996.

HARGREAVES, A. *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro. Barcelona, 1998.

HARGREAVES, A. *Enseñar a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2000.

HARGREAVES, A. *Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna*. Kikirikí. Cooperación educativa nº 49. Morón de la frontera. 1998.

HERNÁNDEZ J. *La elección vocacional: concepto y determinantes*. Obra social de Caja de Murcia. Murcia, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. *Evaluación de la Educación Primaria*. MEC-INCE. 1997.

JOSSELSO, R. *Ego development in adolescence*. 1980.

JORBA J. Y SANMARTÍN N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar un proceso de regulación continua*. Madrid. MEC.

KAGANTY, J. Y MOOS, H.A. *The stability of passive and dependent behavior from childhood through adulthood*. *Child development*. 1960.

KAGANTY, J. Y MOOS, H.A. *Birth to maturity*. Nueva York. 1962

La ESO en la práctica (Monográfico). Cuadernos de pedagogía 260. 1997.

LAWTON S. Y LEITHWOOD K, BATCHER E. DONALDSON E. and STEWART R. *student Retention and transition in Ontario High Schools*. Ministry of Education .Toronto, 1988.

LEONARDO A. (Coord). *Debate sobre la ESO "Luces y sombras de una etapa educativa"*. Universidad educativa de Andalucía. 2003.

LESSOURNE, J. (1993) *Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000*. Gedisa. Madrid, 1993.

LUJÁN J y PUENTE. *Evaluación de centros Docentes, el PLAN EVA*. MEC. 1996.

MARCHESI A. y MARTÍN E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. *Evaluación de la educación secundaria*. SM. Madrid, 2002.

MATEO, Joan; SUBIRATS, Joan; BOSCH, Carme; VIÑAS, Jesús. *Pas de primària a secundària (monogràfic)*. Perspectiva escolar 236. 1999. Págs. 2- 38.

Transiciones Educativas (Monográfico). Cuadernos de Pedagogía nº 282. 1999.

MECD. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas y indicadores*. Madrid.2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ley orgánica de ordenación general del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid, 1990a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. MEC. Madrid, 1990b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Orientación y tutoría: primaria y secundaria*: MEC .Madrid, 1992.

MEC. *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*. MEC. Madrid. 2004.

MESTRE, V.; GARCIA-ROS,R.; FRIAS,D.; LIORCA, V. *Autoestima, Depresión y Variables Escolares. Un Estudio Longitudinal Infancia-Adolescencia*. Revista de Psicología de la Educación, vol 4 nº 10. 1992. Págs. 51-65.

MONTANÉ, J. y MARTINEZ, M. *La orientación Escolar en la 'Educación Secundaria*. PPU. Barcelona, 1994.

MOVIMMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÓGICA DE CATALUNYA. *Una proposta de coordinació entre els centres educatius públics de primària i de secundària. "Temes de Renovació Pedagògica*. Barcelona. Barcelona, 1996.

PADRÓ, J. *Continuïtat primària-secundària: una aportació al debate*. Revista Barcelona Educació 4. 1997. Págs 16-17.

PALLISERA, D. *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidades psíquicas*. EUB. Barcelona, 1996.

PÉREZ, A. *La cultura institucional de la escuela. Cuadernos de pedagogía*, 266. 1998. Págs, 79-85.

PORTAVELLA, R. *La Escuela Secundaria de los años 2000. El sentido de las reformas educativas*. ICE/UPC. Barcelona, 1990.

REYMOND-RIVIER B. *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Herder. Barcelona, 1977.

ROCA E. *El desarrollo Curricular en ESO, Secundaria*. CEAC. Barcelona, 1997.

RODRÍGUEZ, S. *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU. Barcelona, 1933.

RODRÍGUEZ, S (Coord), ÁLVAREZ, M ECHEVERRÍA, B Y MARÍN M.A. *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU. Barcelona, 1993.

SACRISTÁN, G. *La diversitat de la vida escolar i les transicions. (Monogràfic)*. En: Guix.nº 238. 1997. Págs. 5-10.

TIANA, A. *El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos*. En MARCHESI, A. y MARTÍN E. *Evaluación de la educación secundaria*. SM. Madrid, 2002.

TRIADÚ, CARRÉ, J. *Proposta per construir una coordinació estable entre els centres educatius públics d'educació primària y secundària*. Perspectiva escolar 210. 1996. Págs. 71-74.

UNESCO. *Informe mundial sobre educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Santillana. Madrid, 1998.

VERDAGUER, P. *De la Cultura a la política*. El trabucaire. Perpignan, 1995.

ZUFIAURRE, B. *Proceso y Contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*. Icaria. Barcelona, 1994.

TRANSICIÓN ESO-SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA/TRABAJO

Pilar Figuera Gazo
Profesora. Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

- 1. LA TRANSICIÓN COMO CONSTRUCCIÓN VITAL**
 - 1.1. Conceptos previos**
 - 1.2. Un campo de estudio**
- 2. LA TRANSICIÓN ESO-SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA/TRABAJO: ELEMENTOS DEFINITORIOS**
 - 2.1. Una transición compleja**
 - 2.2. La transición como proceso: aproximación a una definición**
 - 2.3. Actitudes de los alumnos al inicio de la transición**
- 3. LA TRANSICIÓN EN CIFRAS**
 - 3.1. Condiciones previas**
 - 3.2. Trayectorias laborales**
 - 3.3. Trayectorias de formación postobligatoria**
- 4. EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN UN NUEVO AMBIENTE**
 - 4.1. Nuevos retos planteados por nuevos escenarios y nuevas culturas**
 - 4.2. Cambios fundamentales en el contexto del bachillerato**
 - 4.3. Cambios fundamentales en el contexto de la formación profesional**
 - 4.4. Hacia un modelo explicativo**

5. UNA MIRADA DESDE LA INTERVENCIÓN

5.1. Hacia una autogestión de la transición

5.2. La necesidad de trabajar en red en los espacios de transición

6. UN APUNTE FINAL PARA LA REFLEXIÓN

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Podemos afirmar que la vida está hecha de transiciones, de cambios, de discontinuidades en los contextos educativos, laborales, sociales, familiares y personales, de tal manera que el devenir de las transiciones en la trayectoria de una persona va construyendo el dibujo de su vida.

Si bien la vida está hecha de transiciones, algunas son más complejas que otras: la transición al final de la escolaridad obligatoria es uno de esos momentos. El objetivo de este capítulo es aportar elementos para la comprensión de esta transición, de su dinámica específica y de aquellos factores personales y contextuales vinculados con su resolución. A partir de este análisis el apartado final nos permitirá reflexionar sobre las implicaciones para la intervención en el campo de la acción tutorial.

1. LA TRANSICIÓN COMO CONSTRUCCIÓN VITAL

El estudio de los procesos de transición ha recibido un importante impulso en las últimas décadas, favoreciendo la aparición de un importante corpus teórico e investigador alrededor de este constructo. En este apartado se introducen algunos de los conceptos fundamentales desarrollados.

1.1. Conceptos previos

Toda transición, sea del tipo que sea, implica nuevos retos, plantea transformaciones y requiere de procesos de adaptación personal que pueden constituirse en fuente de estrés. La definición de transición vital que nos aporta Nancy Schlossberg (uno de los referentes en el análisis de las transiciones) pone el énfasis en esta idea. La autora define la transición como un proceso de

cambio individual, biográfico que, en respuesta a una demanda (por ejemplo, cambio de nivel educativo, paso al trabajo, divorcio,...), conlleva un reajuste o adaptación de la persona y una movilización de recursos adicionales (Schlossberg, 1984¹).

Desde una perspectiva biográfica, las transiciones son tanto consecuencia del proceso de crecimiento, como instigadoras del mismo. Numerosos autores se han hecho eco de esta tesis. Así, la teoría de la personalidad de Erikson², identifica los momentos de transición o crisis –recordemos la conocida crisis de identidad de la adolescencia– como momentos de crecimiento, de logro de un mayor nivel de complejidad. De este modo, la superación de las demandas que implica toda transición, es en principio fuente de desarrollo, de madurez y/o de aprendizaje para encarar retos posteriores.

Cuando esto es así, hablamos de *transiciones progresivas*, como bien expresa Gimeno Sacristán (1996)³. La transición implica siempre una cierta ruptura en la experiencia personal, pero el aprendizaje derivado de la resolución de este proceso contribuye también a incrementar la autonomía.

Ahora bien, desde la perspectiva psicopedagógica el problema de las transiciones está en *el riesgo* que aparece cuando una persona o grupo es incapaz de resolver las demandas inherentes al estadio o la situación. En este sentido no hablamos de progreso sino de regresión (*transiciones regresivas*); y así, el impacto para la intervención dependerá del alcance de la situación y de la capacidad de la persona y de su contexto para amortiguar las consecuencias que se deriven.

Por último conviene tener presente el hecho que las transiciones vitales no tienen un punto final, sino que suponen procesos de evaluación y asimilación continuos, interrelacionados entre si. La evaluación que la persona hace (o sea las atribuciones a su resultado) del grado en que se confirman o no las presunciones previas (sus expectativas de autoeficacia) se convierte en una fuente de información ante próximos retos. De este modo, cada transición vivida por el estudiante, por la persona, no sólo es importante en sí misma, sino en la medida en que ésta la integra como una nueva experiencia de aprendizaje que orienta su conducta futura.

1. SCHLOSSBERG, N.K. *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Springer Pub. Company. Nueva York, 1984.

2. Puede consultarse la traducción de ERIKSON, E.H. *Identidad, juventud y crisis*. Paidós. Buenos Aires, 1971.

3. GIMENO SACRISTÁN, J. *La transición a la educación secundaria*. Morata. Madrid, 1996.

1.2. Un campo de estudio

El estudio de las transiciones vitales es hoy un punto de encuentro entre diferentes disciplinas que nos aportan una visión comprensiva sobre la dinámica de las transiciones, es decir, ¿qué y cómo ocurre?, o ¿cuál es el impacto en la persona y qué consecuencias tiene sobre el contexto social?

Entre este marco teórico destacamos, por su interés, las aportaciones del modelo de transición de Nancy Schlossberg (1989)⁴, o el modelo de afrontamiento del estrés de Lazarus y Folkman (1986)⁵; el modelo de expectativas de auto eficacia de Bandura (1990)⁶ y su adaptación al contexto de la orientación profesional de Lent y col. (1994)⁷, modelos todos que analizan en profundidad los factores personales implicados en la transición. También hacemos mención del modelo ecológico de Bronfenbrenner, adaptado por Gimeno Sacristán (op. cit.) a las transiciones educativas, que rescata el valor del contexto como espacio que potencia o limita el desarrollo de una transición.

Independientemente del tipo de transición, la investigación desarrollada ha identificado aquellas variables que intervienen en su desarrollo:

- La trascendencia de una transición depende de la cantidad de cambios que acumula para la persona y del nivel de maduración del que los afronta.
- Una interacción de factores personales y contextuales permiten explicar por qué las personas abordan, con más o menos efectividad, los retos vitales.
 - a) Entre los mediadores personales destaca el papel de la *motivación* (y/o valor del incentivo); la *percepción del control de la situación* o *expectativas de logro* y otros *recursos personales de afrontamiento* (autoestima, autocontrol, implicación en la consecución de las metas).
 - b) Como variables contextuales: el *soporte social*, y la *continuidad y coherencia* de los entornos o contextos por los que transita la persona.
- La consideración de estos factores permite identificar aquellos grupos

4. SCHLOSSBERG, N.K. *Overwhelmed: coping with life's ups and downs*. Lexington Books. Lexington, 1989.

5. LAZARUS, R.S. y FOLKMAN, S. *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. Barcelona, 1986 (1ª. Ed. 1984)

6. BANDURA, A. Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 1990. Págs. 397-424.

7. LENT, R.W., HACKETT, G. y BROWN, S.D. A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 1994. Págs. 297-311.

o categorías de personas que son más vulnerables al riesgo (Hobfoll, 1989, Schlossberg, 1989 op. cit)⁸; aspecto, éste, de importancia fundamental para la intervención. Así, sabemos que las transiciones pueden llegar a ser más estresantes, es decir, a tener un mayor impacto para su afrontamiento, en aquellas personas en las que coincidan algunas de las condiciones resumidas en el cuadro siguiente:

- La persona percibe que la situación requiere invertir más recursos personales de los que evalúa como disponibles.
- Existe mucha distancia entre las aspiraciones de la persona y las posibilidades objetivas de logro.
- Se produce en momentos de cambio o crisis personal, en el cual la persona tiene una identidad más frágil.
- La persona carece de experiencias previas de afrontamiento a transiciones iguales o similares y/o de modelos de referencia en su contexto que orienten su conducta.
- La persona presenta dificultades de adaptación a los cambios, a causa de déficit emocionales o conductuales.
- La persona se enfrenta a la transición en un contexto –social y/o físico– que carece de recursos materiales y emocionales de apoyo.

2. LA TRANSICIÓN ESO-SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA/TRABAJO: ELEMENTOS DEFINITORIOS

El final de la ESO constituye el primer punto formal de salida del sistema educativo hacia otros subsistemas de formación o hacia el mercado laboral. Vistos los elementos comunes, en este apartado se analizan las características específicas de esta transición, se delimitan sus fronteras y los procesos que la conforman.

2.1. Una transición compleja

Como ya hemos indicado hay transiciones más complejas que otras: la transición que nos ocupa es sin duda una de ellas. Diferentes circunstancias coinciden en hacer este proceso complejo, para la persona, para la familia y para los profesionales que intervienen en él. Exponemos a continuación las razones que justifican desde nuestra perspectiva esta afirmación:

8. HOBFOLL, S.E. *A new attempt at conceptualizing stress*. *American Psychologist*, 44, 1989. Págs. 513-524.

1) Por los retos que representa para el estudiante.

La transición al final de la escolaridad obligatoria es un proceso en el que se articulan diferentes subprocesos y donde entran en juego una interacción de factores. Es un momento en la vida académica del estudiante en el que, por primera vez, se enfrenta a decisiones y retos de gran relevancia en su vida, como son el elaborar un proyecto profesional vital –que representa una primera elección significativa– e integrarse en un nuevo escenario formativo o laboral.

2) Por el momento evolutivo: la adolescencia.

Como hemos visto, la vulnerabilidad al riesgo se incrementa cuando una transición se produce en momentos de cambio o crisis personal, en el cual la persona tiene una identidad más frágil. El análisis de la transición de 4º de ESO no podemos desligarlo de la etapa concreta en la que produce –la adolescencia– y de las implicaciones para el alumno y para el tutor o tutora. Para el alumnado las demandas y los retos se dan en un momento sensible, de importantes cambios personales, de inestabilidad. Para el profesorado tutor/a hay otra fuente añadida de dificultad; aquélla que proviene de la variabilidad del grupo en cuanto a su desarrollo personal, cognitivo, emocional y de la madurez de los mismos para afrontar las decisiones.

3) Por la diversidad de trayectorias de partida y de llegada.

Es, a su vez, un proceso complejo porque su dibujo –en cuanto a trayectorias de inicio y de llegada– es marcadamente diferente, o tiene niveles de lectura diversos, en función de variables como el contexto social, el contexto geográfico o el sexo.

4) Por el riesgo de irreversibilidad en las trayectorias.

La decisión de seguir un determinado camino –de formación, de acceso directo al trabajo– tiene sin duda consecuencias para el porvenir. Aunque el sistema educativo posee mecanismos de conexión y de reentrada a los diferentes niveles educativos, los datos demuestran que la opción es irreversible en la práctica, ya que los jóvenes que abandonan suelen en contadas ocasiones retomar las vías formativas.

5) Porque representa un cruce de culturas.

En la transición ESO-formación postobligatoria/trabajo se produce un cruce de culturas y subculturas formativas y laborales que tiene como característica fundamental una tradicional falta de relación. Por un lado los subsistemas formativos han caminado parejos pero sin interactuar entre ellos; por otro, entre la cultura escolar y la laboral no acabamos de encontrar aquellos nexos de encuentro que hoy se con-

sideran necesarios para la planificación educativa y para las transiciones de los estudiantes en los diferentes puntos de salida del sistema educativo.

6) Por el impacto personal y social de su resolución.

Evidentemente, una decisión mal tomada, el fracaso o el abandono de una opción formativa sin acabar, o el desempleo juvenil, tienen un coste para la persona y para su familia. Pero no podemos olvidar que más allá de los contextos personales, los datos tienen también un impacto en la sociedad, preocupada por el despilfarro de recursos públicos que suponen las trayectorias de abandono o fracaso académico, o por el problema social que representa el paro.

Vistas estas fuentes de complejidad, ¿cuáles son los límites de esta transición?, ¿cómo podemos dibujar los procesos?, ¿existe una secuencia en los mismos?

2.2. La transición como proceso: aproximación a una definición

Las transiciones eclosionan en “momentos” puntuales pero son procesos que se van conformando a lo largo del tiempo. Este es el caso de la transición que nos ocupa, y que podemos definir como:

La transición es un proceso que se inicia en el curso del desarrollo de la ESO, donde el/la adolescente cristaliza actitudes y comportamientos hacia la formación y el trabajo, configura un marco de valores y elabora expectativas sobre sus posibilidades y su futuro; que se complementa con la cristalización de una opción profesional (más o menos abierta según las demandas) y finaliza con la integración en un nuevo contexto.

Un proceso acumulativo caracterizado por la interacción constante entre el adolescente/joven y los diferentes contextos por los que transita; y cuya resolución responde a una interacción compleja de factores personales, sociales y contextuales.

La transición en cuarto de ESO podemos verla como un conjunto más o menos articulado de momentos y procesos (representados en el gráfico 1), e implica un primer proceso de elecciones y un proceso posterior de integración en un nuevo ambiente. Las demandas y retos del proceso de integración, así como los factores relacionados serán objeto de un análisis posterior; en este apartado nos detendremos en el análisis del proceso de elaboración de la opción formativo-profesional.

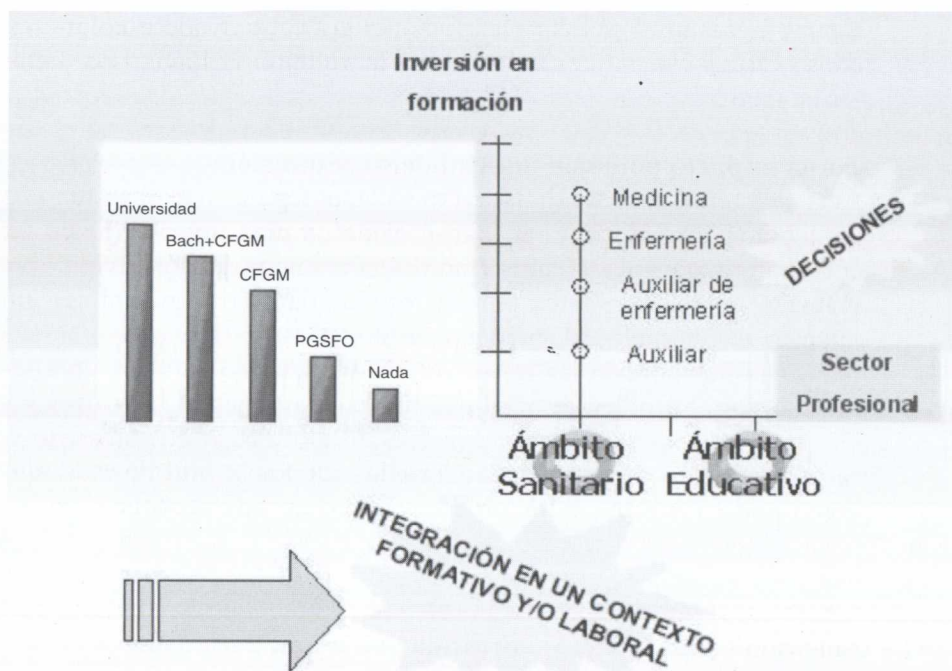


Gráfico 1

El proceso de elección incluye, por lo menos, dos tipos de decisiones de diferente naturaleza, pero que de manera complementaria nos permiten comprender las trayectorias de transición de los estudiantes que finalizan la escolaridad obligatoria.

■ La inversión en formación

De manera implícita o explícita, el primer balance del adolescente responde a la “*inversión en formación*” y se resume en el valor que da a continuar en el sistema educativo o no, y en acceder al mercado de trabajo.

Los alumnos se posicionan en un continuo que iría desde la opción de “*inversión 0*”, representada por estudiantes con una actitud negativa hacia la formación, resumido en expresiones como “*no querer saber nada de la formación, ni ahora ni en un futuro*”. En el otro extremo, aquéllos cuya meta es “*llegar a la universidad*” (vía bachillerato); una meta no siempre basada en un análisis objetivo de las probabilidades de éxito. Aquí conviene hacer dos acotaciones:

- Esta primera decisión tiene un dibujo geográfico y social muy claro. Si bien es el rendimiento el que abre o cierra posibilidades –ya que

algunas opciones dependen de la obtención del graduado escolar-, es el contexto social quien acaba de dar la vuelta a la llave. Los datos sobre las trayectorias de transición desagregadas en función de variables como la clase social o el nivel de estudios de los padres, son suficientemente ilustrativas. De este modo, la decisión de abandonar el sistema educativo o continuar en el mismo depende de la visión del trayecto académico que tiene el estudiante, y más concretamente de la vivencia personal del éxito/fracaso académico, en interacción con el valor atribuido a la formación en los contextos sociales del adolescente (familiar y del grupo de iguales).

- b) En todo caso no suele ser una decisión puntual, sino el punto final a una serie de hechos que acontecen con anterioridad, y que en muchos casos nos llevan a la transición primaria-secundaria y al primer ciclo de la ESO. El profesorado coincide en destacar como momento crítico el salto de primer a segundo ciclo de la ESO, a partir del cual hay un perfil de alumnos que se “abandonan” que “se retiran”, que son “absentistas psicológicos aunque no físicos”, y que “han tirado la toalla definitivamente”.

■ La elección de un “área ocupacional”

La otra decisión es la elección de un “área ocupacional”. Su urgencia es más clara entre aquellos estudiantes que opten por acceder directamente al mercado laboral o a una formación de carácter profesionalizador donde necesariamente tendrá que cristalizar o concretar una opción profesional y/o ocupacional; pero incluso entre los que acceden al bachillerato es necesario seleccionar un ámbito profesional amplio en este caso.

Una interacción de factores personales (entre los que destacan la percepción personal de las competencias o los intereses) y contextuales (por ejemplo, el valor jerárquico de las profesiones) reiteradamente documentados en la investigación sobre las decisiones académicas y laborales explican este hecho⁹.

2.3. Actitudes de los alumnos al inicio de la transición

En el apartado anterior hemos presentado la transición como un conjunto concatenado de hechos y decisiones que van configurando los proyectos de los adolescentes. Como señala Rodríguez Moreno (2003)¹⁰, la elaboración de

9. FIGUERA, P. *La inserción del estudiante en el mercado de trabajo*. EUB. Barcelona, 1996.

10. RODRÍGUEZ MORENO, M. L. *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Desclée de Brouwer. Bilbao, 2003. Págs. 74-75.

un proyecto académico-profesional implica siempre una reflexión de triple orden: (a) *sobre la situación presente* (quién soy, qué puedo hacer,...), (b) *sobre el futuro que deseo* y (c) *sobre los medios que necesito para conseguirlo*.

Preparar para la transición nos obliga a hacer un ejercicio de prospección respecto al futuro, a pensar en coordenadas alejadas del mundo del estudiante (mercado de trabajo, entornos productivos, sectores ocupacionales, formaciones profesionales,...) ¿Está preparado el alumno o la alumna para ello?, ¿qué conocimientos, qué procedimientos, qué hábitos y qué actitudes mantiene en relación a las demandas?

La investigación de Romero (2000)¹¹ sobre la evaluación de un programa de transición en 4º de ESO nos presenta una visión de las necesidades del alumnado de esta etapa. Entre las conclusiones destacamos:

- En relación a los conocimientos, el estudiante de 4º de ESO muestra una representación incompleta y sesgada de sí mismo, de las opciones formativas y del mundo del trabajo; en parte porque tiene una escasa conciencia de la importancia de este conocimiento y carece de habilidades de exploración.
- Este alumnado presenta importantes carencias en aquellos recursos cognitivos relacionados con la toma de decisiones; tiene dificultades para construir y evaluar conceptos, ideas, imágenes, opiniones; le cuesta realizar abstracciones sobre sí mismo y representarse o proyectarse en términos de futuro.
- Como consecuencia, durante el último curso de la escolaridad obligatoria los estudiantes mantienen en muchas ocasiones actitudes ambivalentes; reconocen la importancia de las decisiones y viven con ansiedad la situación, pero las actitudes son, en no pocos casos, de pasividad o de evasión: aplazan las decisiones, idealizan y fantasean con su futuro.

Los profesionales coinciden en destacar las dificultades de trabajar en esta etapa. Para nadie es desconocido el hecho que la adolescencia constituye un hito importante en la construcción de la identidad, incluida la vocacional. Pero a la vez, la adolescencia es un factor de riesgo en la transición porque la persona tiene una identidad más frágil. De este modo, el grado en que el o la adolescente haya afianzado su identidad personal va a contribuir positivamente a la resolución de las demandas y de los retos; en el caso contrario, es importante diferenciar cuando las actitudes de evasión o las fantasías sobre su futuro son consecuencia o no del propio momento evolutivo.

11. ROMERO, S. *Orientación para la transición*. Laertes. Barcelona, 2000.

3. LA TRANSICIÓN EN CIFRAS

Bajo este epígrafe presentamos, en forma de *flashes*, algunos datos macro que nos ofrecen una radiografía de la transición al final de la escolaridad obligatoria.

3.1. Condiciones previas

La primera fotografía hace referencia a las condiciones con las que el estudiante afronta su futuro, a partir de un indicador de rendimiento académico: la obtención del graduado (véase Gráfico 2)¹².

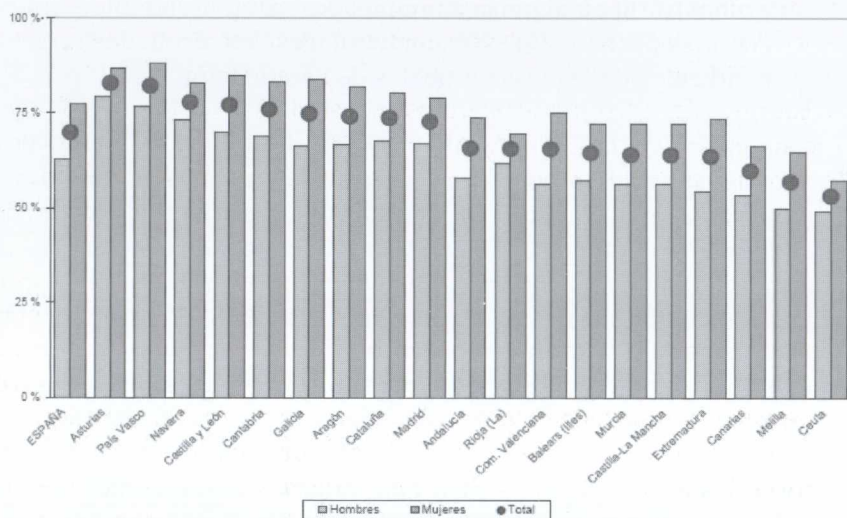


Gráfico 2. Tasa bruta de población que alcanza los objetivos de la ESO por sexo. Fuente de los datos: “*Las cifras de la educación en España. Edición 2005*”. MEC.

Los datos nos permiten hacer algunas observaciones:

- La tasa global de graduación varía entre el 70-75%. Aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes alcanza los objetivos de la enseñanza obligatoria. Una parte de este grupo acumula retrasos en su trayecto académico.
- El contexto geográfico y el sexo son dos variables claramente discriminativas. El análisis de diferentes cohortes confirma algunas constantes:

12. Los datos proceden de la publicación: “*Las cifras de la educación en España. Edición 2005*”, que puede consultarse en la página web: www.mec.es. Los datos corresponden al curso 2002-2003. Debe considerarse que estos análisis son globales; a nivel territorial la dispersión de los datos por regiones o tipos de centro puede ser importante.

- a) Las mujeres rinden más: superan ampliamente a sus compañeros en el porcentaje de graduados y, a la vez, acumulan menos retraso en sus trayectorias.
- b) Las diferencias por comunidades son también destacables. Podemos identificar la existencia de dos grupos, con niveles de rendimiento muy diferenciado: un primer grupo con tasas de acreditación por encima del 80% y bajas tasas de retraso. En el otro polo, estarían aquellas comunidades con tasas de acreditación significativamente por debajo de la media nacional y que, a su vez, presentan las mayores tasas de retraso académico.
- c) Independientemente del contexto geográfico, las mujeres obtienen mejor rendimiento que los hombres, pero la distancia entre ambos grupos varía en algunas comunidades; así por ejemplo, en Ceuta y Asturias decrece. En estas comunidades, los resultados serían independientes de las tasas globales de acreditación.

La superación de la ESO no sólo certifica el logro de los objetivos de la escolaridad obligatoria sino que abre o cierra puertas al bachillerato o a los ciclos formativos de grado medio. Ahora bien, es importante conocer además la trayectoria previa (continuada, con retraso académico, de excelencia,...) y la valoración que de la misma realiza el estudiante (vivencia del fracaso o del éxito, proceso atributivo,...), y las aspiraciones o expectativas hacia su futuro.

Un análisis más exhaustivo nos llevaría a identificar situaciones de partida claramente diferenciadas. Así, bajo el paraguas de “no acreditación” existen diferentes tipologías de estudiantes: (a) adolescentes con un proyecto profesional claro y con un soporte familiar adecuado; (b) adolescentes desmotivados y sin intereses de futuro definidos; y (c) aquellos grupos en los que confluyen diferentes situaciones de riesgo –rechazo a la cultura escolar, absentismo y adaptación escolar conflictiva, ausencia de hábitos de control,...– procedentes, en su mayoría, de un entorno donde predomina una cultura de transición rápida al trabajo y una escasa valoración de la formación.

3.2. Trayectorias laborales

Las actitudes hacia la formación y el contexto familiar van a condicionar, en buena medida, la decisión de abandonar el sistema educativo. En este apartado recogemos otro de los indicadores importantes en el estudio de la transición en 4º de ESO: el abandono temprano del sistema educativo. El siguiente gráfico presenta una visión temporal del mismo, a partir de diferentes indicadores.

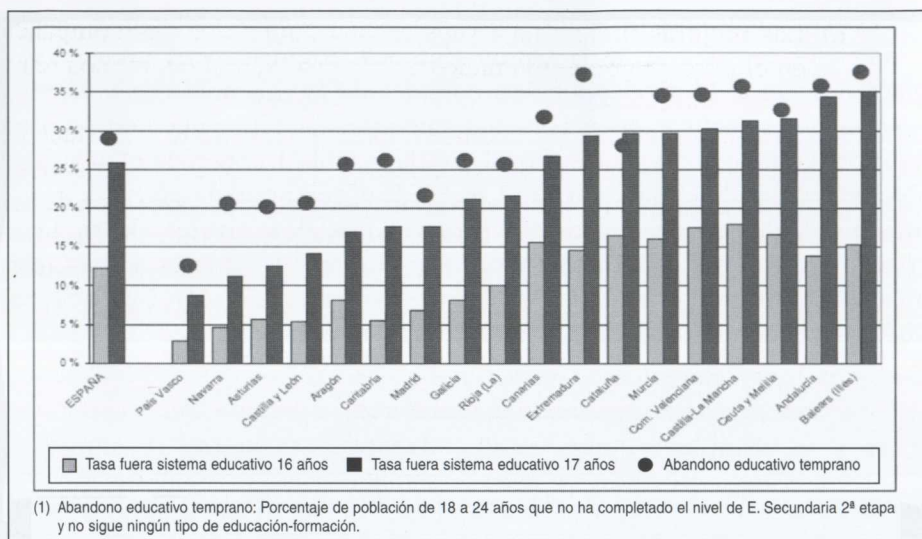


Gráfico 3. Visión secuencial del abandono educativo temprano.

Fuente de los datos: “*Las cifras de la educación en España. Edición 2004*”. MEC.

El primero es un indicador de “inversión 0 en formación” (*tasa de la población fuera del sistema educativo a los 16 años y a los 17 años*); estas tasas corresponden en buena medida al porcentaje de población que accede directamente al mercado de trabajo sin ningún tipo de formación postobligatoria previa.

Las trayectorias de abandono temprano del sistema educativo tienen una estrecha correspondencia con el rendimiento (como podemos deducir de la lectura comparada del gráfico 2 y 3) y, por lo tanto, tienen una lectura territorial y de sexo claramente diferenciada.

- A nivel macroestructural, las comunidades con menor tasa de graduación presentan una menor tasa de inversión en formación.
- En aquellos contextos donde predomina una demanda de trabajo poco cualificado se incrementan las tasas de abandono (véanse los resultados de Baleares). De este modo, las características del mercado de trabajo condicionarían las decisiones sobre “inversión en formación” de una parte de los jóvenes.
- El abandono es fundamentalmente masculino; las diferencias globales son de 12 puntos porcentuales para el año analizado. Además, entre las adolescentes, una parte pasa a formar parte de la categoría de “inactivas”.

El tercer dato que presenta el gráfico es el *abandono educativo temprano*, indicador estructural de la Unión Europea. Representa el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la *educación secundaria de segunda etapa* e incluye, además de los anteriores, aquéllos que han fracasado en la formación postobligatoria. Los datos de la tabla 1 ponen de manifiesto la evolución temporal de este indicador: se puede observar un descenso de casi 10 puntos porcentuales en los datos, alcanzándose los niveles de la Unión Europea. No obstante, las diferencias entre hombres y mujeres se han incrementado de manera superior al conjunto de países de la Unión Europea (para el 2003, la proporción era del 28,8% entre los hombres).

1993			2003		
Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
38,3%	43,3%	33,5%	29,8%	36,1%	23,4%

Desde la perspectiva de la intervención es interesante el análisis de los datos en realidades más concretas. Para ello se utilizan, entre otras metodologías, el desarrollo de estudios de seguimiento de las cohortes que finalizan la ESO. Este tipo de estudios nos permiten contextualizar los resultados y analizar las variables relacionadas con la realidad. Los datos de la tabla 2 resumen el estatus de cuatro promociones de estudiantes que finalizaron la escolaridad obligatoria entre los años 1998 y 2001¹³ y ponen de manifiesto el peso y significado de la inversión en formación.

13. FIGUERA, P. FREIXA, M. Y GARCÍA, M. *Diagnostico de la transición escuela-trabajo*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona, 2002. El estudio se llevó a cabo con muestra de 300 estudiantes (un 57% de la población de este tramo de edad) de una población mediana del Valles Oriental (zona industrial del cinturón de Barcelona). Los estudiantes proceden del único centro de secundaria del municipio y, en su mayor parte, de un contexto socioeconómico medio-bajo donde predomina una cultura de transición rápida al trabajo. Constituye una de las acciones realizadas en la comarca en el marco del Proyecto TET (Transición Educación-Trabajo) impulsado por la Diputación de Barcelona y que ha culminado con la creación de una red de trabajo de ámbito comarcal.

	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
Promociones	1998-2001	1998-2000	1998-99	1998
<i>Estudio</i>	54%	43%	36%	36%
<i>Trabajo</i>	33%	40%	48%	51%
<i>Estudio y trabajo</i>	8%	13%	11%	11%
<i>Paro</i>	1%	—	2%	1%
<i>Inactividad</i>	4%	4%	3%	1%
Total	100%	100%	100%	100%

Tabla 2. Situación de los estudiantes después de la ESO.

Como muestran los datos, alrededor de un tercio de la muestra abandona el sistema educativo al finalizar 4^o de ESO sin ningún tipo de formación para el ejercicio profesional. Esta tasa se incrementa hasta el 44% al final del segundo año. Los datos confirman que el abandono del sistema educativo es un viaje sin retorno, por lo menos en el espacio de cuatro años.

Este modelo rápido de transición al trabajo, sin formación, se había incrementado de manera considerable en las últimas dos promociones, coincidiendo con un incremento importante en la zona de demanda de mano de obra no cualificada. Se constata así la incidencia del mercado de trabajo sobre un determinado perfil de adolescentes: predominan más chicos que chicas (40% versus un 28% abandonan el primer año el sistema educativo). Por último, se confirma la relación inversa entre el rendimiento académico e inversión en formación: 9 de cada 10 estudiantes de excelencia (rendimiento de notable o superior) continuaban bachillerato; 8 de cada 10 “suspensos” abandonaban el sistema educativo.

3.3. Trayectorias de formación postobligatoria

La última foto de la transición (tabla 3) presenta la distribución de los estudiantes entre las diferentes trayectorias de formación postobligatoria: bachillerato, ciclos formativos de grado medio y programas de garantía social.

	Curso 2002-03	Curso 2003-04	Curso 2004-05
<i>Bachillerato</i>	71,0%	69,5%	69,9%
<i>Ciclos Formativos Grado Medio</i>	24,0%	25,7%	25,2%
<i>Programas de Garantía Social</i>	5,0%	4,8%	5,0%

Tabla 3. Trayectorias de formación postobligatoria. Elaboración propia a partir de los datos de las “Estadísticas de las enseñanzas no universitarias”, MEC.

Para el conjunto de España podemos hacer algunas valoraciones. La baja tasa de alumnado que accede a un programa de garantía social (un 5%) confirma la relación entre fracaso académico y abandono del sistema educativo. La dispersión de los datos por comunidades es muy baja (con alguna excepción como el caso de Ceuta). Por lo tanto, la mayor parte de los estudiantes que acaban la ESO, tienen como punto de mira el bachillerato y, seguramente, la universidad.

Las elecciones de chicos y chicas presentan importantes diferencias:

- a) Según datos de las *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias* (MEC), el curso 2002-03 la ratio en los Programas de Garantía Social era de 69% hombres frente a 31% mujeres (debe considerarse que la tasa de fracaso es superior en los primeros). Sin embargo, la proporción de hombres y mujeres se ajusta más en los ciclos formativos: en los de grado medio la diferencia es de 10 puntos, y prácticamente se igualan en los de grado superior. Como consecuencia, la proporción de mujeres que accede al bachillerato es superior.
- b) La distribución por sectores profesionales muestra claras diferencias. Casi la mitad de los hombres se concentran en determinadas familias profesionales – “Electricidad y electrónica”, “Fabricación mecánica”...–, mientras que las chicas optan por: “Administración”, “Imagen personal” o “Servicios sociosanitarios”. Entre los que acceden a bachillerato y continúan en la universidad las tendencias son similares: si en las ramas tecnológicas la presencia de los chicos es mayoritaria, en la biosanitaria o humanista, se invierte claramente la tendencia.

4. EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN UN NUEVO AMBIENTE

Ha quedado ya expuesta, con datos suficientemente ilustrativos, la distribución del alumnado entre las diferentes trayectorias formativas y laborales. En este punto analizamos específicamente el proceso de integración en la fase final de la transición. Para ello se presenta una visión de los retos o demandas comunes, que sirve de marco para un análisis más específico de cada tipo de formación postobligatoria a la que se accede, y de los factores relacionados con el éxito en la transición.

4.1. Nuevos retos planteados por nuevos escenarios y nuevas culturas.

Como señala Gimeno Sacristán (1996, op. cit.) el acceso a un nuevo nivel, a una nueva realidad, en ocasiones a un nuevo centro, o a otro contexto

diferente va acompañado de cambios reales. Los estudiantes son conscientes de que inician una nueva etapa vital y en la maleta de llegada llevan el bagaje formativo previo pero también un conjunto de expectativas positivas y negativas, de esperanzas y de temores que les sitúan ante la puerta de un nuevo territorio social y físico en el que desenvolverse.

Las experiencias iniciales en el nuevo contexto –formativo o laboral– serán el filtro para ese conjunto de creencias y configurarán el marco de referencia en el que situarán las experiencias futuras. De hecho, suponen el primer balance de congruencia entre las opciones y elecciones del estudiante, y son esenciales para contrastar la adecuación de sus proyectos y expectativas (Cooper y otros, 2002¹⁴). La investigación previa ha puesto de manifiesto la importancia de estas experiencias iniciales y de allí la necesidad de programas específicos de acogida en los contextos de destino.

Independientemente de la trayectoria, se pueden identificar un conjunto de cambios generales entre los que destacamos:

- Cambio en el clima *académico* –con el paso a la escolaridad postobligatoria– producido por cambios de profesorado, de grupo, de criterios de evaluación y de niveles de exigencia, de currículum,... Si la persona accede a la vida laboral, los cambios son objetivamente más significativos: pasa de “consumidor” a “productor”, con todo lo que conlleva en el marco de las relaciones, en las expectativas y en las percepciones personales.
- Independientemente del lugar de destino, la transición implicará en la vida del estudiante el acceso a un nuevo estatus caracterizado por un mayor reconocimiento de la independencia y de la responsabilidad sobre sus actos y sus decisiones en los diferentes ámbitos vitales (en lo académico, en lo personal y en lo social). Como consecuencia, éste deberá desarrollar un mayor autocontrol del tiempo y de los recursos.
- El ingreso en un nuevo contexto comporta, también, el generar un nuevo marco de relaciones sociales. La importancia de este apartado es clave si pensamos en el trascendental valor mediador de la variable “soporte social”.

14. COOPER, D.L., SAUNDERS, S.A., WINSTON, R.B., HIRT, J. B., CREAMER, D.G. y JANOSIK, S.M. *Learning through supervised practice in student affairs*. Brunner-Routledge. Nueva York, 2002.

- La valía personal y la configuración de las expectativas de autoeficacia en relación al rendimiento (académico/laboral) pasarán a tener otros referentes que básicamente incluirían: (a) el nivel académico y de competencias del nuevo grupo, (b) el nuevo marco de intereses y valores, y (c) las características del nuevo contexto (niveles de exigencia, cultura pedagógica y actitudes hacia el conocimiento, creencias sobre los alumnos o criterios de evaluación, entre otros)

Más allá de la capacidad personal para asumir los retos de las transiciones podemos afirmar que las dificultades son directamente proporcionales al conjunto de cambios que tenga que asumir la persona. La transición podrá resultar más estresante para aquellos estudiantes que se desplazan de otras localidades y/o comunidades, o para aquéllos que proceden de grupos minoritarios y poco reconocidos, y para quien el cambio exige la adaptación a un nuevo estilo de vida y carezcan de referentes¹⁵. De esta manera su importancia tendrá una variabilidad tan amplia como lo es la tipología de alumnado que accede a cada opción educativa.

En todo caso las tradiciones, los objetivos, las culturas de los centros de bachillerato y de formación profesional o de la educación formal frente a la no formal, producen microclimas específicos, que a su vez, generan retos concretos. Incluso dentro de un mismo nivel hay microclimas: la cultura universitaria puede verse, frente a la cultura de la enseñanza secundaria, como una entidad uniforme; sin embargo, el análisis de este nivel pone de manifiesto la existencia de culturas muy diferenciadas en función de tradiciones científicas como las ciencias, las tecnologías o las humanidades.

4.2. Cambios fundamentales en el contexto del bachillerato

Un porcentaje importante de estudiantes continúa estudios de bachillerato. ¿Qué retos específicos tiene la integración en este nivel educativo?

- El incremento notable de la *presión académica* y de la *competitividad* son las dos variables más señaladas por los estudiantes.

15. Trabajos como los siguientes se han adentrado en el análisis específico de los factores que favorecen la permanencia/abandono escolar en la formación postobligatoria de grupos minoritarios:

CABRERA, A.F., BURKUM, K.R. y LA NASA, S.M. *Pathways to a four year degree: Determinants of transfer and degree completion*. In SEIDMAN, A. (ed.), *College Student Retention: A Formula for Student Success*. Westport, CT: ACE/Praeger series on Higher Education, 2005.

FLOWERS, L.A. *Examining the Effects of Student Involvement on African American College Student Development*. *Journal of College Student Development*, nov-dic. 2004.

- Esta presión se manifiesta de diferentes formas: una mayor dificultad de los estudios, un ritmo más acelerado en el desarrollo de las clases, que no siempre toma en consideración los saltos o lagunas de aprendizajes de los estudiantes, un incremento de demandas de trabajo y, en el marco de la evaluación, una mayor frecuencia e intensificación de las pruebas.
- Esta presión no ha hecho más que incrementarse desde la aplicación de la LOGSE, que supuso la reducción de este nivel a 2 años:
- La configuración de la ESO como un periodo intermedio entre la primaria y la secundaria postobligatoria ha introducido una mayor gradualidad en el tránsito, sobre todo en el ámbito curricular y metodológico. Así, este nivel supone la introducción de un currículum más especializado y con una cierta optatividad y de profesorado especialista; a la vez que se trabaja, de manera progresiva, el incremento de la autonomía, el autocontrol del trabajo y la introducción de espacios de decisión.
- No obstante, el salto al nuevo bachillerato ha introducido otras dificultades. La discontinuidad en el currículum se observa, de manera más notoria, en la dificultad, en el ritmo, en la organización del trabajo personal y en la presión, derivada de las prácticas de la evaluación, no tanto en los métodos como en los niveles de exigencia y en la intensificación y concentración de las demandas.
- ¿Cuáles son las fuentes de presión?:

a) *Los otros, en cuanto referentes para establecer su situación en el grupo.*

El acceso a bachillerato está condicionado por la obtención o no del graduado de la ESO. El nivel académico promedio de grupo de iguales es superior al de 4º de ESO; y los grupos se hacen más homogéneos en cuanto a motivación y hábitos de estudio. La situación de la persona en relación al grupo varía y se incrementa la competitividad.

b) *La presión sobre el bachillerato procede también de los profesores.* Desde la aplicación de la LOGSE el profesorado de bachillerato ha manifestado las dificultades derivadas de tener que preparar para el acceso a la universidad a cohortes de estudiantes que llegan menos preparados –en comparación con los estudiantes del segundo de BUP antiguo–; sin embargo, los niveles de exigencia en la selecti-

vidad son los mismos, y las condiciones de acceso a la universidad se han endurecido (números *clausus*) La presión se revierte de manera consciente o inconsciente hacia el grupo.

- c) Desde la perspectiva del estudiante existen otras fuentes de presión no menos significativas. Así, *confirmar la identidad profesional*, es decir, corroborar que se ha tomado la decisión correcta, es para algunos alumnos uno de los principales retos o amenazas.
- d) Otro punto de tensión es la *necesaria renuncia o recomposición del tiempo libre* que exige para muchos esta nueva etapa. De hecho es un aprendizaje importante, y así debemos verlo, ya que en el devenir de la vida deberá reubicar o recomponer prioridades en más de una ocasión. Sin embargo conviene recordar que la importancia actual que se da al valor y al uso “eficaz” del tiempo libre (deportes, idiomas,...) dificulta este hecho: ¿cómo renunciar al deporte y a la música y a todos aquellos componentes que me han acompañado desde edades tempranas? El bachillerato cambia ritmos y, sobre todo, obliga a reubicar las prioridades.
- e) La universidad será para muchos, sobre todo para aquellos que quieren acceder a determinados estudios, una fuente de estrés permanente: Ya no sólo sirve el aprobado, sino la excelencia.

4.3. Cambios fundamentales en el contexto de la formación profesional

Frente a la formación de corte académico, tenemos el acceso a ciclos formativos. Aquí la presión académica vivida por los estudiantes es menor, pero el cambio de cultura académica puede ser mayor, tanto en relación a los objetivos (formación profesionalizadora) como a otros aspectos:

- a) Variaciones en los fines. Los programas contienen otros componentes, como la formación para el puesto de trabajo (en los Programas de Garantía Social) o la formación para un campo profesional (en los Ciclos Formativos de Grado Medio), los créditos de formación en las empresas y un mayor contacto con la cultura empresarial. Se introducen cambios en los contenidos y en la forma de la actividad académica, que conllevan cambios en los rasgos básicos de la metodología didáctica: en las secuencias de las tareas o en la forma de desarrollarlas.
- b) Mayor diversidad en cuanto a tradición y cultura de procedencia del profesorado; así, por ejemplo, el de taller proviene del mundo

productivo más que del académico y como consecuencia puede haber una mayor disparidad de climas académicos.

Las variaciones del currículo, la introducción de otras fuentes de formación y otras metodologías (como la formación en el puesto de trabajo) puede introducir modificaciones en los estilos pedagógicos, metodología y cultura de evaluación. Un caso específico son los Programas de Garantía Social, a los que acceden adolescentes con un perfil marcado por el fracaso académico, con bajas expectativas de autoeficacia académica y problemas de autoestima (Sánchez, 2004¹⁶). Si la continuidad metodológica es un factor importante en las transiciones académicas, en este caso la discontinuidad metodológica, o cuanto menos, la creación de climas “sensiblemente diferentes” son parte de las metas para asegurar la vinculación de los estudiantes con éxito.

4.4. Hacia un modelo explicativo

La calidad de la etapa inicial de integración en un nuevo contexto formativo tiene un amplio margen de variabilidad y dependerá de un conjunto de factores ambientales y contextuales que pueden llegar a condicionar los resultados finales. El gráfico presenta un modelo explicativo de estos procesos¹⁷.

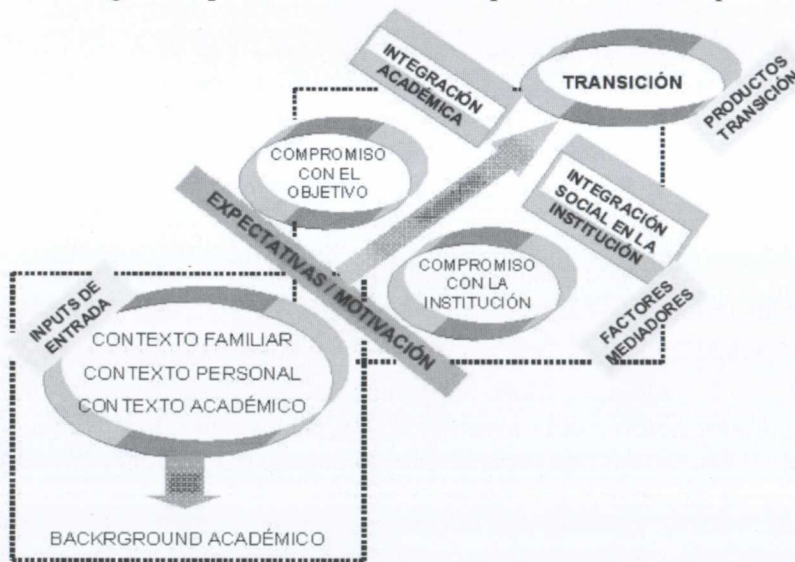


Gráfico 4. Modelo de transición

16. SÁNCHEZ ASÍN, A. (coord.). *De los programas de garantía social a los programas de iniciación profesional*. Laertes. Barcelona, 2004.

17. Este modelo ha sido desarrollado por el equipo de investigación TRALS en el marco de las investigaciones sobre los procesos de transición académicas y profesionales.

El modelo asume, en primer lugar, la premisa de los enfoques cognitivos del papel agente de la persona en la transición. La interpretación que ésta hace del contexto de la transición, tanto de sus posibilidades como de las del medio, condiciona sus expectativas de logro, el grado de implicación en los procesos de afrontamiento (motivación y acción) y, como consecuencia, el logro final alcanzado.

La revisión de las investigaciones realizadas en el marco de transiciones académicas en niveles postobligatorios ofrece resultados muy interesantes que relacionan la autoeficacia con variables como: la integración social de los estudiantes, las intenciones de persistencia en los estudios (prevención del abandono), y el control del estrés, debido a que el aumento de los recursos personales en el individuo le permite un mejor manejo de las situaciones (Figuera y otros, 2003)¹⁸.

Una serie de factores previos (señalados en el gráfico bajo el epígrafe de *inputs de entrada*) inciden sobre la construcción de las expectativas y la motivación hacia el nuevo entorno. Entre estos *inputs* destaca: la preparación académica previa (background académico), en forma de resultados y de habilidades; la autopercepción del individuo en cuanto a su nivel académico y las habilidades para el estudio.

El proceso de integración académica y social en el nuevo nivel educativo depende también de los contextos en que participa el estudiante (familiar, institucional y social). El *soporte social*, tanto de la familia como de los compañeros, tiene un papel clave en las transiciones académicas y en la resolución de las transiciones vitales en general, al actuar de amortiguador del estrés provocado por las demandas del nuevo contexto (Pratt y otros, 2004)¹⁹. La *institución educativa* influye mediante el apoyo de profesores y tutores y a través de actividades que estimulan el desarrollo académico.

La integración social junto con el ambiente de aprendizaje académico y la comunidad académica, o sea, la percepción de los estudiantes sobre su conexión y comunicación con la institución y el profesorado, tienen una clara relación con el *sentimiento de pertenencia*, lo cual se puede concretar en un deseo de estar y de alcanzar sus metas académicas.

18. FIGUERA, P., DORIO, I. y FORNER, A. *Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad*. Revista de Investigación Educativa, 21 (2), 2003. Págs. 349-369.

19. PRATT, M.W. y FIESE, B.H. (eds.). *Family stories and the life course: Across time and generations*. Erlbaum. Mahwah, N.J., 2004.

5. UNA MIRADA DESDE LA INTERVENCIÓN

La finalidad de la intervención debe ir dirigida a establecer las condiciones para conseguir que los cambios que comportan la transición y su resolución sean fuente de desarrollo, de madurez, de aprendizaje para la persona.

El análisis específico de la transición ESO-formación postobligatoria/trabajo nos conduce a señalar dos niveles de intervención complementarios, representados en el gráfico 5 y cuyo desarrollo constituye el tema de este apartado.

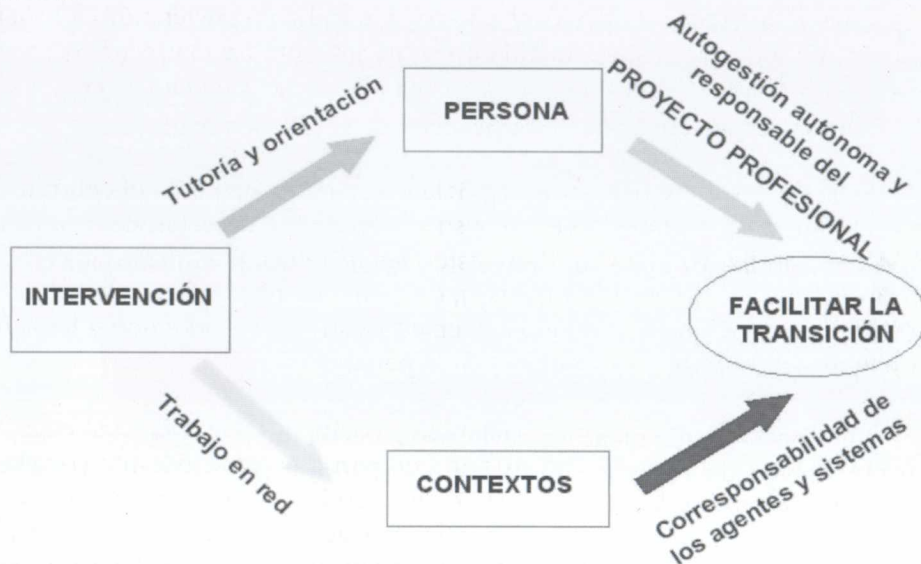


Gráfico 5. Niveles de intervención

5.1. Hacia una autogestión de la transición

Preparar para la transición nos obliga a hacer un ejercicio de prospección respecto al futuro. El escenario en el cual se desarrollaran laboralmente nuestros alumnos y alumnas habla de la necesidad de saber integrar el cambio y las transiciones geográficas, de tareas, de entornos educativos y laborales. Por lo tanto, no sólo debemos educar para saber afrontar las transiciones, sino para asumirlas como parte esencial de nuestro curso vital y como elemento de desarrollo. La autogestión de la transición se convierte así en uno de los pilares de la intervención.

¿Qué implica aprender a gestionar la transición en la ESO? Supone aprender a identificar las posibilidades de futuro y a seleccionar unos objetivos profesionales que tengan sentido para la misma persona y para la sociedad, así

como a buscar y evaluar los medios o los recursos para conseguirlos. En definitiva, integrar las aspiraciones de los adolescentes y de los jóvenes adultos en un proyecto formativo, profesional y vital viable, que les permita dar sentido y motivación a las acciones formativas que han iniciado, y que les orienten en sus futuras transiciones y retos como adultos.

Desde el planteamiento sociocognitivo de Lent i col. (1999)²⁰, se han identificado seis procesos básicos que contribuirán al logro de la autogestión del proyecto profesional.

PROCESOS BÁSICOS EN LA GESTIÓN DE LA TRANSICIÓN ESO

1. Elaborar expectativas de autoeficacia y de resultados realistas.
2. Desarrollar intereses profesionales
3. Establecer nexos entre sus intereses y las metas profesionales para conseguirlos
4. Trasladar las metas en acciones que las hagan viables
5. Adquirir y/o solucionar las deficiencias en el ámbito de las competencias clave para el desarrollo personal y profesional
6. Negociar el soporte y/o hacer frente a las barreras contextuales que afectan las posibilidades y conductas de la persona

Desde esta perspectiva podemos situar los principales elementos que nos permitirán realizar un pronóstico sobre las posibilidades y/o necesidades de la persona: ¿cuáles son los recursos personales del o de la joven para gestionar autónomamente su proceso de transición?, y más concretamente, ¿es capaz la persona de trasladar sus intereses y metas en acciones, conoce y es capaz de negociar los soportes y barreras sociales que pueden interferir su inserción en el nuevo contexto formativo y o laboral? El siguiente esquema relaciona los procesos básicos del modelo teórico con el proceso diagnóstico (Donoso y Figuera, 2001)²¹.

20. LENT, R.W, HACKETT, G. y BROWN, S.D. A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, vol. 47, 4, 1999. Págs 297-311.

21. DONOSO, T. y FIGUERA, P. *El diagnóstico en la transición de los estudiantes al mercado laboral*. En ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (eds.) *Manual de Orientación y Tutoría*. 464/42.13-464/42.24. Praxis, Barcelona, 2001.

Procesos básicos	Preguntas diagnósticas
Elaborar expectativas	¿Es capaz la persona de elaborar unas expectativas de autoeficacia y resultados positivas? ¿Cuáles son las barreras personales o sociales que impiden este marco de referencia?
Desarrollar intereses	¿Ha desarrollado un marco claro de intereses académicos y profesionales? ¿Son coherentes con sus posibilidades y expectativas?
Establecer metas	¿Ha formulado un conjunto de metas que orienten su conducta?, ¿existen conexiones o lazos entre los intereses formulados y las metas explicitadas?
Planificar acciones	¿Es capaz de trasladar las metas en acciones que faciliten su consecución? ¿Tiene suficiente información para ello?
Resolver deficiencias	¿Existen deficiencias en cuanto a las competencias académicas y profesionales? ¿Ha previsto mecanismos para su resolución?
Negociar	¿Es consciente la persona de las barreras ambientales que afectan su conducta en el proceso de transición? ¿Sabe negociar los soportes para hacer frente a esas barreras?

Precisamente porque los factores contextuales están allí presentes y condicionan el marco de actuación de la persona, conviene no olvidar que las situaciones críticas y los factores de riesgo están relacionadas con la disponibilidad, la accesibilidad y la adecuación de los recursos a sus necesidades, demandas y dificultades. De hecho, el proceso de exclusión social viene definido por la pérdida o la incapacidad de las personas de conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forman parte (Ballester y Figuera, 2000²²).

La acción no puede, pues, quedarse al margen del propio entorno, sino que ha de intervenir para que los recursos comunitarios, organizativos y de soporte social sean auténticos mecanismos de integración y no de exclusión.

22. BALLESTER, L. y FIGUERA, P. *Exclusión e inserción social*. En AMORÓS, P. y AYERBE, P. (Eds.) *Intervención educativa en inadaptación social*. Síntesis. Madrid, 2000.

5.2. La necesidad de trabajar en red en los espacios de transición

La transición a la ESO constituye el primer punto formal de salida del sistema educativo hacia otros subsistemas de formación de partida diferenciados o hacia el mercado laboral. Cada uno de estos espacios constituye o configura un “cosmos” diferenciado en relación a las normas, valores y requisitos de éxito.

Todos ellos tienen una parte u otra de responsabilidad en facilitar el tránsito. Desde la perspectiva del marco normativo y desde la práctica de los sistemas o subsistemas se reconoce explícitamente la importancia de intervenir en esta etapa. Las políticas de formación, por un lado, las de ocupación, por otro y las de juventud en el otro extremo hacen de esta transición uno de sus puntos de interés.

Los lazos formales o informales entre los sistemas, el conocimiento y la transparencia de cada entorno son factores clave del éxito. Sin embargo, el desconocimiento entre estos sistemas y subsistemas es un hecho fácil de constatar.

Desde el marco normativo, primero, y también desde la práctica diaria, falta conectar políticas, servicios y sistemas. El salto es sobretodo más llamativo entre el sistema educativo y laboral. Desde todos los ámbitos se reconoce este aspecto y la necesidad de crear “puentes efectivos entre sistemas” que ayuden en el proceso de transición. En este ámbito es prioritario:

- Articular mecanismos para asegurar la congruencia; continuidad y gradualidad entre los entornos, que faciliten el puente entre la cultura pedagógica, el espacio de las aulas, la organización de los grupos, los valores, los ambientes..., y las otras culturas: productivas, de tiempo libre,...
- Esos mecanismos pueden ser externos para la persona: por ejemplo, las mesas de coordinación, el establecimiento de espacios compartidos entre la escuela y la comunidad,.... Pero también pueden ser internos, a través de potenciar la participación de los adolescentes en la comunidad de modo que sea la persona la que a través de la experiencia incremente su capacidad de adaptación a los cambios.
- Es importante gestionar adecuadamente la información disponible y establecer dispositivos –por ejemplo, los observatorios de transición– que permitan su actualización (a nivel municipal, comarcal,...).

El trabajo en red, la transversalidad, será uno de los factores clave del éxito. En esta línea, conviene articular y dar sentido a todo un bagaje de expe-

riencias y buenas prácticas que, desde la década de los años 70, y en el marco de los programas de transición, se han desarrollado en nuestro país y en el entorno comunitario. Al mismo tiempo, la creación de redes favorecerá el desarrollo de una intervención integral y un acompañamiento articulado –de recursos y de profesionales– que favorezca la continuidad del tránsito.

6. UN APUNTE FINAL PARA LA REFLEXIÓN

Sin duda, la inversión pública en la educación en general, y en la formación obligatoria en particular, ha constituido uno de los logros fundamentales del final de milenio. El reto pendiente que ha dejado esta época de democratización de la educación es la propia optimización de los sistemas educativos que contribuyen a potenciar las inversiones. El salto iría del *énfasis en la cantidad* al *énfasis en la calidad de los sistemas*.

Los datos actuales sobre las tasa de abandonos tempranos del sistema educativo son suficientemente importantes para tomarlos en consideración. Los estudios de transición ratifican la relación inversa entre *calidad de la inserción laboral y abandono precoz del sistema educativo*; estos grupos no sólo son más vulnerables al paro, sino que presentan mayores dificultades para consolidar una trayectoria profesional. A más largo plazo, los problemas se podrían agravar, si se confirmara la tendencia según la cual existe una relación inversa entre el nivel de estudios iniciales alcanzado y la inversión posterior en formación continuada, en un contexto laboral donde la actualización de los conocimientos y competencias constituye una estrategia básica de supervivencia.

Creemos que uno de los objetivos prioritarios en el marco de una mejora constante de la acción educativa es la articulación de medidas que palien o eviten los desajustes producidos en los primeros procesos de transición al mercado laboral o a la formación postobligatoria; entre estas medidas, el desarrollo de actuaciones dirigidas a potenciar una cultura de la inversión en formación, sobre todo en contextos donde predomina una cultura de transición rápida al trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

BALLESTER, L. y FIGUERA, P. *Exclusión e inserción social*. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.) *Intervención educativa en inadaptación social*. Síntesis. Madrid, 2000.

BANDURA, A. *Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency*. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 1990. Págs. 397-424.

COOPER, D.L., SAUNDERS, S.A., WINSTON, R.B., HIRT, J. B., CREAMER, D.G. y JANOSIK, S.M. *Learning through supervised practice in student affairs*. Brunner-Routledge. Nueva York, 2002.

CABRERA, A. F., BURKUM, K. R. y LA NASA, S. M. *Pathways to a four year degree: Determinants of transfer and degree completion*. In A. SEIDMAN (ed.), *College Student Retention: A Formula for Student Success*. Westport, CT: ACE/Praeger series on Higher Education, 2005.

DONOSO, T. y FIGUERA, P. *El diagnóstico en la transición de los estudiantes al mercado laboral*. En ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (eds.) *Manual de Orientación y Tutoría*. 464/42.13-464/42.24. Praxis. Barcelona, 2001.

ERIKSON, E.H. *Identidad, juventud y crisis*. Paidós. Buenos Aires, 1971.

FIGUERA, P. *La inserción del estudiante en el mercado de trabajo*. EUB. Barcelona, 1996.

FIGUERA, P. y TORRADO, M. *El proceso de transición del bachillerato a la universidad: factores de éxito*. *Quaderns Institucionals*, 2. 2000. Págs. 41-55.

FIGUERA, P., DORIO, I. y FORNER, A. *Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad*. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 2003. Págs. 349-369.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata. Madrid, 1996.

FLOWERS, L.A. *Examining the Effects of Student Involvement on African American College Student Development*. *Journal of College Student Development*, nov-dic. 2004.

HOBFOLL, S.E. *A new attempt at conceptualizing stress*. *American Psychologist*, 44, 1989. Págs. 513-524.

LAZARUS, R.S. y FOLKMAN, S. *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. Barcelona, 1986 (1ª. Ed. 1984)

LENT, R.W., HACKETT, G. y BROWN, S.D. *A social cognitive view of school-to-work transition. The Career Development Quarterly*, 47 (4), 1994. Págs. 297-311.

LENT, R.W., HACKETT, G. y BROWN, S.D. *A social cognitive view of school-to-work transition. The Career Development Quarterly*, vol. 47, 4, 1999. Págs. 297-311.

PRATT, M.W. y FIESE, B.H. (eds.). *Family stories and the life course: Across time and generations*. Erlbaum. Mahwah, N.J. 2004.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Desclée de Brouwer. Bilbao, 2003.

ROMERO, S. *Orientación para la transición*. Laertes. Barcelona, 2000.

SÁNCHEZ ASÍN, A. (coord.). *De los programas de garantía social a los programas de iniciación profesional*. Laertes. Barcelona, 2004.

SCHLOSSBERG, N.K. *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Springer Pub. Company. Nueva York, 1984.

SCHLOSSBERG, N.K. *Overwhelmed: coping with life's ups and downs*. Lexington Books. Lexington, 1989.

ACCIÓN TUTORIAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Antonio Pantoja Vallejo

Departamento de Pedagogía

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN
2. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN COMO NUEVO ESCENARIO
 - 2.1. La SI en el contexto español
 - 2.2. El plan de acción e-Europe y el programa *e-learning*
3. EL REFERENTE DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS
 - 3.1. La necesaria alfabetización digital
 - 3.2. Las aplicaciones telemáticas
4. EL CAMINO HACIA LA E-ESCUEL@
5. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA E-ESCUEL@
 - 5.1. Principales utilidades
 - 5.2. Ventajas e inconvenientes
 - 5.3. La figura del tutor
 - 5.3.1. *Cambios en el rol del tutor*
 - 5.3.2. *Cambios en las funciones y nuevas competencias*
6. ALGUNOS CASOS PRÁCTICOS
 - Caso 1. Una página para tutorizar una asignatura en la universidad
 - Caso 2. Páginas Web de centros
 - Caso 3. Recursos en red
 - Caso 4. Investigar en la red: Webquest
 - Caso 5. Cuadernos de bitácoras: Weblog

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. INTRODUCCIÓN

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) son un referente ya en todos los ámbitos de la sociedad moderna y su uso y expansión en la misma definen en gran parte su desarrollo. Se han introducido en todos los sectores, siendo incluso un reclamo para la obtención de nuevos clientes en cualquier empresa con una mínima proyección de futuro. De esta forma se encuentran en todas partes y de distintas formas posibles, aplicadas a casi todo lo imaginable, optimizando rendimientos y prestaciones.

Esta consideración de las NTIC como un valor añadido a los negocios y todo tipo de ocupaciones ha provocado que los trabajadores de los mismos hayan sufrido –y sufran, dado lo efímero del conocimiento tecnológico– profundos cambios en sus tareas, funciones, competencias y cometidos en el desempeño de sus puestos de trabajo.

La educación no ha permanecido al margen de estas transformaciones y, a pesar de que más bien podrían calificarse de tímidas, no es menos cierto que la llegada de los ordenadores y de la conexión a red a los centros educativos está proporcionando nuevos enfoques del aprendizaje, de la enseñanza como proceso ahora atemporal y sin barreras de espacio, y de las relaciones de comunicación entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

El acceso a ingentes cantidades de información por parte de cualquier alumno desde su mismo puesto de trabajo, el uso ético de la red o el acceso a páginas Web de contenido de difícil comprensión para un niño, va a suponer en los próximos años un gran reto para la educación. El tutor como responsable de cada grupo de alumnos y como enlace entre centro y familia dispone ya de unas aplicaciones telemáticas que le facilitan enormemente su labor. En el presente capítulo se abordan algunas de sus posibilidades, se ofrecen pautas de actuación y se analizan, para terminar, algunos casos prácticos.

Para terminar esta introducción, es preciso dejar constancia de que a lo largo del capítulo se ha reducido la amplitud del concepto de NTIC a las redes telemáticas, de forma más concreta a Internet. Las causas son muy diversas y se explican a lo largo de las páginas siguientes, pero se pueden resumir en la idea de que su potencia está consiguiendo integrar a otras muchas tecnologías y su expansión le está posibilitando llegar a todos los sectores de la población, hechos ambos que redundan muy positivamente en la mejora de la acción tutorial en los centros educativos.

2. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN COMO NUEVO ESCENARIO

En el mundo actual la palabra globalización suele emplearse para definir lo que está ocurriendo a lo largo de todo el planeta, aunque de manera desigual si tomamos como referente países ricos o países pobres. Tras el término se suele esconder, según los autores que se tomen como referencia, la homogeneización cultural, la expansión del capitalismo y su concepción del libre mercado, el cambio en las relaciones sociales, la movilidad de los capitales o el predominio de las nuevas tecnologías. De esta última acepción surge todo un nuevo escenario denominado de forma mayoritaria Sociedad de la Información (SI), el cual está suponiendo una superevolución de la sociedad basada en el uso masivo y continuado de las nuevas tecnologías.

El empleo del término SI no es unánime entre los diferentes autores que se han ocupado del tema, motivo por el cual existen diversas propuestas: sociedad red (Castells, 1997, 1998), sociedad digital (Terceiro, 1996), mundo digital (Negroponte, 1995), cibersociedad (Joyanes, 1997) o tercer entorno (Echeverría Ezponda, 1999, 2001a, b). En ocasiones SI se confunde con Sociedad del Conocimiento (Sancho, 2000; Romano, 2001; Gimeno, 2001) o con otros términos de similar interpretación (Cantón, 2001; Echeverría Ezponda, 2001a; Gimeno, 2001a; Romano, 2001; Touriñán, 2001; Cabero, 2002), pero lo cierto es que es el primero el que mayor alcance tiene tanto en el ámbito español como en el europeo (por ejemplo, existe la Comisión Europea sobre la Sociedad de la Información).

Resulta indudable que en estos momentos se está produciendo una transición hacia la SI que está suponiendo un reto para estados, administraciones, empresas, ciudadanos, etc. Se trata de un desplazamiento de paradigma en las estructuras industriales y en las relaciones sociales. Al igual que la revolución industrial supuso una profunda modificación de las sociedades agrarias en el último cuarto del siglo XIX, la SI designa una forma nueva de organización de la economía y de la sociedad (Castells, 1997).

La evolución a la que nos referimos se puede apreciar en la figura 1 en forma de tres etapas consecutivas:

1. *Sociedad Industrial*: Definida por un trasvase muy primario de información y por el uso de bienes y servicios producidos por otros.
2. *Sociedad postindustrial*: Donde prevalece el acceso a los servicios prestados por otros.
3. *SI*: Incorpora los avances de las etapas anteriores y presenta como rasgo diferencial el hecho de que cada persona u organización disponga de almacenes propios de información y de una capacidad casi

ilimitada para acceder a la que generan los demás. Este último aspecto es el que identifica la SI.



Figura 1. Evolución de la sociedad.

Fuente: Adaptado de VVAA (2001)

Tal y como se aprecia en la figura 2, son los cambios en la capacidad de acceso a la información los que provocan un proceso de transformaciones sociales con repercusión en diferentes aspectos de la vida de las personas, entre los que destacan los valores y actitudes que desarrollan una vez ejercida la influencia de las NTIC. Partiendo de aquí, el proceso cíclico se retroalimenta para iniciar nuevos procesos todavía de alcance imprevisible.

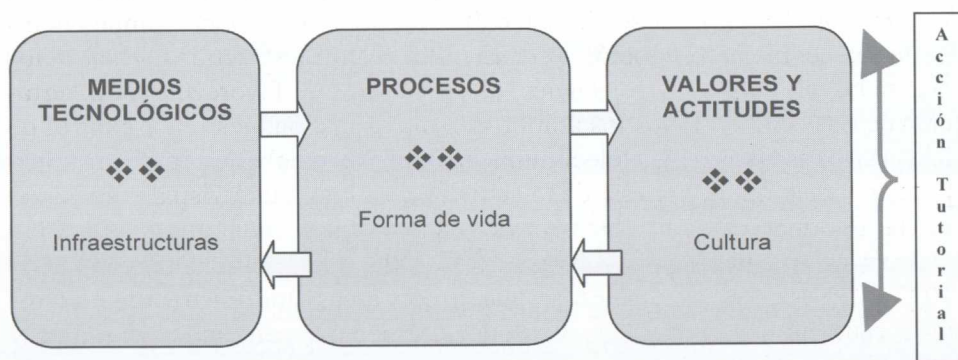


Figura 2. Impacto de las tecnologías en la sociedad.

Fuente: Adaptado de VVAA (2001).

Aunque sólo sea de forma testimonial en esta parte del capítulo, es preciso destacar en el gráfico anterior el valor que puede tener en la SI la acción tutorial al permitir modelar los valores y actitudes que los alumnos muestran en el uso de las NTIC, por ejemplo, chat, foros o mensajería a través del móvil.

Con respecto a la definición de SI nos remitimos a la expuesta en un anterior trabajo (Pantoja, 2004: 127):

“La Sociedad de la Información constituye una forma de evolución social basada en el uso habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) –habrán dejado de ser nuevas para la mayoría de la colectividad mundial– por todos los ciudadanos a nivel individual y colectivo, público y privado, para obtener, tratar y compartir información de forma instantánea desde cualquier lugar, tiempo y forma definidos previamente por sus usuarios”

2.1. La SI en el contexto español

En los últimos años se están dando distintos pasos a nivel europeo y español en la adaptación de infraestructuras, usuarios, contenidos, entornos, equipamientos de base, etc., a las necesidades demandadas por la SI. Destacan de manera especial en este proceso:

- *Dirección General para la Sociedad de la Información de la Comisión Europea* (http://europa.eu.int/comm/information_society/index_en.htm). Es el organismo que se encarga de desarrollar y coordinar proyectos relacionados con la SI en Europa.
- *Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información* (<http://www.setsi.mcyt.es/>). Este organismo tiene competencias en temas como la promoción y desarrollo de infraestructuras y servicios avanzados, el diseño y la ejecución de proyectos que favorezcan la integración de las NTIC en todos los ámbitos, la planificación, gestión y control de los recursos escasos en las telecomunicaciones, las facultades de control, inspección y sanción en materia de telecomunicaciones, audiovisual y sociedad de la información, etc. Dentro de ella destaca el denominado Plan «España.es», diseñado para el bienio 2004-2005, cuenta con una inversión de 1029 millones de euros y se desarrolla en seis áreas: administración electrónica, educación, pymes, accesibilidad y formación, contenidos digitales y comunicación (figura 3).

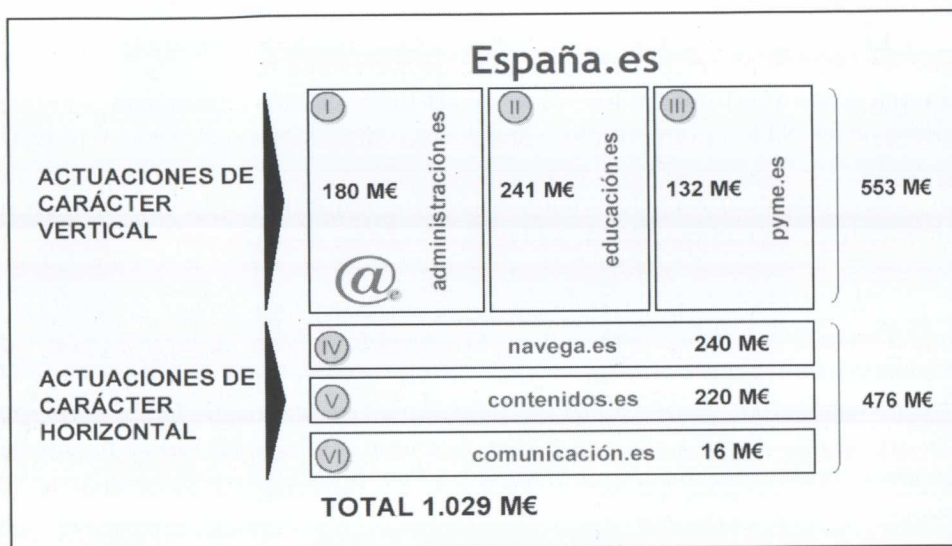


Figura 3. Líneas maestras y de actuación del Plan «España.es».

Fuente: <http://www.setsi.mcyt.es/>

El subplan «Educación.es» se prolongará hasta el año 2006 y tiene objetivos que repercuten directamente en la acción tutorial, como lo es la mejora del sistema educativo, integrando las Tecnologías de la Información como herramienta habitual en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las actuaciones previstas afectan a infraestructuras, al sector docente y a los contenidos educativos, en forma de inversiones en equipamientos y formación.

Otro programa educativo español es el denominado «Internet en la escuela», que a finales de 2003 ha entrado en su segunda fase y se viene a unir al plan «Educación.es».

A pesar de estas iniciativas no parece muy alentador el futuro de la SI en España en relación con los países más desarrollados de la Unión Europea (cuadro 1), esto a pesar de que hay un notable incremento de los accesos a Internet.

El crecimiento de la Sociedad de la Información en España está “estancado”

[30-06-2005]

Según un informe realizado por la Fundación Auna serían necesarios entre tres y cuatro años para que nuestro país alcanzase la tasa europea de hogares conectados.

Según el quinto informe anual sobre el estado del sector tecnológico y de las telecomunicaciones eEspaña 2005, realizado por la Fundación Auna, el desarrollo de la sociedad de la información en nuestro país sufre actualmente “un relativo estancamiento”. El informe muestra que, a pesar de que se ha avanzado en casi todos los indicadores, esos avances no han consolidado a España en el puesto que su peso económico sugiere [actualmente nuestro país se sitúa en el octavo lugar en el ranking de la UE por PIB]. En todos los índices internacionales que este estudio ha analizado sobre el desarrollo de la sociedad de la información, España sigue apareciendo en posiciones inferiores al puesto número 20. Así, los indicadores foráneos evidencian que las cifras españolas, puestas en relación con las medias de los países líderes de la UE, están lejos de la convergencia.

eEspaña 2005 destaca a su vez el crecimiento en el número de conexiones de banda ancha en todo el territorio. Pese a que ya son unos 14 millones los españoles que se conectan a Internet, serían necesarios entre tres y cuatro años para alcanzar la tasa europea de hogares conectados. La distribución regional muestra “un particular dinamismo” en Extremadura, el País Vasco y Aragón. No obstante, el crecimiento de los países más avanzados dobla el ritmo español actual.

En lo que se refiere a la asimilación de las TIC en el ámbito empresarial, los datos correspondientes al ejercicio 2004 indican una tendencia creciente en las pymes a la difusión de su uso entre los trabajadores, aunque se mantienen las dificultades para una completa adopción y utilización de las tecnologías. En cuanto a la telefonía móvil, se mantiene el crecimiento registrado en los últimos tres años, habiéndose alcanzado un grado de penetración cercano al 90% de la población, lo que permite que nuestro país ocupe una posición de liderazgo en el contexto europeo

Cuadro 1. Información aparecida en *Channel partner*, un canal de noticias sobre tecnologías de la información (<http://www.channel-partner.net/Actualidad/Noticias/Comunicaciones/Internet/20050630042>)

Finalmente, las Comunidades Autónomas han iniciado proyectos de adaptación a la SI, en muchos casos bajo la tutela del plan «Internet en la escuela». En su mayor parte tienen como objetivos mejorar las infraestructuras, establecer marcos jurídicos específicos, coordinar los distintos sectores implicados —especialmente las administraciones públicas y empresas—, formar y reciclar al personal funcionario, principalmente, y apoyar la introducción de las NTIC en diferentes ámbitos sociales, entre otros aspectos (Pantoja, 2004).

2.2. El plan de acción e-Europe y el programa *e-learning*

En la Unión Europea existe una gran preocupación por las grandes transformaciones que es están produciendo en la sociedad debido al impacto de las NTIC y, de manera especial, por los cambios que se habrán de acometer en materia de educación para adaptarla a la SI. Los expertos de la Comisión Europea han diseñado un plan de financiación de iniciativas basado en la idea de que la integración de las NTIC en la educación y en la formación de sus profesionales favorece la mejora de los procesos de aprendizaje. Con esta perspectiva nace en 1999 el plan de acción *e-Europe* que básicamente persigue una SI para todos, en la que cualquier persona, administración, escuela o empresa pueda acceder a las NTIC y utilizarlas de la manera que les sea más útil (Comisión Europea, 2003). Entre los aspectos más destacados que recoge destacan:

- Internet para investigadores y estudiantes.
- Empleo en la sociedad del conocimiento.
- Correo electrónico.
- Contenidos europeos de redes globales.
- Contenidos adaptados a diferentes lenguas.
- Información del Sector Público (enorme volumen y distribución).
- Alfabetización digital. Utiliza estos recursos para desarrollar capacidades de trabajo cooperativo, multidisciplinar, comunicación intercultural, resolución de problemas.

El objetivo general del plan de acción *e-Europe* en su última revisión de 2005 (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/lvb/l24226.htm>) es estimular el desarrollo de servicios, aplicaciones y contenidos, acelerando al mismo tiempo el despliegue de un acceso seguro a la Internet de banda ancha. Además existe un objetivo transversal de acceso para todos con el fin de luchar contra la exclusión social, esté vinculada a necesidades especiales, a una discapacidad, a la edad o a la enfermedad.

En la evaluación del plan llevada a cabo en el año 2002 se puso de manifiesto que la difusión de Internet en los hogares españoles estaba por debajo de

la media europea. En un estudio más reciente (2004), referido al volumen de usuarios de Internet, se muestra una cierta mejoría con respecto al dato anterior, siendo los mismos países de este estudio (Suecia, Holanda y Dinamarca), junto con el Reino Unido, los que concentran el mayor uso (figura 4).

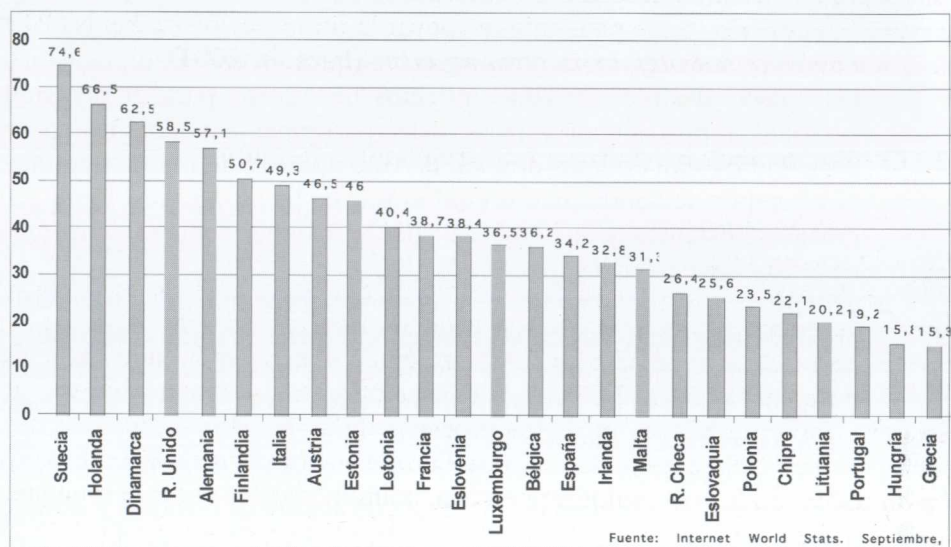


Figura 4. Usuarios de Internet en la Unión Europea

Dentro del marco *e-Europe* se inscribe la iniciativa *e-learning* (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11050.htm>) orientada a la educación y a la adaptación de los sistemas europeos de educación y formación a la SI. Su aplicación se llevó a cabo en el periodo 2001-2004 y tuvo por objeto:

- acelerar el despliegue en la Unión Europea de una infraestructura de calidad a costes accesibles;
- intensificar el esfuerzo de formación a todos los niveles, no solamente en lo relativo a la formación tecnológica, sino sobre todo en el ámbito de la utilización pedagógica de la tecnología y de la gestión del cambio;
- crear condiciones adecuadas para el desarrollo de contenidos, servicios y entornos de aprendizaje avanzados y pertinentes en el plano pedagógico;
- reforzar la cooperación y el diálogo a través del establecimiento de asociaciones entre el sector público y el privado, para mejorar la articulación de las acciones e iniciativas a todos los niveles (local, regional, nacional y europeo) y entre todos los protagonistas del sector (universidades, escuelas, etc.).

En la actualidad esta iniciativa ha pasado a denominarse *Programa e-learning*¹ y se extiende hasta el año 2006 bajo la consigna de integrar las TIC en los sistema de educación y formación de Europa, así como contribuir a mejorar la calidad de la educación y el intercambio de buenas prácticas a escala europea. Se sustenta en cuatro grandes líneas de acción:

- *Fomento de la alfabetización digital*: Se promoverá la adquisición de las nuevas destrezas y conocimientos necesarios para el desarrollo personal y profesional y para poder participar activamente en una sociedad basada en la información. Aquí aparece de manera implícita el concepto de solidaridad digital al prever llevar a ubicaciones geográficas distantes y a personas con problemas socioeconómicos o necesidades especiales.
- *Campus europeos virtuales*: Se pretende fomentar nuevos modelos organizativos para las universidades europeas (campus virtuales) y para los sistemas europeos de intercambio (movilidad virtual), aprovechando los marcos de cooperación existentes en Europa (por ejemplo el programa Erasmus).
- *Hermanamiento electrónico de centros y fomento de la formación del profesorado*: El objetivo de esta línea de acción es reforzar y desarrollar la conexión en red entre centros de enseñanza. Todos los jóvenes europeos deberían tener la oportunidad, a su paso por el centro de enseñanza secundaria, de participar junto con sus profesores en un proyecto educativo que los asociase a los jóvenes de otros países europeos. Las comunidades de aprendizaje basado en Internet pueden contribuir a mejorar el diálogo intercultural y el entendimiento mutuo.
- *Acciones transversales para la promoción del e-learning en Europa*²: Consisten en acciones que buscan promover las buenas prácticas, los productos y los servicios derivados de los múltiples proyectos y programas que han sido financiados a escala nacional o europea, así como reforzar la cooperación entre todas las partes interesadas. Se hará especial hincapié en la divulgación de los resultados obtenidos.

Podemos concluir con la idea ya expresada por la Comisión Europea de que tanto el plan de acción *e-Europe* como el programa *e-learning* han sido concebidos como los motores que impulsarán a Europa y la convertirán en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo en 2010. Su repercusión en la escuela es prioritaria en estas dos líneas de acción, y su apoyo en la educación vital para conseguir sus fines.

1. Ver: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/programme_es.html.

2. El programa cuenta con un portal propio: <http://www.elearningeuropa.info/>

3. EL REFERENTE DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

La característica principal de la SI es el uso masivo y generalizado de NTIC, como formas especializadas dentro de la misma de gestionar la ingente cantidad de información disponible. De aquí se derivan nuevas formas de vivir, de trabajar, de aprender, de relacionarse y un largo etcétera que hacen tambalearse a las estructuras tradicionales de vida en todo el planeta.

Precisamente, hablar de nuevas se refiere, tal y como se ha expuesto y argumentado en otro lugar³, al desigual uso de las mismas en el mundo y al hecho de que una inmensa mayoría de la humanidad no tenga acceso a Internet o no haya visto nunca un teléfono móvil.

Las NTIC hacen referencia a una conjunción entre hardware y software en forma de procesos que canalizan gran cantidad de datos, los procesan y los transmiten de manera que permiten a los ciudadanos de la SI un acceso total al conocimiento y a la cultura. Excede a las pretensiones de este capítulo hacer una clasificación de las mismas y de las aplicaciones que le dan sustento, por tanto nos limitaremos a realizar una breve revisión de lo que nos parece más significativo para la acción tutorial, esto es Internet y sus distintas aplicaciones, para lo cual tomaremos como referente la figura 5.

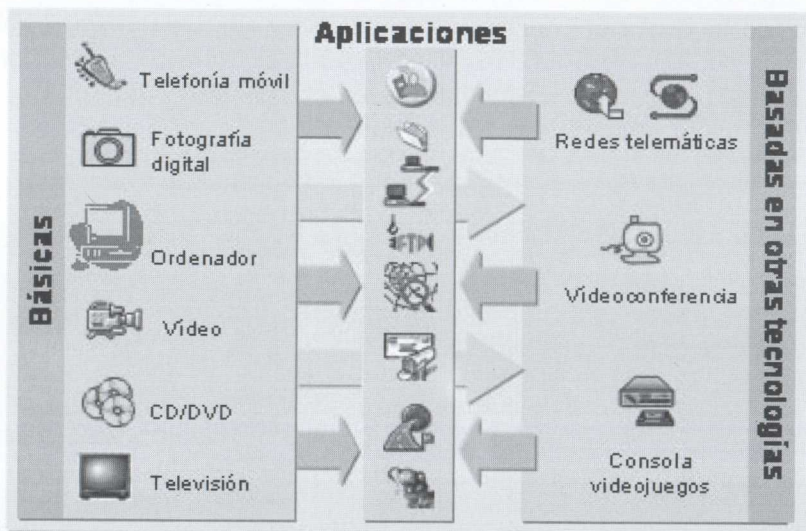


Figura 5. Clasificación de las NTIC (Pantoja, 2004: 223)

3. PANTOJA, A. *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. EOS. Madrid, 2004.

La Comisión Europea afirma en su informe referido a la SI (Comisión Europea, 1996: 52) la necesidad de llevar a cabo investigaciones en las que se compruebe la influencia de las NTIC en el aprendizaje y cómo los ciudadanos mejoran sus estrategias de aprender.

Pero además será preciso conocer en qué forma está afectando a las relaciones sociales el hecho de que existan personas que dominan y utilizan las NTIC, mientras que otros empiezan a sentirse excluidos socialmente como consecuencia de no disponer de acceso a la información.

Es entonces cuando llegamos a la base desde la que se genera el problema: la educación. Para ella supone todo un reto seguir el ritmo de la SI, tal y como lo han puesto de manifiesto diversos autores (Negroponte, 1995; Terceiro, 1996; Fernández, 1998; Levy, 1999).

Este es uno de los grandes objetivos que persiguen las estrategias anteriormente analizadas puestas en marcha por la Unión Europea y España. En su mayor parte buscan la alfabetización audiovisual, multimedia y digital, partiendo de todos los niveles educativos y llegando a los servicios complementarios de los mismos.

En estas propuestas encajan todos los procesos orientadores, desde la existencia de accesos a la información para personas discapacitadas o conexión de centros y familias a través de la Web, hasta la garantía de la no discriminación y la igualdad en acceso y la producción de contenidos culturales que alimenten las redes de ocio y enseñanza (Sierra, 2000).

3.1. La necesaria alfabetización digital

Anteriormente veíamos la importancia que la misma Comisión Europea confería a esta cuestión al incluirla como un eje prioritario en el programa *e-learning*. Esta medida no sólo pone de manifiesto la importancia que tiene conseguir ciudadanos capaces de dominar las NTIC, sino el hacerlo desde la más temprana edad a fin de imbuir en los mismos la idea de una sociedad cambiante a la que habrá que estar alerta para poder asimilar los continuos cambios que soporta.

En nuestro país, el Plan "España.es" anteriormente citado incluye entre sus distintas partidas presupuestarias un apartado dedicado a la sensibilización de los ciudadanos. En concreto, se trata de un subplan denominado "Comunicación.es" y va encaminado a crear conciencia digital entre los usuarios de la SI.

La alfabetización digital prepara –podríamos añadir, y previene– a la persona para hacer frente a los requerimientos de la vida cotidiana en la SI. En este sentido, Gutiérrez (2003: 50) da un paso más y habla de *alfabetización múltiple*, que muestra una cara con tres flancos diferenciados:

- a) Alfabetización lingüística o informacional.
- b) Alfabetización ética o moral.
- c) Alfabetización relacional o social.

Uno de los errores que se están cometiendo en los últimos años en relación con el concepto alfabetización digital es relacionarlo en exclusiva con Internet⁴. Aunque en cierta medida esta desviación del campo de intervención tiene algo de lógica dada la expansión de la red y su capacidad de absorción de otras tecnologías, lo cierto es que abarca una gran diversidad de acepciones y significados y si se equipara al uso de la red quedaría el término bastante limitado (Badwen, 2002).

Lo que parece claro es que la alfabetización digital es de suma importancia en la sociedad actual y mucho más en la configuración futura de la SI, hasta el punto de que será considerada como una destreza esencial en la vida, tanto como el carné de conducir o casi como una destreza de supervivencia (Gilster, 1997).

Lejos de ser exagerada la perspectiva anterior –expresada por el autor hace ya ocho años– en la actualidad existen una serie de acciones básicas o competencias que un ciudadano de la SI debe saber desarrollar para obtener las principales ventajas que el uso de NTIC reporta (cuadro 2). Si bien es cierto que algunas no son imprescindibles, no es menos que su dominio reporta mejoras sustanciales en la calidad de vida. Además, de su desarrollo en un tiempo relativamente cercano depende, en gran medida, la formación de la e-escuel@, que veremos en un apartado posterior, y por extensión la acción tutorial del futuro.

1. Establecer una comunicación electrónica: Las nuevas tecnologías han abierto nuevas puertas para eliminar barreras como pueden ser la distancia, cantidad de información y la ubicuidad, ganando sobre todo en rapidez:

- Enviar un mensaje corto (SMS) a través de un móvil.
- Abrir una cuenta de correo electrónico.
- Enviar un mensaje multimedia.
- Utilizar la mensajería instantánea.

4. Así parece desprenderse de la obra de Gilster (1997).

2. **Buscar información en Internet.** Internet se ha convertido en una fuente casi ilimitada de información, lo cual presenta la ventaja de ser una *biblioteca universal al alcance de todos* pero requiere una pequeña destreza para poder acceder a ella y encontrar lo que se busca. Para ello existen potentes buscadores que con palabras clave nos muestran aquella información que se encuentra disponible en la Red y que contiene esas palabras, por lo que todas las personas deberían saber utilizarlos.
3. **Visitar una página Web.** Casi toda la información que se encuentra en Internet se dispone en lo que se conoce como página Web.
4. **Descargar un programa.** En la Red existen programas de libre disposición que nos permiten cargar *software* específico como puede ser juegos, el programa para la realización de la declaración de la renta, programas educativos y de formación, diccionarios, etc.
5. **Establecer un debate mediante un chat.** Internet posibilita la creación de foros de debates con comunidades específicas, o abiertos al público en general, facilitando el intercambio de ideas, opiniones y conocimientos.
6. **Hacer compras en la Internet.** La compra de cualquier mercancía desde casa supone una mejora en nuestra calidad de vida en cuanto que supone un ahorro de tiempo y una comodidad: se evitan desplazamientos, se conoce también de antemano la existencia o no del producto deseado, se realiza en el momento en que se dispone de tiempo para hacerlo independiente de horarios, etc.
7. **Utilizar Internet como un nuevo canal.** Muchas actividades de ocio tradicionales se pueden realizar a través de Internet, como es el caso de la radio, la televisión o los periódicos.
8. **Realizar operaciones bancarias.**
9. **Tener una identificación electrónica.** De cara a las obligaciones con la Administración, la identificación electrónica aumenta las maneras posibles de realizar los trámites y evita la pérdida de tiempo.
10. **Realizar algún trámite con la Administración.** Y así dar el primer paso para convertirnos en e-ciudadano: Renta, denuncia policial, etc.

Cuadro 2. Decálogo de acciones básicas de alfabetización para ser un ciudadano *on-line*.

Fuente: Basado en VVAA (2004)

Por último, cabe destacar la importancia que tienen dentro de la alfabetización digital otras alfabetizaciones a las que se presta una menor atención o se dan ya por superadas. Así, por ejemplo, la alfabetización audiovisual, todavía un reto para muchas personas o la alfabetización informática, base de otras alfabetizaciones más complejas.

3.2. Las aplicaciones telemáticas

Asumimos la máxima ya expresada en otro lugar (Pantoja, 2004) de que las redes telemáticas absorberán en un corto periodo de tiempo el resto de las aplicaciones tecnológicas, integrándolas en un único sistema de comunicación e información. Así está ocurriendo con los paquetes informáticos y multimedia, que ya se descargan y utilizan de forma sincrónica en red. Dicho esto, parece claro el papel protagonista de Internet y de las herramientas técnicas que la acompañan.

A la par que la evolución de las máquinas, Internet también ha sufrido cambios notables en los últimos años, propiciados por una mayor facilidad de manejo y búsqueda de la información, así como por las mejoras en la comunicación entre usuarios. La cualidad que destaca en todas las aplicaciones es la consecución de la máxima interacción posible, es decir, el hecho de que su verdadera potencia se obtenga trabajando de forma conjunta:

- *Página Web:* Una página Web es un documento de la World Wide Web, Web o WWW. Se trata de un sistema hipertexto que funciona en Internet de manera habitual en formato HTML. Una página Web suele incluir texto, imágenes y enlaces hacia otros documentos de la red, pudiendo además contener animaciones, sonidos, programas ejecutables, etc. Una evolución del concepto página Web es el portal Web, que ofrece múltiples contenidos y servicios por lo que puede dar respuesta a las demandas de más usuarios (Pantoja, 2004: 241). En la actualidad están apareciendo cada vez más páginas que no son estáticas, es decir que permiten a los usuarios una participación en las mismas mediante menús interactivos, encuestas, paneles de opiniones, etc. Para poder entrar en la red Internet y visualizar las páginas Web es preciso disponer de un navegador, una aplicación informática que permite al usuario recuperar y visualizar documentos de hipertexto desde servidores Web de todo el mundo a través de Internet.
- *Buscadores de información:* Cada día resulta más amplio el abanico de opciones que se pueden encontrar en Internet, por lo que localizar una determinada información podría resultar una tarea compleja si no fuera por la existencia de los denominados buscadores, herramientas que permiten descubrir páginas Web y documentos que contengan una determinada palabra o frase (figura 6). En realidad, se trata de sistemas que buscan en Internet cuando les pedimos información sobre alguna cuestión. El resultado de la búsqueda es un listado de direcciones Web relacionadas con el tema solicitado, a las que se puede acceder con un simple clic de ratón.

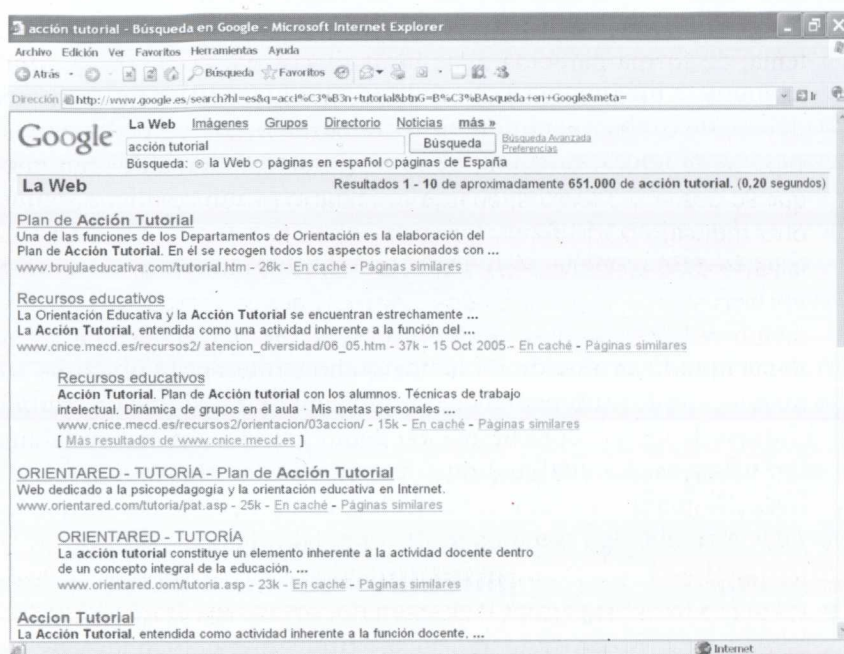


Figura 6. Resultado de una búsqueda en Google (<http://www.google.es>)

- *E-mail o correo electrónico*: Tal vez sea la aplicación más conocida de Internet y, al mismo tiempo, la más extendida. Permite a los usuarios enviar y recibir mensajes escritos a otros usuarios de la red en cualquier otra parte del mundo. No es preciso que estén conectados a Internet en el momento en que se envíe el mensaje, aunque sí es imprescindible que tengan una dirección de correo electrónico. Los mensajes recibidos en esta cuenta se almacenarán en el ordenador que actúa como servidor y en el que el usuario se habrá dado de alta. Al conectarse a la red y activar el programa de gestión de correo electrónico es cuando se pueden leer todos los mensajes recibidos. Una modalidad en el uso del correo electrónico son las *listas de correo*, formadas por un conjunto de direcciones que se aglutinan en torno a una temática específica con el fin de compartir asuntos de interés. Cuando se envía un correo a la dirección de la lista éste es recibido por todos los miembros suscritos a la misma. Entre los aspectos más negativos y errores más comunes en el uso del correo electrónico destacan el hecho de recibir gran cantidad de mensajes no solicitados, enviar ficheros adjuntos muy voluminosos que colapsan los sistemas y utilizar el correo pensando que el usuario receptor está conectado al ordenador al mismo tiempo que nosotros (Bartolomé, 1999).

- *Foros de debate*: Consisten en grupos que comparten ideas sobre un tema, de forma parecida a las listas de correo, pero con la diferencia de que en este caso los mensajes los puede leer cualquier persona y no es preciso disponer de dirección de correo electrónico. Son como una especie de tablón de anuncios en el que se colocan todos los mensajes que se desee. Al leerlos, cualquier usuario puede responder colocando otro mensaje o, de forma privada, mediante correo electrónico (si el usuario dejó su dirección). Dada la facilidad para crear foros en diversos servidores especializados –normalmente gratuitos a cambio de incluir publicidad– hoy en día proliferan un gran número de ellos que tratan temáticas muy diversas. De hecho, poco a poco los foros han ido desplazando a las listas de correo al permitir, en algunas modalidades, que los usuarios registrados reciban notificación de que han sido insertados nuevos mensajes o que fueron contestados los que ellos incluyeron.
- *FTP*: Estas siglas responden a las iniciales de *File transfer protocol*, que quiere decir «Protocolo de transferencia de ficheros». A través de los programas que gestionan esta aplicación –habitualmente denominados también por estas siglas– se puede tener acceso a otros ordenadores y transferir ficheros con la información deseada.
- *Chat*: Hace sólo unos años esta herramienta era muy poco utilizada debido sobre todo a las precariedades de Internet y de sus aplicaciones informáticas, sin embargo hoy en día está muy extendido su uso, especialmente entre el público joven. De hecho, es lo más utilizado en los denominados «Cibercafés» o «Cibercentros» donde los ordenadores conectados a Internet han sustituido a las máquinas recreativas. Un chat es en realidad una aplicación de Internet que permite mantener conversaciones en directo a través del ordenador con varios usuarios a la vez, aunque también es posible hacerlo de forma privada. En el chat se usa habitualmente texto escrito para la comunicación, pero existen ya programas que tienen apoyo multimedia y permiten la transmisión de voz como si de un teléfono se tratara.
- *Videoconferencia*: Es la herramienta más reciente y la menos desarrollada, pero a buen seguro que será la más utilizada en un futuro próximo. Su baja expansión hasta ahora se debe a los grandes requerimientos técnicos que precisa para la transmisión de datos. Funciona mediante un programa específico y un ordenador al que se le acopla una pequeña cámara de vídeo, conocida habitualmente como *Webcam*. Hoy en día, con las líneas ADSL y el cableado de fibra óptica se están consiguiendo anchos de banda suficientes para que la calidad de las videoconferencias sea bastante aceptable.

4. EL CAMINO HACIA LA E-ESCUEL@

A pesar de que los cambios tecnológicos producidos en la sociedad también se han venido plasmando en la escuela, no es menos cierto que la práctica en la misma no es muy distinta a la existente hace un siglo, yendo incluso por detrás de otras actividades menos relevantes para el progreso de humanidad. Papert ha glosado esta cuestión en varias de sus obras:

“Imaginemos un grupo de viajeros del tiempo provenientes del pasado; entre ellos hay un grupo de cirujanos y un grupo de maestros de escuela, todos ellos ansiosos por conocer cuánto ha cambiado su profesión al cabo de cien o más años. Imaginemos el desconcierto de los cirujanos al encontrarse en el quirófano de un hospital moderno. Si bien serían capaces de reconocer que se estaba llevando a cabo una operación, e incluso podrían adivinar cuál era el órgano enfermo, en la mayoría de los casos no serían capaces de hacerse una idea de cuál era el objetivo del cirujano ni de la función de los extraños instrumentos que éste y su equipo estaban utilizando (...). Los maestros del pasado, por el contrario, reaccionarían de manera muy distinta a la clase de una escuela primaria moderna. Posiblemente se sentirían confundidos por la presencia de algunos objetos; quizá percibirían cambios en la aplicación de ciertas técnicas –y seguramente no habría acuerdo entre ellos sobre si el cambio ha sido para bien o para mal–, pero es seguro que todos comprenderían perfectamente la finalidad de cuanto se estaba llevando a cabo y serían perfectamente capaces de encargarse de la clase” (Papert, 1995: 15-16)

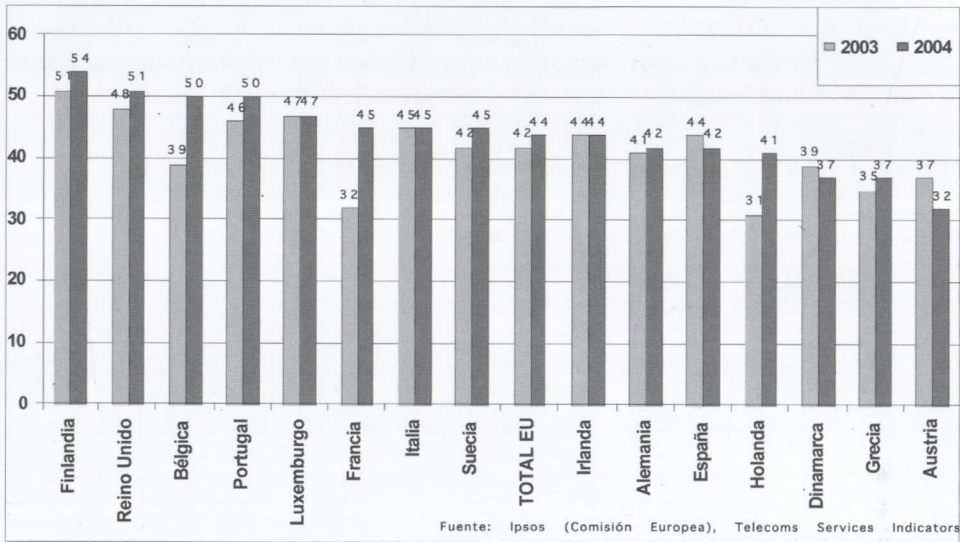
“La sociedad se está transformando a velocidad creciente, pero la escuela apenas ha cambiado. La brecha entre la escuela y la sociedad aumenta, lo cual, a su vez, produce en niños de todo el mundo la sensación de que la escuela no es un puente hacia el futuro, sino un vínculo con el pasado” (Papert, 2003: 180)

Por tanto, parece incuestionable que la educación deberá dar un cambio de gran relevancia en los próximos años y esto sólo será posible a través de las NTIC, que ofrecen una doble perspectiva:

- Sirven de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en sus diferentes niveles.
- Su uso generalizado es una de las medidas con mayor efecto potencial para conseguir la extensión de la Sociedad de la Información.

El acceso a Internet es una de las bazas que juegan a favor de la implantación del uso de NTIC en la educación. España no está entre los países avanzados en Europa, ocupando una plaza intermedia (Figura 7). Finlandia, Reino

Unido y Bélgica son los países en el que un mayor número de internautas se muestran interesados en el uso de los medios telemáticos en la educación. En España sólo el 23% de los usuarios de Internet utilizan la red como medio de



acceso a la educación, según datos del INE de enero de 2004.

Figura 7. La educación a través de Internet en Europa.

La e-escuel@ se basa en la conexión de la escuela como institución con el resto de la sociedad, para ello precisa de manera indiscutible del acceso a red. En España han mejorado paulatinamente los servicios telemáticos de los centros (cuadro 3), aunque todavía estamos lejos de centros plenamente conectados en todas sus dependencias, con puestos para cada dos alumnos y con una calidad aceptable en la conexión.

	Conexión a Internet	Línea telefónica normal	Tipo de Conexión (1)		Otra conexión
			RDSI	ADSL	
CENTROS E. PRIMARIA					
TOTAL	96,7	29,3	31,1	45,9	2,1
Andalucía	99,2	23,3	13,6	62,2	0,2
Aragón	99,2	42,7	78,1	4,4	0,7
Asturias (Principado de)	98,1	28,5	20,4	39,6	9,2
Baleares (Illes)	98,4	9,3	75,6	72,5	0,5
Canarias	89,3	64,3	15,2	14,9	0,9
Cantabria	—	—	—	—	—
Castilla y León	96,6	45,1	38,1	31,8	1,5
Castilla - La Mancha	97,2	37,6	62,5	27,7	0,6
Cataluña	99,1	17,9	11,9	73,6	1,8
Comunidad Valenciana	96,7	15,1	67,2	20,5	0,0
Extremadura	94,2	47,1	8,7	14,3	25,7
Galicia	—	—	—	—	—
Madrid (Comunidad de)	91,8	16,7	42,7	66,2	1,4
Murcia (Región de)	92,6	16,2	15,4	63,8	0,0
Navarra (Comunidad Foral de)	97,1	56,9	33,9	9,8	0,6
País Vasco	99,7	46,9	32,6	42,2	0,6
Rioja (La)	100,0	22,2	24,1	74,1	1,9
Ceuta	93,8	50,0	12,5	31,3	0,0
Melilla	90,9	9,1	0,0	81,8	0,0
CENTROS E. SECUNDARIA					
TOTAL	98,5	9,0	24,8	77,3	2,8
Andalucía	100,0	7,1	13,2	78,4	1,4
Aragón	99,0	10,9	53,5	59,4	0,0
Asturias (Principado de)	100,0	1,3	9,2	92,1	9,2
Baleares (Illes)	98,3	3,4	37,9	89,7	0,0
Canarias	96,5	16,2	31,8	67,7	0,0
Cantabria	—	—	—	—	—
Castilla y León	96,8	19,8	41,9	57,2	1,4
Castilla - La Mancha	94,2	12,2	54,0	63,0	2,6
Cataluña	99,2	5,6	12,6	90,8	1,2
Comunidad Valenciana	99,1	2,2	29,4	81,9	0,6
Extremadura	97,5	14,4	22,0	46,6	23,7
Galicia	—	—	—	—	—
Madrid (Comunidad de)	97,1	9,0	32,8	86,5	1,3
Murcia (Región de)	98,1	1,0	10,5	90,5	1,0
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	17,0	32,1	58,5	1,9
País Vasco	100,0	20,2	30,4	76,2	13,1
Rioja (La)	96,3	7,4	3,7	85,2	3,7
Ceuta	100,0	0,0	20,0	80,0	0,0
Melilla	100,0	0,0	28,6	85,7	0,0

(1) Un centro puede tener más de un tipo de conexión.

Cuadro 3. Las cifras de la educación en España. Edición 2005 (Datos referidos al curso 2003/2004). Porcentaje de centros públicos con conexión a Internet y tipo de conexión.

Fuente: <http://www.mec.es>

Atendiendo a estas cifras y a los aspectos analizados en los apartados anteriores, se puede afirmar que existen una serie de factores que van a influir directamente en la constitución de la e-escuel@:

1. Alfabetización digital de la sociedad.
2. Abaratamiento de los costos de los equipos informáticos y de las conexiones a Internet, especialmente líneas ADSL.
3. Mejora de las infraestructuras en los centros educativos.
4. Desarrollo de recursos tecnológicos educativos.

Basando nuestra propuesta en la idea ya expresada de que las redes telemáticas van a ser el eje de rotación de todo el nuevo sistema, integrando en un mismo espacio visual y sonoro al resto de las tecnologías, se puede afirmar que e-escuel@ es:

“un entorno de aprendizaje en el que prevalecen un conjunto de acciones y de relaciones generadas por el uso eficaz, continuado e integrado en la práctica docente y orientadora de las redes digitales y las herramientas asociadas a las mismas” (Pantoja, 2004: 177).

En definitiva, la e-escuel@ será un espacio de intercambio y creación de conocimiento en el que las barreras naturales desaparecerán y los vínculos de enseñanza-aprendizaje llegarán a todos los rincones. Esta nueva concepción del contexto educativo pasa por el desarrollo de conceptos como alfabetización y educación digital, integrantes de la idea ya expresada por Echeverría Ezponda (1999) de “tercer entorno” en el que, según el autor, existe una escuela en la que se utilizan vídeos, páginas electrónicas, imágenes multimedia, ordenadores, disquetes, teclados y ratones.

Todos los integrantes de la e-escuel@ han de ser dominadores de las NTIC y habrán de saber moverse en el nuevo entorno educativo, pero de manera especial:

- Los profesionales, manejando un ordenador, sabiendo analizar un documento multimedia, navegando en Internet, diseñando una página Web, buscando información en la red, etc.
- Los alumnos (usuarios de la e-escuel@), a través de la adquisición de competencias para aprovechar en su formación los recursos tecnológicos y sirviéndose de las NTIC para aprender.

Las posibilidades de la e-escuel@ pueden ser casi inagotables si se explotan convenientemente y redundarán en las mejoras de la comunicación, las relaciones de colaboración y una educación de los hijos más acorde con las finalidades y propuestas curriculares y organizativas de cada centro educativo.

El nuevo concepto de entorno educativo virtual se basa en un soporte material de diseño intuitivo, fácil manejo y navegación y, especialmente, de aprendizaje sin traumas. Nos estamos refiriendo a una plataforma digital integrada en el portal o página Web del centro, que canalizará todo el proceso e iniciativas. Entre las características más significativas que deberían tener sus contenidos destacan:

- Ofrecer información sobre el centro educativo y sobre los servicios prestados por el mismo.
- Facilitar las relaciones de comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Establecer canales permanentes de diálogo entre tutores, alumnos y familias.
- Ofrecer información, sugerencias, comentarios, etc., acerca de las materias curriculares.
- Albergar una agenda con los acontecimientos más significativos que se celebran en el centro.

Las consideraciones realizadas hasta el momento nos llevan a hablar en futuro. Actualmente se puede afirmar que existen muchos contextos educativos con medios y recursos suficientes para que la e-escuel@ sea efectiva, sin embargo todavía falta un largo camino por recorrer en el que se deben implicar de manera efectiva todos los integrantes de la misma (figura 8), ¿qué hace falta para que esto ocurra? Bajo nuestro punto de vista deben concurrir al menos las siguientes circunstancias:

1. *Escuela*: Cuenta con los medios y con una cultura tecnológica bien cimentada.
2. *Profesorado*: Está bien formado y concienciado de la integración de las tecnologías en su práctica diaria, así como en su profesión de docente y tutor. Sólo cuando se produce esto existe una verdadera capacitación para repensar lo que se hace y el sentido de su trabajo mediante las NTIC.
3. *Familias*: Manejo de Internet y de las aplicaciones que permiten la comunicación telemática con una soltura parecida a la que se lleva a cabo en otras actividades más de tipo tradicional, como por ejemplo el teléfono o la televisión.
4. *Alumnado*: Mecanización educativa de la telemática, es decir, se sirve de su uso para aprender.
5. *Instituciones*: Promueven una adecuada alfabetización digital de la sociedad que implique no sólo el conocimiento adecuado de lo que ofrecen las NTIC a la educación, sino el uso adecuado y sostenido de las mismas. Apoyo permanente a la e-escuel@.



Figura 8. Integrantes de la e-escuela@.

5. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA E-ESCUELA@

Internet es para la acción tutorial un canal virtual que prolonga y enriquece a la vez la labor del tutor en la formación integral de sus alumnos y en la atención de sus peculiaridades. Como afirma Bartolomé (1999: 204), “el paso más importante es cambiar de una metodología de tipo magistral a una metodología realmente participativa y activa que atienda a la diversidad”. Efectivamente, son muchos los aspectos que el entorno educativo debe renovar para estar a la altura del tipo de alumnado que demanda la sociedad. La navegación vía Web va a facilitar la aparición de un nuevo tipo de relación y del acceso al conocimiento en cantidades hasta ahora inusitadas.

Las redes de comunicación se sitúan en el corazón mismo de la e-escuela@. Cuando éstas se ponen en valor mediante su uso cotidiano es cuando se consiguen desarrollar sus principales potencialidades en la acción tutorial (figura 9):

- Se crea un canal permanente de comunicación entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- El alumnado recibe una mejor formación al tener a su alcance mucha información disponible, goza de una relación más directa con sus tutores y se siente atendido de forma más personal.
- Los tutores reciben similares beneficios que el alumnado: establecen una nueva dimensión en sus relaciones con los miembros de la

Comunidad Educativa y acceden a grandes masas de información, pero además al actuar junto con el resto de profesorado consigue la mejora de la competitividad de los centros.

- Al quedar reforzada la figura del tutor, ésta sufre al mismo tiempo cambios que afectan a los roles que habitualmente desempeña⁵.



Figura 9. Aspectos que confieren valor al uso de las redes en la e-escuela@.

En este modelo de escuela, el tamaño de los centros no será un problema, sino todo lo contrario, es probable que las escuelas unitarias o con poco profesorado vean incrementado su poder de competitividad y la calidad de los servicios que ofrecen a través del uso de Internet con fines orientadores. Imaginemos un tutor que pone en contacto a sus alumnos con otro tutor de varios cientos o miles de kilómetros para que le aclare alguna cuestión, o alumnos que pueden ser tutorizados, ayudados por compañeros del mismo nivel –o superior– de localidades lejanas y a cambio éstos pueden recibir información de su hábitat, de sus costumbres, juegos, etc.

Todo esto viene a enriquecer a la tutoría presencial, no a sustituirla. Como suele suceder con la mayoría de las tecnologías aplicadas a la orientación, lo que permitirá será completar y ampliar algunos aspectos de la misma, permitiendo un contacto más permanente entre todas las personas implicadas en la tarea de orientar.

5. Se ven en un apartado posterior.

5.1. Principales utilidades

Las utilidades que se exponen a continuación están supeditadas en gran medida a la entrada de la red en los centros y en los hogares. Sin embargo, su marcha es imparable y en continuo ascenso por lo que si algunas de las siguientes posibilidades nos resultan ahora inviables, seguro que serán casi cotidianas dentro de muy pocos años.

A nivel global, Internet puede ser utilizado en la acción tutorial con las siguientes finalidades:

1. **Acceso a información:** Para completar los temas tratados en las clases, para preparar exposiciones o para elaborar cualquier tipo de material, Internet pone a disposición de sus usuarios ingentes cantidades de información a la que hay que acceder de forma sectorizada si no se quiere cometer el error de perderse entre enmarañadas redes de enlaces. En la orientación y la acción tutorial existen ya páginas monográficas que abordan infinidad de temas⁶.
2. **Atender al fracaso escolar:** Parte del refuerzo pedagógico que el niño recibe en el centro puede ser completado en horario no lectivo de forma telemática. El profesor directamente implicado, bajo la coordinación del tutor, puede dejar en la red determinados materiales que de forma autónoma el niño va trabajando –ayudado en algunos casos por sus padres– e incluso corrigiendo al mismo tiempo. La inmediatez de la tarea y la comprobación del esfuerzo realizado pueden redundar, sin duda, en una mejora sustancial de las tasas de fracaso escolar. Esta especie de aula sin paredes, propia de la e-escuela, puede ser realmente eficaz durante el tiempo de vacaciones.
3. **Colaboración entre tutores:** El trabajo en equipo se verá fortalecido enormemente mediante el uso de la red, porque será necesario repartir las tareas y estar de acuerdo en las acciones a seguir. Al mismo tiempo, podrá existir un trabajo compartido con otros colegas de centros cercanos –o distantes ¿por qué no?– e intercambiar con ellos experiencias, materiales, etc.
4. **Coordinación con el Departamento de Orientación y/o Equipo de Orientación Educativa:** Ambos tienen competencias interrelacionadas en determinados aspectos de la orientación del alumnado por lo que precisan de contactos y reuniones frecuentes que las nuevas tecnologías pueden mejorar sustancialmente. Por ejemplo, un foro de acceso restringido en el que se pueden ir dejando mensajes o hacer

6. En PANTOJA (2004) se puede encontrar un amplio compendio de estas páginas, organizadas en temáticas y comentadas.

comentarios sobre cuestiones de interés, establecer órdenes del día en las próximas reuniones, hacer consultas, etc.

5. **Formación de los padres:** No sólo en Escuelas de Padres coordinadas por los profesores o en las que éstos colaboren, también puede ser a través de cursos diseñados exclusivamente para los padres de alumnos de un colegio o de un aula. ¿Y por qué no constituir grupos de formación? El tutor organiza temáticas concretas en torno a aspectos que son de interés general: la obediencia, la responsabilidad, el educación emocional, los deberes en casa, técnicas de estudio, la lectura, etc., y crear un espacio virtual en que acometer una a una las cuestiones que, según los casos, más necesite cada grupo de alumnos.
6. **Atención a la diversidad e interculturalidad:** Ahora que el fenómeno de la inmigración se hace cada vez más patente y empezamos a afrontar este reto social y educativo, el uso de Internet en la acción tutorial abre nuevas vías, si no de solución, al menos para reenfocar las situaciones creadas y mejorar la calidad de vida de los hijos de inmigrantes. Imaginemos tres aulas de tres centros distintos del nivel 2º de Educación Primaria, cuyos tutores tienen a su cargo varios niños procedentes del norte de África que no dominan el español. Internet ofrece en estos casos una solución compartida, puesto que se podrían montar clases virtuales tanto de lengua como del resto de las materias en las que van todos atrasados. En su tiempo libre, estos niños podrían realizar diferentes tareas y completarlas con algún encuentro presencial. El tutor o los tutores implicados, una vez más, realizarían en este tipo de situaciones labores de coordinación del profesorado y de los padres, así como de ayuda y consejo.
7. **Compartir experiencias:** La red hace muy sencillo que una escuela pueda difundir experiencias, conocer otras y mostrar trabajos desarrollados en el aula a otros centros situados a miles de kilómetros.
8. **Establecer lazos de amistad:** Cualquier profesor o alumno tiene en sus manos herramientas sencillas y muy económicas en su administración para establecer relaciones de amistad. Las barreras que tradicionalmente supone el contacto cara a cara desaparecen, por lo que es más fácil hacer nuevos amigos y mantener contacto con ellos.
9. **Mejorar la calidad docente.** El compendio de las utilidades reseñadas anteriormente, unidas a las ventajas que reporta el uso de la red en la acción tutorial suponen, sin lugar a dudas, mejoras en la calidad docente y orientadora.

5.2. Ventajas e inconvenientes

El uso de las NTIC en la acción tutorial dentro del marco de la *escuel@* presenta las siguientes ventajas:

- Rompe la dimensión temporal en la orientación y acerca ésta a las personas implicadas.
- Ayuda a los padres con dificultades horarias a mantener el contacto con el tutor.
- Facilita el acercamiento al tutor a los alumnos introvertidos.
- Permite adelantar cuestiones que se tratarán en la tutoría presencial.
- Ayuda al alumnado con problemas de expresión cara a cara a organizar su discurso.
- Todos los implicados disponen de tiempo para preparar tanto la consulta como la posible respuesta y documentarse convenientemente.
- Favorece la atención a la diversidad.

Inconvenientes tampoco faltan al uso de la tecnología digital con fines orientadores:

- Puede dificultar la toma de contacto personal.
- Utilizada de forma continua puede contribuir al aislamiento social.
- Los alumnos tutelados podrían rehuir la resolución directa de los problemas.
- Impide la relación cara a cara entre personas, lo cual desvirtúa el acto orientador y lo convierte en artificial.
- Se rompe el clima habitual de la entrevista tutorial: gesticulaciones, movimientos corporales, tono, etc.
- Salvo en los casos de videoconferencia, imposibilita las reacciones espontáneas e inmediatas, propias de la vida cotidiana.

5.3. La figura del tutor

En ambientes de aprendizaje en los que predomina el uso de las NTIC el tutor ha de variar su forma de actuar y proceder debido a la potencia de las mismas. Estos cambios afectan al rol que desempeña en el aula y en el centro y en sus principales funciones y competencias. Lo que a continuación se exponen son algunas posibilidades desde el punto de vista del desarrollo que actualmente tienen las tecnologías, lo que pueda ocurrir en un futuro más o menos próximo no deja de ser una incógnita.

5.3.1. Cambios en el rol de tutor

En la e-escuel@ tienen cabida la mayoría de los roles que el tutor desempeña tradicionalmente, algunos de los cuales pueden sufrir ajustes, al mismo tiempo que aparecen otros nuevos. Nos referimos a:

1. **Tecnólogo:** Es un dominador de la tecnología, por lo que ha introducido ésta en su práctica habitual. No sólo conoce las NTIC que pue-

den resultarles más útiles en la acción tutorial, sino que las utiliza de forma habitual.

2. **Gestor del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA):** A través de la página Web del centro o de la plataforma educativa del mismo, el tutor gestiona toda la información, administra su uso, coloca en ella los materiales, atiende las consultas telemáticas, etc.
3. **Es el guía en el acceso de sus alumnos a los recursos tecnológicos** aplicados al objeto de aprendizaje o estudio. Se trata de que el alumno sepa buscar, clasificar, estudiar, evaluar,... para elegir el mejor recurso.
4. **Actúa como mediador entre alumno y máquina.** El tutor tiene un papel relevante en ese proceso de adaptación y compenetración que existe con ordenadores y programas, principalmente. A veces, un determinado programa informático por muy intuitivo que sea provoca bloqueos en el niño y el tutor antes que esperar una consulta puede facilitar el conocimiento del mismo con una sencilla indicación.
5. **Creador de materiales y guías de uso.** Además los mantiene, puesto que la cambiante tecnología favorece materiales flexibles y moldeables.
6. **Diseñador de un código ético de uso de NTIC** para su grupo de tutelados, en consonancia con el existente a nivel de centro.
7. Es un **consultor** y como tal está siempre alerta ante las dudas de sus alumnos, los bloqueos, las salidas que tienen en la resolución de problemas,... Pero también lo puede ser en relación con otros tutores menos formados en el uso de las NTIC.
8. **Buen comunicador digital.** Las características que el tutor posee en su relación personal con alumnos y padres habrán de adaptarse a las exigencias de la comunicación en línea en la que no existe un contacto directo entre los interlocutores⁷. En relación con el correo electrónico es preciso desarrollar destrezas para expresar por escrito cuestiones importantes que no deban ser malinterpretadas.

5.3.2. Cambios en las funciones y nuevas competencias

Las funciones del tutor en la escuela tradicional están bien definidas tanto en legislación estatal como en los decretos correspondientes de cada una de las CCAA. Las diferencias existentes entre las etapas se deben principalmente a las características propias de los estudios y alumnado, por lo que no difieren mucho entre sí.

7. Salvo el caso de videoconferencia.

Las condiciones y peculiaridades que ofrece la *e-escuela* propicia una mejora de las funciones tradicionales al poner al servicio de las mismas las distintas herramientas de la SI, porque además de revalorizar algunas funciones poco desarrolladas mediante procedimientos presenciales, favorece la aparición de otras nuevas.

Las funciones en Educación Primaria y Secundaria son muy parecidas, sólo pequeños matices, por este motivo se ofrecen juntas en el cuadro 4. Como se observa, las nuevas actividades que se derivan del uso de los recursos tecnológicos en la acción tutorial suponen una sustitución parcial, pero sólo en algunos casos, de las desarrolladas de forma tradicional y un amplio complemento de estas al aparecer nuevas formas de actuar con la información y de establecer cauces de comunicación. Sin embargo, aunque pudiera parecer un aumento del trabajo del tutor, en gran medida simplifica el mismo, lo rentabiliza y lo pone en valor en un aumento considerable de la calidad orientadora.

- Utilización de plataforma digital del centro para comunicarse con padres, poner notas, consultar expediente, enviar avisos, etc.
- Creación, administración y participación en espacios abiertos al diálogo sobre cuestiones diversas. Ej. Foro sobre violencia en las aulas.
- Diseño de materiales para su uso en red.
- Administración del EVA.
- Promover reuniones en la red.

Cuadro 4. Algunas de las nuevas actividades derivadas de las funciones del tutor en la e-escuela@.

Por otro lado, las competencias desarrolladas habitualmente por el tutor también se someten a un reciclaje y se modifican en parte, de acuerdo a los nuevos roles que asume. De esta forma el tutor ha de ser competente para:

- Adaptar de forma permanente su forma de actuar a los cambios continuos de la SI y de las NTIC.
- Dinamizar y gestionar relaciones personales y grupales en la red.
- Diseñar intervenciones socioeducativas utilizando sistemas informatizados interactivos.
- Localizar, interpretar y utilizar la información disponible en la red.
- Planificar y organizar el trabajo utilizando recursos tecnológicos.
- Resolver los problemas generados por el uso de las NTIC.

6. ALGUNOS CASOS PRÁCTICOS

Caso 1. Una página para tutorizar una asignatura en la universidad

Desde este curso 2002/2003 estoy desarrollando una experiencia en las asignaturas que imparto en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén con el fin de integrar de forma efectiva Internet en la práctica docente (Figura 9).

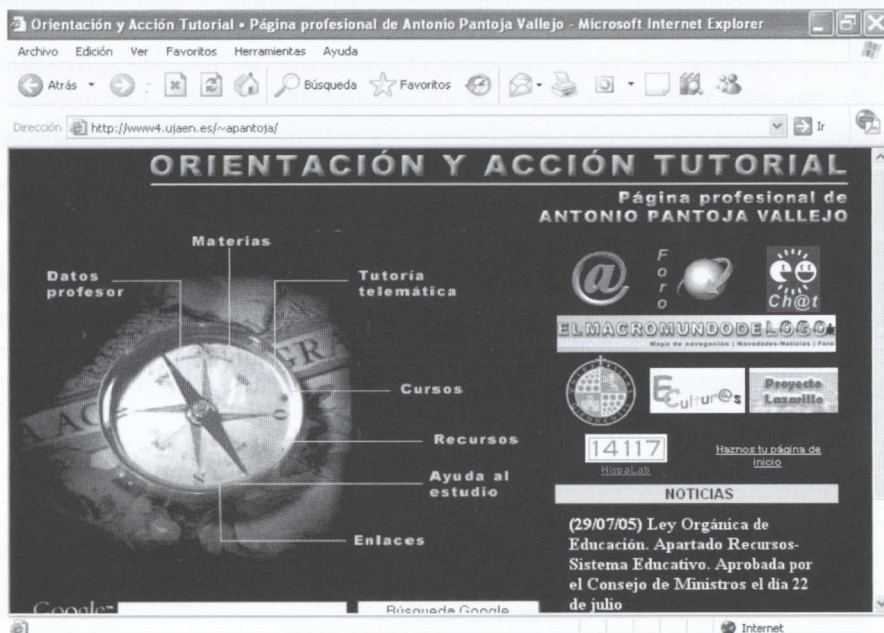


Figura 9. Página Web para tutoría universitaria (<http://www4.ujaen.es/~apantoja>)

Con unos objetivos puramente orientadores, esta sencilla página diseñada en lenguaje html ha pasado ya por diversas remodelaciones y añadidos. En la actualidad ofrece las siguientes secciones:

- *Herramientas de comunicación:* Chat, foros y correo electrónico.
- *Datos del profesor:* Breve currículum personal, localización, teléfono, despacho, dirección de correo electrónico, horario de tutorías presenciales, etc.
- *Materias:* Apartados dedicados a cada una de las materias impartidas junto con el programas y los materiales curriculares necesarios para cursar cada una de ellas.
- *Tutoría telemática:* Se puede realizar de forma asíncrona mediante un sencillo formulario que le ayudará a centrar el objeto de su consulta y al profesor le facilitará la tarea de respuesta, o de forma sincrónica a

través de videoconferencia que habrá que concertar previamente. Esta última modalidad es muy interesante para alumnos que por diversas circunstancias no pueden asistir a clase.

- **Cursos:** Doctorado, CAP y otros cursos impartidos por el profesor.
- **Recursos:** Las secciones disponibles son investigación y doctorado, orientación, acción tutoría, sistema educativo, transversales, nuevas tecnologías y orientación, varios. Se incluyen distintos documentos y enlaces a documentos para que puedan ser trabajados por el alumnado.
- **Ayuda al estudio:** Un conjunto de recomendaciones para facilitar el trabajo a los alumnos, así como la elección de itinerarios formativos para mejorar las notas finales de las materias.
- **Enlaces:** Divididos en diferentes secciones que se van ampliando continuamente.

Caso 2. Páginas Web de centros

Muchos centros educativos empiezan ya a diseñar y mantener su propia página Web como parte de los servicios que prestan a la Comunidad Educativa. Si bien todavía no se puede decir que estén extendidas en un porcentaje considerable, es cierto que ya se pueden encontrar auténticos portales, más o menos interactivos, que facilitan gran cantidad de información y permiten un mayor acercamiento entre escuela y familia. Uno de estos ejemplos son las páginas del CEIP “San Walabonso” de Niebla (Huelva) (figura 10), que incorpora una sección dedicada a actividades utilizando Internet. Realmente no es mucho todavía, pero sí un primer paso para consolidar el uso de la red en los centros y hacerlo en todas sus posibilidades.

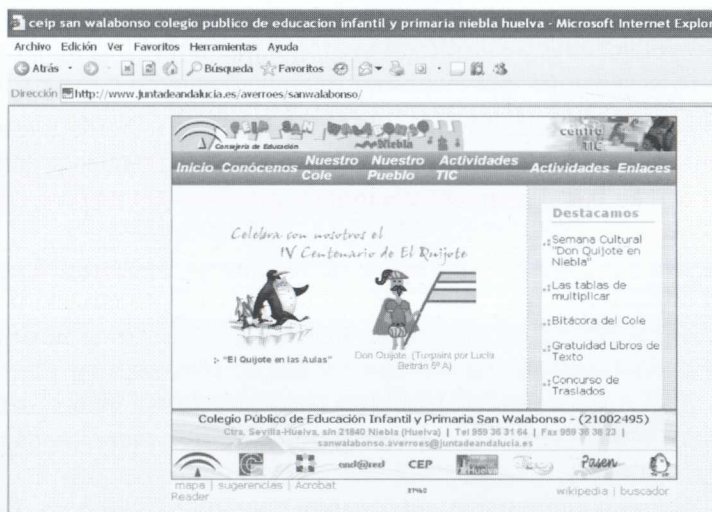


Figura 10. Página Web del CEIP “San Walabonso”

(http://www.juntadeandalucia.es/averroes/sanwalabonso/actividades_tic.htm)

En el apartado “Actividades TIC” de esta página se pueden encontrar desde Cazas de tesoro (figura 11), comecocos, Webclue, Webquest, etc., algunas de las cuales incorporan tareas relacionadas con la acción tutorial.

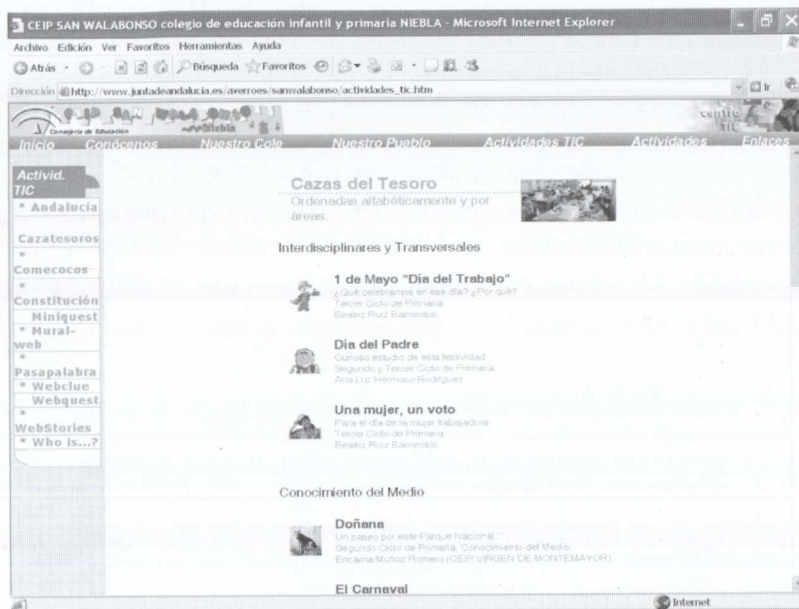


Figura 11. Página Web del CEIP “San Walabonso”, apartado Actividades TIC (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/sanwalabonso/actividades_tic.htm)

El segundo ejemplo es el IES “Diego Siloé” de Burgos, en este caso sí se trata de un auténtico portal Web en el que los usuarios registrados pueden interactuar con el sistema y escribir en la propia página, lo que da un nuevo sentido a Internet, al permitir que cualquier persona se sienta partícipe de las distintas opciones que se le ofrecen (figura 12).

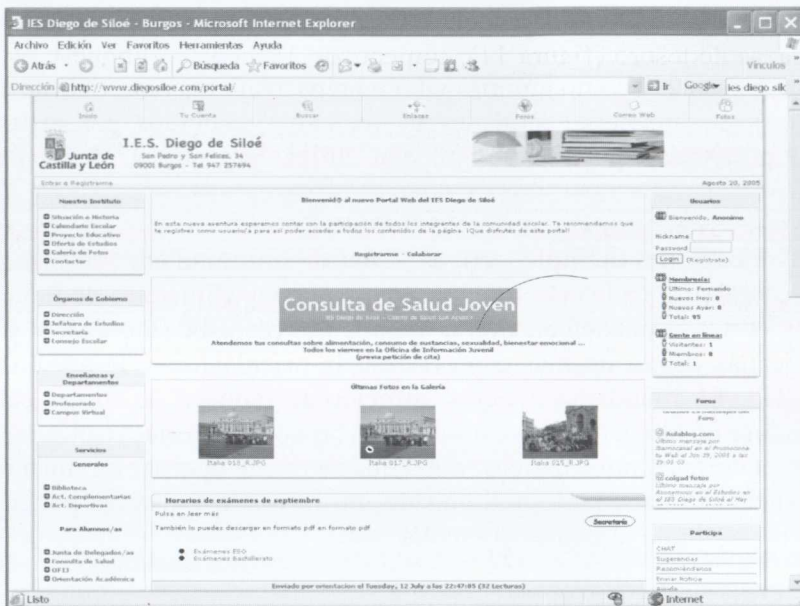


Figura 12. Portal Web del IES “Diego de Siloé” (<http://www.diegosiloe.com/portal/>)

Dentro de este portal se puede encontrar un apartado dedicado a la orientación educativa (figura 13), donde aparecen secciones dedicadas a los tutores, escuelas de padres, transiciones, etc.



Figura 13. Página del departamento de orientación del IES “Diego de Siloé”, integrada en el portal del mismo (<http://www.orientasiloe.com/>)

Caso 3. Recursos en red

La e-escuel@ como entorno vital y en permanente remodelación y cambio precisa de ingentes cantidades de recursos generados por instituciones públicas o privadas, pero que se pueden utilizar y gestionar desde cualquier parte.

A modo de ejemplo, en el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) se pueden encontrar abundantes recursos (Figura 14) y secciones dedicadas de forma más específica a la orientación y la acción tutorial (Figura 15). El abundante material ofrecido se renueva de forma constante, incluyéndose en el mismo el proveniente de las convocatorias realizadas de creación de materiales informáticos, a los que se puede acceder en muchos casos vía Internet. Se dirige tanto a alumnado, profesorado y padres, por lo que su utilidad no se limita al contexto escolar.

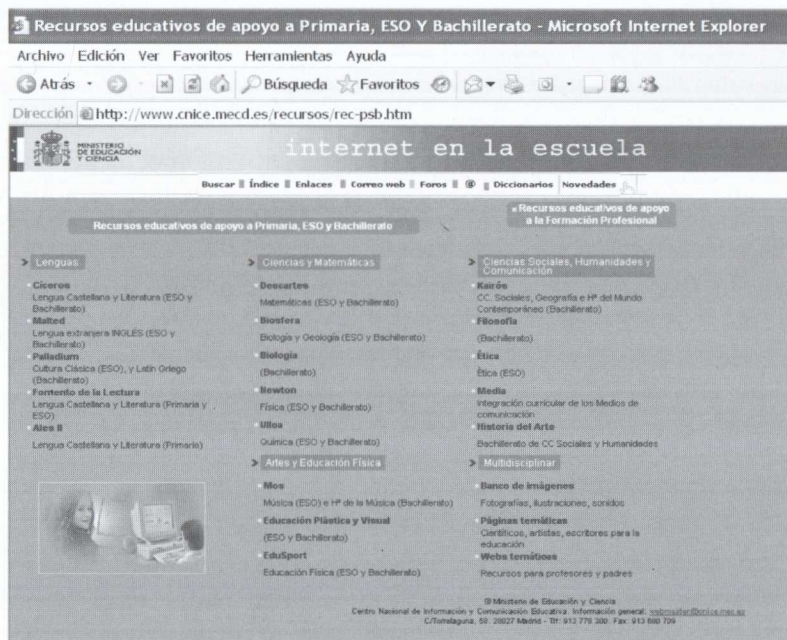


Figura 14. Apartado de la página Web del MEC-CNICE en la que aparecen los enlaces a recursos educativos de apoyo a Primaria, ESO, Barchillerato y Formación Profesional (<http://www.cnice.mecd.es/recursos/rec-psb.htm>)

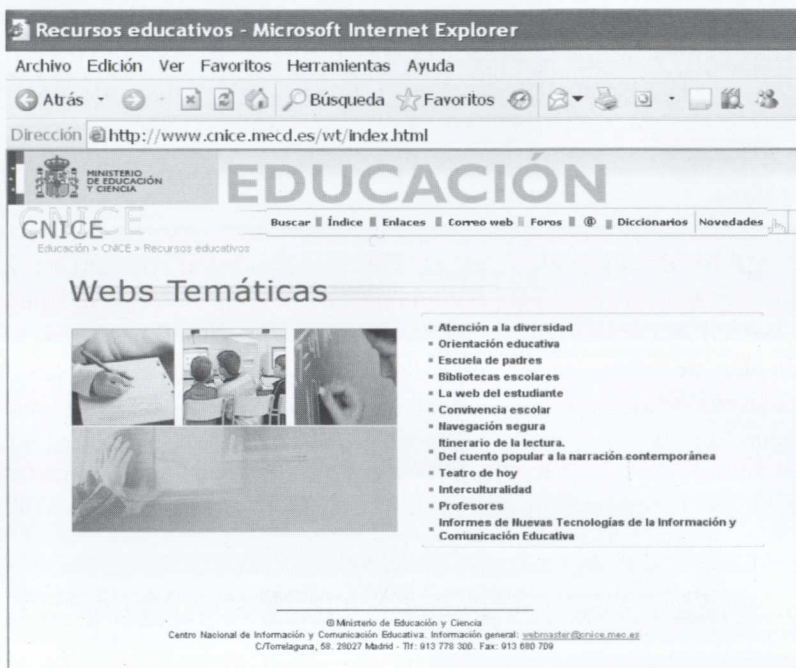


Figura 15. Apartado de la página Web del MEC-CNICE en la que aparecen enlaces a Web temáticas relacionadas con la orientación y la acción tutorial (<http://www.cnice.mecd.es/wt/index.html>)

Siguiendo con la página anterior, al entrar en el apartado *Atención a la diversidad*, se puede encontrar el apartado dedicado a acción tutorial, tal y como se aprecia en la figura 16.

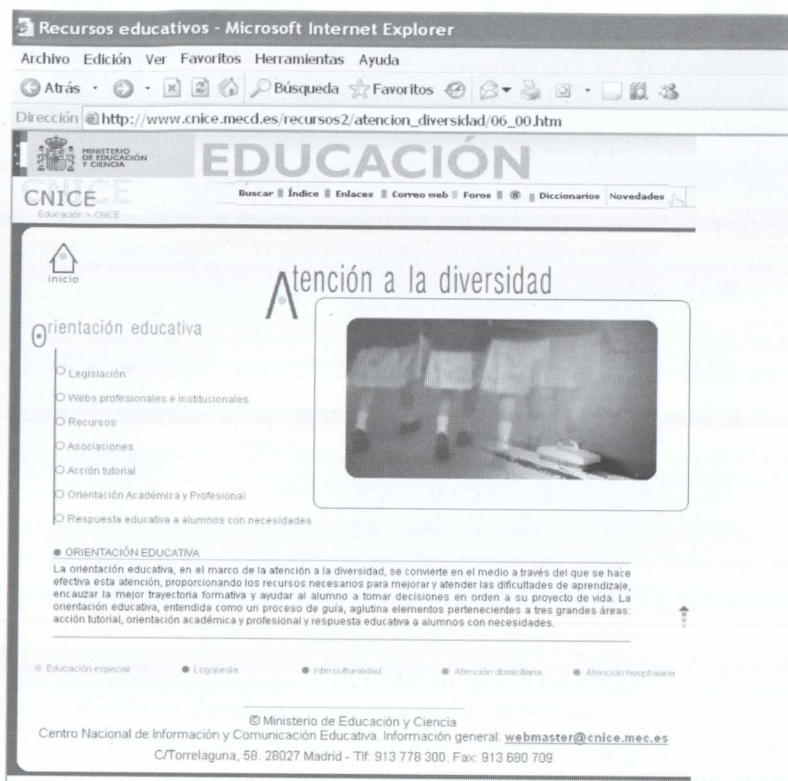


Figura 16. Apartado dedicado a la *Acción tutorial* en el CNICE, ubicado dentro de *Atención a la Diversidad* (http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/06_00.htm)

De igual forma, la acción tutorial es un tema presente en las páginas de orientadores, como es el caso de “Brujulaeducativa” (figura 17). En este tipo de páginas existen gran cantidad de recursos que el mismo orientador al hacerlos públicos en Internet pone al servicio de la colectividad.

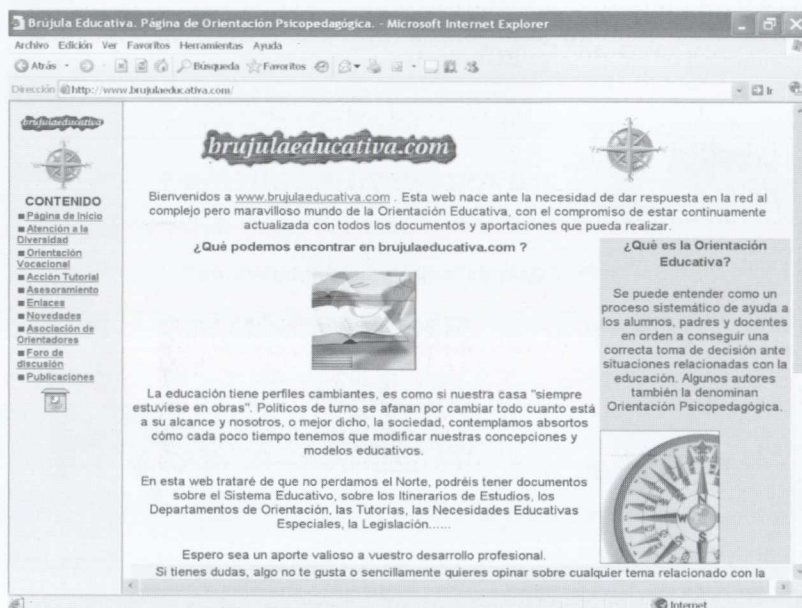


Figura 17. Página Web “brujulaeducativa.com”
(<http://www.brujulaeducativa.com>)

Finalmente, hay en Internet otro tipo de recursos más de tipo informativo como es el patrocinado por el MEC, “Navegación-segura.es”, en el que se pretende que los padres vean reducido el miedo a que sus hijos naveguen en la red (<http://navegacion-segura.red.es/>) (figura 18). Se inscribe dentro del Plan España.es y ofrece información y consejos para una navegación sin sobresaltos. Además incorpora un portal denominado Chaval.es, accesible a través de las direcciones www.chaval.es y <http://chaval.red.es> (figura 19) que proporciona un serie de enlaces a Web de contenidos infantiles (6-12 años), de ocio y educativos, supervisadas por expertos. Tiene especial relevancia el control del acceso a contenidos de tipo pornográfico, violento o de contenido racista.

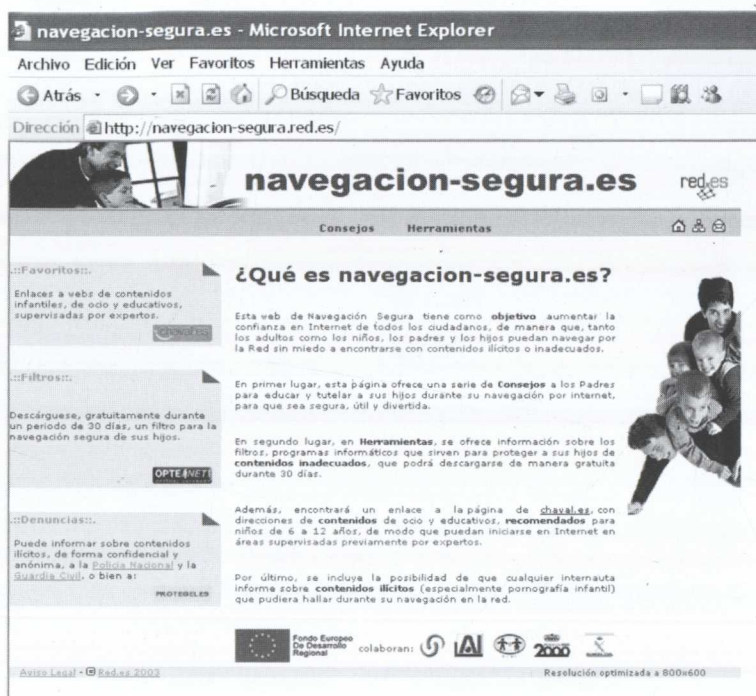


Figura 18. Página “navegacion-segura.es”
(http://navegacion-segura.red.es/)

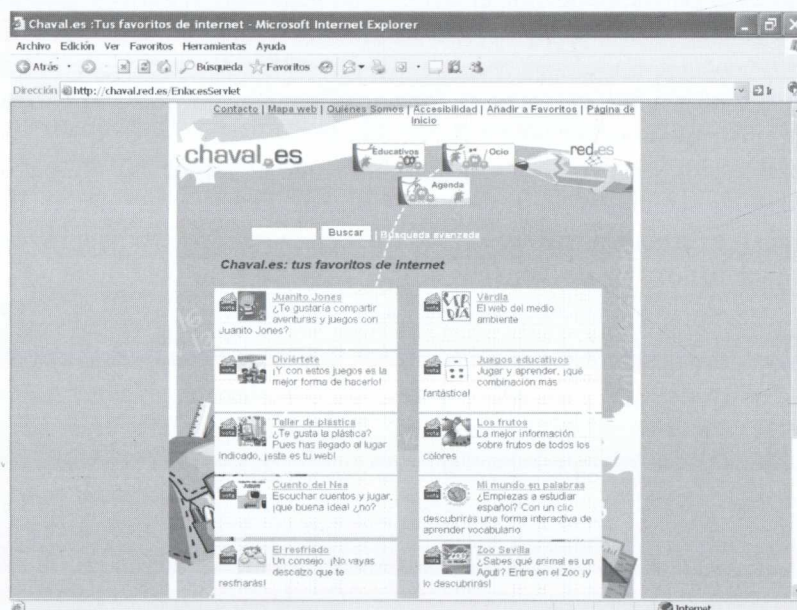


Figura 19. Página “chaval.es”
(http://avegacion-segura.red.es/)

Caso 4. Investigar en la red: Webquest

El nombre de Webquest significa indagación, investigación a través de la Web. La idea inicial fue desarrollar en el alumnado la capacidad de navegar por Internet teniendo como objetivo aprender a seleccionar y recuperar datos de múltiples fuentes y desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.

Esta potente utilidad puede tener muchas aplicaciones al campo de la tutoría. El diseño de Webquest por parte del profesor o por los mismos alumnos puede conseguir verdaderos trabajos cooperativos. Por ejemplo, en valores, multiculturalidad, técnicas de estudio, transiciones, optatividad o salidas profesionales. Y todo ello desde la investigación en Internet, el medio que tan atractivo resulta al alumnado.

La Webquest "Webtour multicolor" (figura 20) pretende estimular en el alumnado la tolerancia y el respeto a otras personas de distinta procedencia, religión, idioma, raza, etc., para ello propone trabajar en equipos de cinco alumnos para conocer las culturas. Su estructura sigue la secuencia clásica en cualquier Webquest: introducción, tarea, proceso y recursos, evaluación y conclusión.

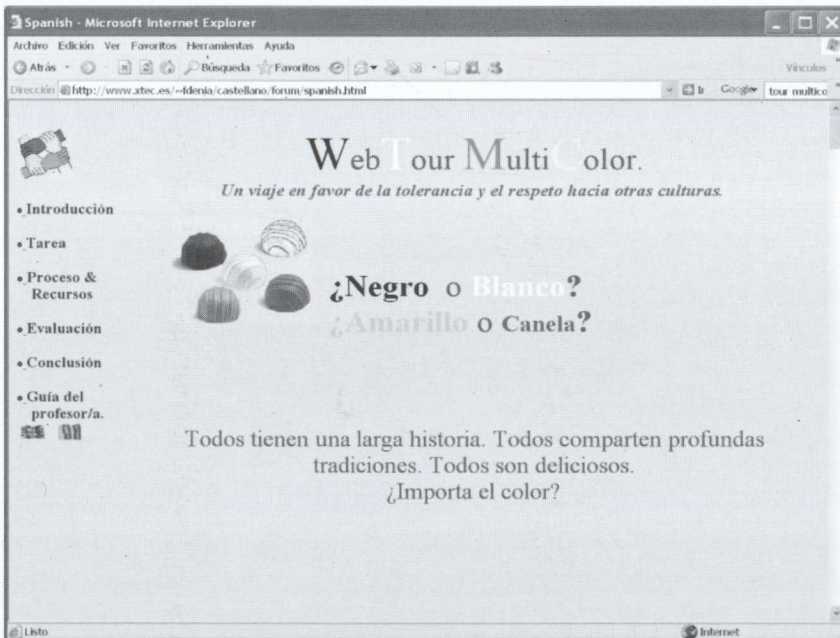


Figura 20. Web Tour Multicolor
(<http://www.xtec.es/~fdenia/castellano/forum/spanish.htm>)

Caso 5. Cuadernos de bitácoras: Weblog

De forma muy breve y siguiendo la página Web de Wikipedia (<http://es.wikipedia.org/wiki/WebLog>), un Weblog, también llamado blog o cuaderno de bitácora, es un sitio Web donde se recopilan cronológicamente mensajes de uno o varios autores sobre una temática en particular o a modo de diario personal, siempre conservando el autor la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente.

Existen algunos elementos comunes de los Weblogs, como son una lista de enlaces a otros Weblogs, un archivo de anotaciones anteriores, enlaces permanentes para que cualquiera pueda citar (enlazando) una anotación, o una función que permite añadir comentarios.

Se diferencian de los sitios de noticias porque las anotaciones suelen incluir enlaces a otras páginas Web (no necesariamente Weblogs) como referencias o para ampliar la información.

Para la acción tutorial los diarios de navegación o bitácora ofrecen muchas posibilidades que llevan a que el alumno defina su propia forma de pensar y de actuar. Así se pueden crear desde diarios personales hasta comunidades tutoriales donde todos sus usuarios escriban y opinen a la vez. Pero también es posible abordar temas monográficos de especial actualidad y sensibilidad para el tutor como puede ser la convivencia en las aulas. Un ejemplo de esta última posibilidad es “La mirada de Jokin” (<http://argijokin.blogcindario.com/>) (figura 21) un blog en el que no sólo se pueden leer noticias monográficas sobre el tema, sino también opiniones, comentarios diversos, experiencias de todo tipo, etc.

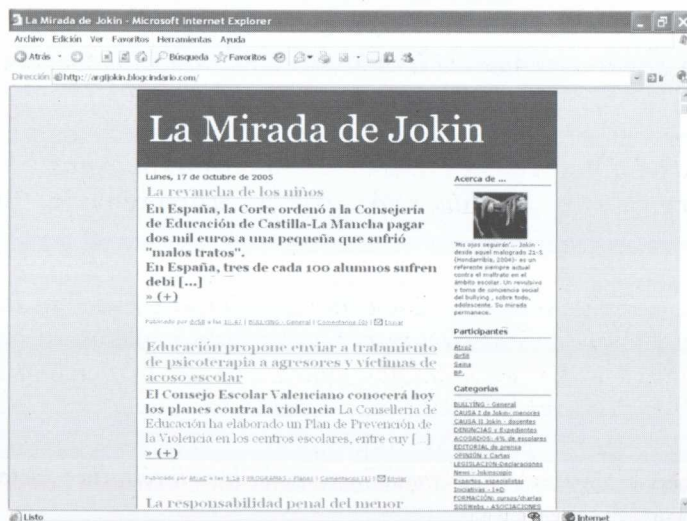


Figura 21. “La mirada de Jokin”, un blog sobre convivencia en las aulas (<http://argijokin.blogcindario.com/>)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTOLOMÉ, A.R. *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Graó. Barcelona, 1999.

BAWDEN, D. *Information and digital literacies: a review concepts*. *Journal of Documentation*. Traducción al castellano en la revista *Anales de Documentación*, 5. 2002. Págs. 361-408.

CABERO, J. *Las nuevas tecnologías de la información y comunicación como un nuevo espacio para el encuentro entre los pueblos iberoamericanos*. @gora digital, 3. Dirección electrónica en Internet:
<http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/03/03-articulos/monografico/cabero.htm>. 2002.

CANTÓN, I. *Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento*. *Bordón*, 53 (2). 2001. Págs. 201-213.

CASTELLS, M. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I: *La sociedad red*. Vol. 2: *El poder de la identidad*. Vol. 3: *Fin del milenio*. Alianza. Madrid, 1997, 1998.

COMISIÓN EUROPEA. *Building the European Information Society for US All*. European Comisión. Directorate General V. Bruselas, 1996

COMISIÓN EUROPEA. *Hacia la Europa basada en el conocimiento. La Unión Europea y la Sociedad de la Información*. Dirección General de Prensa y Comunicación de la Comisión Europea. Bruselas, 2003.

ECHEVERRÍA EZPONDA, J. *Educación y nuevas tecnologías: El plan europeo e-learning*. *Revista de Educación*, número extraordinario. 2001a. Págs. 201-210.

ECHEVERRÍA EZPONDA, J. *Educación y Sociedad de la Información*. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento*. AIDIPE. A Coruña. 2001b.

ECHEVERRÍA EZPONDA, J. *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Destino. Barcelona, 1999.

FERNÁNDEZ, L.A. *En.red.ando*. Zeta Ediciones. Barcelona, 1998.

GILSTER, P. *Digital Literacy*. Wiley & Sons. Inc. Nueva York, 1997.

GIMENO, J. *El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas*. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-142. 2001a.

GIMENO, J. *¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información? Investigación en la escuela*, 43. 2001b. Págs. 15-25.

GUTIÉRREZ, A. *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa. Barcelona, 2003.

JOYANES, L. *Cibersociedad*. McGraw-Hill. Madrid, 1997.

LEVY, P. *¿Qué es lo virtual?* Paidós. Barcelona, 1999.

NEGROPONTE, N. *El mundo digital*. Ediciones B. Barcelona, 1995.

PANTOJA, A. *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. EOS. Madrid, 2004.

PAPERT, S. *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Paidós. Barcelona, 1995.

PAPERT, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Paidós. Barcelona, 1995.

PAPERT, S. *Perspectivas de futuro*. En VVAA, *Los desafíos de la Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación*. MECD. Madrid, 2003. Págs. 173-181.

ROMANO, V. *Pros y contras de la e-educación*. *Revista de Educación*, número extraordinario. 2001. Págs. 211-216.

SANCHO, J.M. *Las nuevas tecnologías como campo de investigación: de la simplicidad a la complejidad*. En *Actas del XII congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Tomo I. Ponencias. SEP. Madrid, 2000. Págs. 301-321.

SIERRA, F. *Europa y la comunicación educativa global*. Análisis introductorio de las políticas culturales de la Unión Europea. *Quaderns Digitals* (número

monográfico). Dirección electrónica en Internet:
<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=1709>. 2000.

TERCEIRO, J.B. *Societ@d digit@l. Del homo sapiens al homo digitalis*. Alianza Editorial. Madrid, 1996.

TEZANO, J.F. *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en la sociedad tecnológicas*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2001.

TOURINÁN, J.M. Tecnología digital y sistema educativo: El reto de la globalización. *Revista de Educación*, número extraordinario, 217-230. 2001.

VVAA. *La Sociedad de la Información en España 2004*. Telefónica. Madrid, 2004.

VVAA. *La Sociedad de la Información en España. Perspectiva 2001-2005*. Extraído el 14 de diciembre de 2001 del World Wide Web:
<http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion>. 2001.

LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Imma Dorio y Mercedes Torrado

Profesoras del departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

2. CONCEPTO DE EVALUACIÓN

- 2.1. Aproximación histórica**
- 2.2. El modelo teórico de evaluación**

3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN

- 3.1. Dimensiones de evaluación**
- 3.2. Agentes implicados**
- 3.3. Momentos de la evaluación**
- 3.4. Recogida de evidencias**
 - 3.4.1 El cuestionario**

4. GESTIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN

- 4.1. Fase de sensibilización e información del Plan de evaluación**
- 4.2. Fase de recogida de evidencias**
- 4.3. Fase de elaboración del informe final y difusión de los resultados**

BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este capítulo es ofrecer por un lado, unas directrices marco que permitan a los educadores y responsables poder llevar a cabo la evaluación del Plan de Acción Tutorial; y por otro, sensibilizar de las bondades de todo proceso evaluativo como mecanismo de ajuste y mejora.

Aunque actualmente no se concibe un acto educativo sin estar éste vinculado a la evaluación como una acción de mejora, sí se refleja en la literatura especializada sobre el tema una gran variedad de perspectivas y enfoques de cómo debe abordarse la evaluación (visión metodológica cuantitativa versus cualitativa), y de cómo debe vincularse al objeto de evaluación, en nuestro caso, el plan de acción tutorial. Así la evaluación puede estar liderada por los propios participantes o por agentes externos (evaluación externa o interna) y puede delimitar su finalidad (exploratoria, de proceso o de producto o bien concebirse de forma integrada) pero siempre, desde la concepción de la evaluación como una constante comparación entre la situación deseada *versus* la situación inicial como punto de partida para la rendición de cuentas y la mejora de la calidad del Plan de Acción Tutorial.

De todas formas, el modelo de evaluación, tal como recuerda de Miguel^{1,2} debe ser coherente y adecuado a la naturaleza del objeto de evaluación (Plan de Acción Tutorial) y a los propósitos del trabajo, ya que éste se utiliza como marco de referencia para la emisión de juicios de valor y toma de decisiones.

Parece pues necesario abordar este trabajo delimitando el concepto de evaluación y reflejar desde qué perspectiva la entendemos y la forma de llevarla a cabo en el seno de un programa o plan al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y procesos de transición.

2. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

2.1. Aproximación histórica

En la definición y clarificación del término de evaluación tenemos que hacer obligada referencia al desarrollo histórico del mismo y cómo éste ha

1. DE MIGUEL DIAZ, M. *La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos*. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.º 2. Págs. 289-317.

2. DE MIGUEL DIAZ, M. *Nuevos retos en el ámbito de la evaluación*. En L. Buendía; D. González y T. Pozo (Coords.) *Temas fundamentales en la investigación educativa*. La Muralla, Madrid. 2004. Págs. 31-62.

pasado de ser considerado como sinónimo de medición educativa a concebirse como proceso diferenciado, relacionado e independiente.

Hasta los años treinta la preocupación y el desarrollo estuvo centrada alrededor de la medición. La necesidad de elaborar instrumentos que permitieran diferenciar unos individuos de otros, mediante la medición de rasgos o atributos, contribuyó a la aparición de numerosas pruebas que garantizaran la objetividad y que aportaran información demostrable y cuantitativa. A esta época se la denomina “*testing*”. Los conceptos medición y evaluación se consideraban, entonces, como términos sinónimos e intercambiables.

Fue en los primeros años treinta cuando *Ralph Tyler* utilizó por primera vez el término de *evaluación educativa* relacionando el currículo con la evaluación. Se puede decir que Tyler es considerado el padre de la evaluación. Así, pretendió ir más allá de las simples interpretaciones de los resultados de los test introduciendo un punto de referencia a partir del cual poder comparar y emitir valoraciones o juicios. Nos estamos refiriendo a los objetivos de aprendizaje. Mediante la evaluación se puede determinar hasta qué punto se han logrado los objetivos propuestos previamente. Los objetivos educativos son considerados desde ese momento como el eje para la planificación, guía del profesorado y base para la preparación de los exámenes. Los objetivos formulados operativamente serán, así, el hilo conductor del proceso instructivo y del proceso evaluativo. Con la aportación de Tyler se define y diferencia evaluación de medición. Ambos procesos complementarios pero independientes. La evaluación pasa a ser un proceso sistemático que pretende comprobar la eficacia del currículo-programa y mejorar la calidad educativa y la medición es considerada como el proceso de obtención de los datos/información.

	EVALUACIÓN	MEDICIÓN
DEFINICIÓN	<i>El proceso de interpretación de los resultados obtenidos en la medición.</i>	<i>El proceso de obtención de los datos/información.</i>
DIFERENCIAS	■ Expresión más cualitativa. ■ Proceso valorativo. ■ Es un medio para un fin. ■ Más susceptible de subjetividad.	■ Expresión más complementaria (cuantitativa-cualitativa). ■ Proceso descriptivo. ■ Fin en si mismo. ■ Pretende ser objetivo e impersonal.

	EVALUACIÓN	MEDICIÓN
CONDICIONANTES	■ Se deben definir los criterios y referentes para emitir los juicios (situación inicial). ■ Quién, cómo, cuándo y para qué... se inicia un proceso de evaluación.	■ Depende de la naturaleza de los que se va a medir (<i>constructos-fenómenos directamente no observables</i>). ■ Cualidades técnicas de los instrumentos de recogida de datos/información (<i>validez y fiabilidad</i>).
ELEMENTOS IMPLICADOS	■ Recoger información. Emitir un juicio de valor. Tomar decisiones.	■ Definir el rasgo o característica a medir. ■ Establecer indicadores comportamentales. ■ Elaborar los instrumentos de recogida de datos más adecuados.

Cuadro I. Diferencias entre evaluación-medición

Tras un periodo que se conoce como “*la época de la inocencia*” caracterizada por un desarrollo de la sociedad y de la educación, donde únicamente existe un considerable auge de instrumentos y estrategias de recogida de datos (*test*), tiene lugar la denominada “*época del realismo*” o en términos más coloquiales una época de crisis americana en cuanto en tanto la Unión Soviética lanza al espacio el primer satélite Sputnik I (1957). Este despertar provoca una serie de cambios profundos guiados por la importancia de evaluar programas educativos y rendir cuentas a la sociedad. Como consecuencia se hace una inversión en la mejora de los recursos educativos. Un ejemplo de la preocupación por la mejora de la educación de la sociedad son los programas televisivos del *Barrio Sésamo* y que demostrado su efecto positivo en el refuerzo de la adquisición de conocimientos ha continuado hasta nuestros días con lógicas adaptaciones.

En esta época aparecen nuevos conceptos de evaluación y nuevas funciones que pretenden ir más allá en el planteamiento inicial de Tyler. Destacan dos autores por sus aportaciones: Cronbach y Scriven. Cronbach (1963) asocia la evaluación a la toma de decisiones remarcando y enfatizando su carácter ins-

trumental. Scriven (1967), por otro lado, introduce la determinación del mérito y del valor de algo tras un proceso evaluativo. También distinguirá dos funciones de la evaluación: la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

Asimismo, el proceso evaluativo se nutre con el desarrollo de nuevas formas y perspectivas de analizar la realidad que provienen de la sociología y la antropología. El estudio de las realidades educativas desde una perspectiva holística que permite destronar al test como el instrumento por excelencia de evaluación de los aprendizajes e introducir alternativas de evaluación de los aprendizajes más cualitativos como por ejemplo el portafolio y el diario.

2.2. El Modelo teórico de evaluación

La presencia de la evaluación en nuestros procesos educativos es cada vez mayor y es una consecuencia directa de la adaptación de los sistemas de calidad y mejora constante de los sistemas productivos. El reclamo social de rendición de cuentas y de garantía de calidad de nuestro sistema educativo hace inevitable la presencia de procesos de evaluación constante. La evaluación debe ser entendida, pues, como una acción sistemática, rigurosa, útil, factible, ética y ajustada a la realidad³. Es cierto que actualmente existen varios modelos de evaluación⁴, pero tratándose del Plan de Acción Tutorial apostamos por un modelo en concreto que contemple e integre el PAT en su globalidad y multidimensionalidad.

Cuando la evaluación tiene como objetivo mejorar, perfeccionar y tomar decisiones respecto al objeto de evaluación, en nuestro caso, un Plan de Acción Tutorial, el modelo que se considera más apropiado es el propuesto por Stufflebeam y conocido como Modelo CIPP (*Contexto, Input, Proceso, Producto*):

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la pla-

3. El referente clásico respecto a las normas a seguir en cualquier proceso de evaluación es el propuesto por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Estas normas parten de la cooperación entre los clientes y los evaluadores y en base a las cuatro condiciones básicas: que sea útil, que se pueda llevar a cabo, que considere las normas éticas de la cooperación y protección de las partes implicadas y que describa con claridad el objeto evaluado.

4. Para profundizar sobre estos modelos de evaluación se recomienda consultar la obra básica de D.L. Stufflebeam y A.J. Shinkfield (1989) o bien obras más recientes como las de J. Mateo (2000). También existen varios tipos de evaluación según el objeto a evaluar: evaluación de aprendizaje, evaluación de profesores, evaluación de instituciones y evaluación de programas. El Plan de Acción Tutorial es concebido como un programa o plan.

nificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”⁵.

El proceso evaluativo sirve de guía para la toma de decisiones, proporciona información cuantitativa y cualitativa para conocer y mejorar el Plan de Acción Tutorial. Este modelo se orienta, fundamentalmente, hacia los que tienen la responsabilidad de planificar y gestionar el PAT de su institución, en tanto en cuando toma como referencia el contexto de entrada-input, durante el proceso y los resultados o producto de un PAT (ver Cuadro II). Y permite considerar, al menos, dos finalidades:

1) La intención de tomar decisiones para mejorar el programa (PAT). En este sentido el objetivo es tener la máxima certeza en cuanto a la bondad del PAT, es decir, la constancia de que el diseño del programa es coherente con las necesidades percibidas, que el planteamiento de la intervención es idóneo para sus destinatarios y que los recursos asignados son adecuados y suficientes.

2) Evaluar la utilidad y el impacto del PAT, es decir, verificar que los destinatarios han conseguido los objetivos propuestos, que se observa una modificación del estado inicial y que por lo tanto se han cubierto las necesidades demandadas que dieron origen al PAT, en este caso nuestra intención es estimar los resultados y la eficiencia del programa.

5. STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A.J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós. Barcelona, 1989, página 183.

CONTEXTO / INPUT	PROCESO	PRODUCTO
PERMITE... Conocimiento del contexto y análisis de necesidades	PERMITE... Conocimiento de la implementación y puesta en funciona- miento	PERMITE... Conocimiento de los resultados y repercusiones del Plan
ANÁLISIS DE NECESIDADES o DIAGNÓSTICO INICIAL	EVALUACIÓN CONTINUA o FORMATIVA	EVALUACIÓN FINAL o SUMATIVA
PERMITE... Establecer unas prioridades y for- mular los objetivos del Plan	PERMITE... Obtener un feed- back constante y adaptación- reajuste del Plan	PERMITE... Rendir cuentas a los implicados e introducir aspectos de mejora en el Plan

Cuadro II. Adaptación del Modelo CIPP al Modelo de Evaluación del PAT

Así pues, los beneficios y bondades de un proceso evaluativo pueden ser muchos y afectan a todos los agentes implicados de una u otra forma.

En cuanto a la mejora del propio Plan de Acción Tutorial:

- ✓ Respecto a **su diseño**, como intervención acorde a las necesidades de la institución (centro, clase, grupo...) y a sus componentes.
- ✓ Respecto a **la ejecución del PAT** donde la supervisión continuada de su puesta en marcha permitirá ir ajustando las intervenciones y aco-

modarlas a situaciones no previstas inicialmente en el momento de la implementación.

En cuanto a los resultados del mismo:

- ✓ Que los **resultados obtenidos se adecuen a los objetivos** propuestos demostrando la necesidad manifiesta del PAT. La evaluación se configura como una herramienta válida para demostrar a la institución, al profesorado-tutor y al alumnado-familia hasta qué punto, con la implementación del PAT, se consiguen los objetivos propuestos y cómo se está llevando a cabo. Sin duda alguna, los resultados de la evaluación del PAT pueden aportar información mediante la cual se inicie un proceso de mejora desde diferentes niveles de implicación.
- ✓ Que los **agentes implicados obtengan un beneficio** o valor añadido con su participación en el PAT. En primer lugar, la institución se beneficia en la adecuación y optimización del proceso formativo y de su estructura. Para el profesor-tutor o la profesora-tutora, la evaluación supone poder obtener un *feedback* objetivo de su actuación y ser un elemento de reflexión y motivación para el cambio e implicación tanto para el Plan de Acción Tutorial como para el planteamiento académico de la institución. Y por último, desde el punto de vista del alumnado, una mejora en su situación académica, tanto en el rendimiento académico como en su desarrollo personal en general.

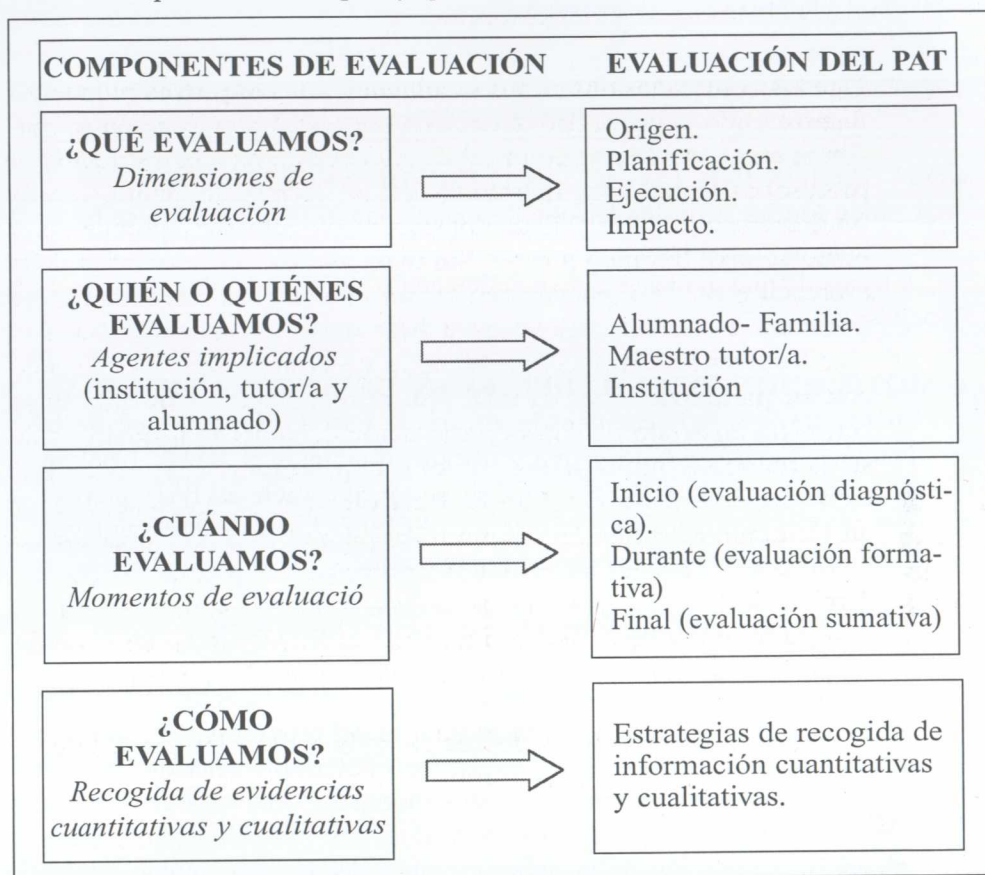
Considerando, por un lado, la definición de la evaluación y, por otro, el modelo teórico del cual partimos, definimos la evaluación del PAT como una acción que:

- Tiene como misión recoger información fidedigna sobre el fenómeno a evaluar en su conjunto, siendo fundamental la participación de todos los implicados.
- Es sistemática y continua, integrada en cualquier proceso, programa o acción.
- Ayuda a mejorar el propio fenómeno a evaluar en todas sus dimensiones (recursos humanos, materiales,...).
- Es una herramienta para rendir cuentas.

3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN

La configuración de un plan de evaluación, ajustado y coherente, conlleva la reflexión y la toma de decisiones sobre cuatro componentes: qué evaluar,

a quién o quiénes evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar⁶. Las decisiones derivadas del análisis de cada uno de estos componentes nos describe el modelo de evaluación que vamos a seguir y que va a orientar el proceso de evaluación.



Cuadro III.

3.1. Dimensiones de Evaluación

El primer componente del plan de evaluación permitirá constatar la bondad de un programa, considerando inicialmente las finalidades y las características del alumnado al que va dirigido. El plan de evaluación debe contemplar, al menos, cuatro dimensiones: el origen del programa, la planificación del mismo, su ejecución y los resultados obtenidos.

Debemos asegurarnos de que el programa corresponde a unas necesida-

6. DE MIGUEL DIAZ, M. *La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos*. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.º 2. Págs. 289-317

des identificadas previamente, ya que estas necesidades que se derivan a los objetivos iniciales supondrán la base de la intervención futura (primera dimensión). Se analizarán la situación inicial y la motivación, interés y apoyo institucional de la iniciativa.

Origen del PAT
● SITUACIÓN INICIAL. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES ¿Cuáles son las necesidades que desencadenan el PAT? ¿Cómo se ha detectado la necesidad? ¿A partir de qué evidencias se han detectado? ¿Quién ha detectado la necesidad?... ● MOTIVACIÓN INICIAL DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL ¿Cuáles son las explicaciones/hipótesis de partida del por qué de la situación inicial? ¿Cómo y quién decidió implantar el PAT? ¿Cuál ha sido la implicación del centro en el diseño y ejecución del PAT? ¿Existe consenso del planteamiento inicial del PAT entre los diferentes protagonistas/ implicados directos de la implantación?...

Cuadro IV. Dimensiones de evaluación: Origen del PAT

La segunda dimensión a tener en cuenta es la planificación del PAT. En esta dimensión se incide en la coherencia interna del programa, se comprueba la relación entre los objetivos propuestos, los contenidos seleccionados, las actividades diseñadas, los recursos previstos (humanos, funcionales y materiales), además de establecer los criterios de evaluación. Esta dimensión se complementa con la valoración de la organización y del funcionamiento real del PAT comprendida en la tercera dimensión que es la ejecución del PAT. En la cual se coteja lo planificado y previsto con la puesta en marcha.

El diseño del PAT

- **RELACIÓN ENTRE LAS NECESIDADES DETECTADAS Y LOS OBJETIVOS PLANTEADOS EN EL PAT**

¿Quedan explicitados los objetivos y metas del PAT? ¿Los objetivos se ajustan a las necesidades detectadas? ¿Están identificados los indicadores y niveles de logro? ...

- **ADECUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

¿Cómo se ha organizado el PAT? ¿Existe coherencia entre los objetivos y las acciones propuestas?

¿Están definidos los criterios de calidad de la intervención? ¿Están explicitadas las responsabilidades de los diferentes agentes implicados en el PAT? ¿Existe una temporalización de las acciones? ¿Se ha realizado una previsión de los recursos necesarios? ¿Existe un documento público donde se explicita el diseño del PAT?...

Cuadro V. Dimensiones de evaluación: Diseño del PAT

La ejecución del PAT

- **CONTEXTO DE APLICACIÓN**

¿Existe un clima colaborativo? ¿El centro facilita los recursos necesarios para llevar a cabo la tutoría?

- **AGENTES IMPLICADOS EN LA EJECUCIÓN DEL PAT**

¿Han existido acciones de coordinación? ¿Se ha dado importancia al desarrollo del PAT? ¿Ha existido un canal de comunicación fluido entre los agentes implicados? ¿Han existido sesiones de formación para los tutores? ¿En qué medida los tutores/as han podido desarrollar su labor y se han sentido motivados para ello? ¿Se han detectado necesidades específicas (materiales de soporte,...)? ¿El alumnado ha participado en las diversas acciones programadas? ¿Puede considerarse satisfactorio el nivel de implicación de los diversos agentes?...

- **ADECUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

¿Son pertinentes las acciones llevadas a cabo? ¿Se han podido llevar a cabo todas las acciones planificadas? ¿Se han llevado a cabo acciones no previstas? ¿Qué ha originado las acciones no previstas? y ¿cuál es su valoración?...

Cuadro VI. Dimensiones de evaluación: Ejecución del PAT

Finalmente, la cuarta dimensión en la cual nos preguntamos sobre qué resultados se han obtenido, cómo ha sido la participación, en qué grado ha sido de utilidad, cuál es la satisfacción de los implicados (responsables, tutores, alumnos-familia) y qué tipo de cambios se han producido (previstos y no previstos) por el PAT.

Los resultados del PAT

● RENDIMIENTO DEL PAT

¿Se han conseguido los objetivos establecidos? ¿Las tutorías han supuesto una mejora en el desarrollo personal y académico del alumnos/as? ¿Los gastos (materiales/humanos) son adecuados a los resultados obtenidos?...

● SATISFACCIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS

¿El PAT ha cubierto las necesidades/demandas planteadas por los alumnos/as? ¿El alumnado valora satisfactoriamente su implicación/participación en las diversas acciones? ¿Los estudiantes están satisfechos con el PAT? ¿Los tutores/as están satisfechos con el diseño del PAT? ¿Los tutores/as valoran satisfactoriamente su labor? ¿Los tutores/as se sienten apoyados institucionalmente en su labor diaria?...

● IMPACTO DEL PAT

¿La comunidad conoce las acciones llevadas a cabo? ¿La comunidad educativa percibe como necesario el PAT? ¿Es pertinente la continuidad del PAT? ¿Es necesaria la aportación de nuevos recursos para mantenerlo?...

Cuadro VII. Dimensiones de evaluación: Resultados del PAT

3.2. Agentes implicados

Una vez detalladas las dimensiones de la evaluación, se concreta el segundo componente: *los agentes implicados*. Debemos preguntarnos quiénes son estos agentes y qué responsabilidad han tenido o tienen en la ejecución del programa o plan.

La adecuación del programa se valora a partir de los agentes implicados en el Plan de Acción Tutorial. Éste abarca a todos los agentes que de una forma u otra están implicados en la acción tutorial: la escuela y los tutores (*contexto de la acción*) y los alumnos (*contexto familiar*) vinculados directamente con el PAT como ejecutores y como destinatarios.

En conclusión, podemos identificar cuatro agentes implicados en el desarrollo del PAT: El propio centro escolar proporcionando el apoyo y los recursos necesarios para la puesta en marcha del PAT, sean éstos recursos materiales, funcionales y/o humanos; los tutores, los cuales son los responsables de llevar a cabo la intervención (*intervención individual y/o grupal*) y que interactúan con los alumnos como receptores de la acción tutorial, y sus familias como colaboradoras de todo el proceso o parte del proceso de la acción tutorial.

AGENTES IMPLICADOS ¿QUIÉN EVALUAR?	DIMENSIONES A EVALUAR ¿QUÉ EVALUAR?
CENTRO ESCOLAR	ORIGEN DEL PAT: Ajuste del programa de tutorías a las necesidades detectadas. DISEÑO DEL PAT: Organización, volumen de tutores, ratio tutor-alumno, reconocimiento del tutor, acciones previstas, recursos, formación adicional ... EJECUCIÓN DEL PAT: Coordinación, encuentros entre tutores, formación / intercambio,...
TUTORES/AS	DISEÑO DEL PAT: Coherencia entre los objetivos con las actividades y los criterios de evaluación. EJECUCIÓN DEL PAT: Asistencia a las reuniones de coordinación, recursos utilizados, periodicidad de los encuentros, formación,... RESULTADOS DEL PAT: Resultados previstos (participación de los alumnos), resultados imprevistos (alumnado no colaborador, incidencias y necesidades detectadas no cubiertas por el PAT,...). SATISFACCIÓN de la tareas realizadas, satisfacción con el PAT (objetivos, acciones, temporalización,...).

AGENTES IMPLICADOS ¿QUIÉN EVALUAR?	DIMENSIONES A EVALUAR ¿QUÉ EVALUAR?
ALUMNADO	EJECUCIÓN DEL PAT: Participación y colaboración en las actividades planteadas por el tutor/a, tanto individuales como grupales. RESULTADOS DEL PAT: Mayor rendimiento académico, mayor madurez personal, adquisición de competencias transversales (trabajo en equipo, técnicas de estudio, de relaciones sociales,...), mayor implicación de la familia en el proceso académico de los hijos e hijas. SATISFACCIÓN CON EL PAT (objetivos, acciones, temporalización,...). Valoración/ satisfacción de la necesidad de las tutorías.

Cuadro VIII. Relación entre agentes y dimensiones de evaluación

3.3. Momentos de la evaluación

Otro componente a concretar en la realización del plan de evaluación del PAT es decidir el momento en que ésta se va a llevar a cabo. Teniendo en cuenta las finalidades de la evaluación (*mejora del propio programa y de los resultados del mismo*) y el modelo teórico del cual partimos (CIPP) se vislumbra el proceso de evaluación que va transcurriendo de forma simultánea a la ejecución del PAT y a la finalización del mismo. Esta visión integral o globalizada de la evaluación permite ir ajustando y regulando la intervención tutorial ofreciendo evidencias de su desarrollo y de sus resultados.

MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
DIAGNÓSTICA (inicio del plan de acción tutorial)	● Detectar las necesidades. ● Formular los objetivos del PAT. ● Diseñar el Plan de Acción Tutorial.	● Análisis de necesidades. ● Ajustar y/o reformular algunos aspectos del plan de acción tutorial.
FORMATIVA (desarrollo del plan de acción tutorial)	● Mejorar las posibilidades de los participantes. ● Ajustar la participación de los agentes. ● Dar información sobre la evolución y progreso ● Identificar los puntos críticos en el desarrollo del PAT. ● Optimizar el programa en su desarrollo. ● Proporcionar los recursos necesarios no previstos previamente.	● Adaptación continua (<i>tiempos, recursos, estrategias, etc.</i>).
SUMATIVA (finalización del plan de acción tutorial)	● Valorar la consecución de los objetivos. ● Identificación de los cambios producidos, previstos o no. ● Verificar la utilidad. ● Constatar el grado de participación e implicación de los agentes al PAT.	● Aceptación o rechazo. ● Modificación o consolidación.

Cuadro IX. Relación entre momentos y objetivos de evaluación

3.4. Recogida de evidencias

Finalmente, la última decisión a tomar hace referencia a la recogida de información y de qué manera “*medimos*” los diversos aspectos del PAT⁷. Tener los instrumentos o estrategias de recogida de información pertinentes y adecuadas que nos proporcionen evidencias significativas y relevantes sobre el plan de acción tutorial y que sirvan de base para la toma de decisiones, es quizás una de las fases del plan de evaluación que más preocupa. Sí es cierto que desde la propia metodología de investigación o de los procesos de medición se pueden elaborar instrumentos *ad hoc* (encuestas, test, ...) que nos faciliten saber y conocer, por ejemplo, la satisfacción y utilidad del PAT; pero existen otras muchas fuentes de información que ayudan en el conocimiento del contexto y del proceso y puesta en marcha de un PAT a lo largo de un curso académico como, por ejemplo, las memorias escolares, los informes académicos, las entrevistas con las familias, las fichas de seguimiento, etc. Toda aquella fuente que nos acerque a la realidad y nos ayude a describir con mayor exactitud qué está pasando y por qué está pasando deberá ser considerada e incorporada como una evidencia más que garantizará la eficacia de los resultados del proceso evaluativo y ayudarán a optimizar y mejorar el Plan.

La elección de qué forma o instrumento de recogida de información *ad hoc* es la más adecuada para conocer el impacto y los resultados del PAT, así como la concreción de qué aspectos o indicadores nos interesan más depende de varios factores:

- a) **De los informantes o agentes implicados.** La concreción de quiénes son los sujetos productores de la información puede condicionar la forma de recogerla. Si nuestro objetivo es recoger información representativa de un colectivo y para ello consideramos que no es pertinente contactar con todos, sino con una o dos personas, quizás la entrevista informal o en profundidad sería la forma más apropiada para recoger aquellos aspectos más relevantes. Si por el contrario necesitamos saber qué opinan todos los alumnos de un curso o de un centro y necesitamos recoger la máxima información en el menor tiempo posible, lo más apropiado es la elaboración de una encuesta o cuestionario.
- b) **El tipo de información necesaria.** La valía del proceso de medición radica en la definición de qué queremos conocer o saber. Definir

7. En este componente del Plan de Evaluación encontramos el propio proceso de medición o el establecimiento de las formas y modos de medir un fenómeno, en nuestro caso el PAT propuesto. Recordemos que en las primeras páginas del documento diferenciábamos evaluación de medición como dos procesos independientes pero complementarios en tanto en cuanto la evaluación se produce tras una medición.

exactamente el constructo que pretendemos medir, así como su indicadores nos permiten identificar la forma de recogida de información más apropiada. Por ejemplo, si pretendemos saber qué aspectos han funcionado mejor del PAT podemos utilizar varias alternativas: una pregunta abierta en una encuesta o un tema a considerar y discutir en un pequeño grupo de discusión o reunión con los alumnos o tutores. Si se pretende comparar las opiniones de los diferentes agentes implicados quizás la forma más rápida y fácil es recoger de forma cuantitativa el grado de acuerdo a diferentes juicios o situaciones. Por lo tanto, serán válidas a nuestro objetivo tanto las evidencias cuantitativas como las cualitativas.

- c) ***El tratamiento y uso posterior.*** Cómo analizamos la información recogida depende de qué tipo de información se haya recogido y que tipo de difusión y uso posterior determinemos. La rigurosidad del análisis de la información es un aspecto que garantiza la objetividad de los resultados y es el producto de una serie de aspectos previos: volumen de información y tipo de información (cuantitativa y cualitativa). Los avances informáticos facilitan el tratamiento de la información, tanto desde el punto de vista del análisis cuantitativo de los datos con programas estadísticos como el SPSS-Win, como en el proceso de análisis de contenido o cualitativo con programas como Nudist, Atlas,... La presentación de las conclusiones o resultados de estos análisis dependerá de qué tipo de difusión se haya determinado en el propio Plan de Evaluación.

3.4.1. El cuestionario

La forma más habitual de recoger información es el cuestionario, por lo que a modo de ejemplificación se presentan varias alternativas para su elaboración, útiles según el objetivo que pretendamos:

- Si el objetivo es *determinar el grado de acuerdo o desacuerdo*, se aconseja plantear la cuestión mediante una afirmación (*escala tipo Likert⁸ y/o Diferencial semántico⁹*) ya que resume en unas frases o en

8. Escala de actitud Likert

Mediante la formulación de varios juicios (positivos y negativos) respecto a un mismo fenómeno el sujeto debe posicionar su grado de acuerdo en una escala de valoración cuantitativa o categórica.

9. Diferencia Semántico

Es otra forma de recoger la opinión de un grupo de sujetos. En este caso se presentan adjetivos bipolares respecto a un dominio o tema y el sujeto debe posicionarse hacia un extremo u otro

adjetivos bipolares una actitud facilitando la respuesta mediante elección numérica. En ambos casos el uso de escalas amplias (7 puntos) o pequeñas (3 puntos) dependerá de la matización de acuerdo que pretendamos. Si se pretende además del grado de acuerdo una discriminación clara en la respuesta se utilizarán escalas pares ya que las escalas impares pueden facilitar la tendencia de respuesta en el punto medio de la misma.

- Si el objetivo es recoger la opinión y valoración del propio sujeto, las preguntas abiertas son la opción más aconsejada, sobre todo en grupos reducidos, ya que permite recoger las aportaciones propias del sujeto. Para grupos más numerosos se suele combinar preguntas abiertas con preguntas cerradas.
- La utilización de preguntas abiertas en los cuestionarios o autoinformes puede llevarnos a obtener respuestas inútiles, no obtener respuesta o recoger muchas y variadas opiniones, lo que dificulta el análisis.
- Si el objetivo es recoger rápidamente y uniformemente respuestas las preguntas cerradas son las más utilizadas y las más aconsejadas ya que permite aplicar a grupos amplios un mismo patrón de respuesta, facilitando enormemente el análisis posterior de los datos.
- Sin embargo, este tipo de cuestión conlleva perder la aportación cualitativa y personal del sujeto. Es recomendable que para dar mayor validez a la información obtenida ésta sea exhaustiva y recoja todas las opciones de respuesta.

A continuación se muestran distintos ejemplos de formulaciones de preguntas.

Igualmente, como se ha indicado anteriormente, la evaluación del PAT se realiza a partir de los agentes implicados. La información final es el resultado de la triangulación o el contraste entre la información proporcionada por el alumnado, el profesorado tutor/a, y la institución reflejada por los coordinadores o responsables de la elaboración del PAT. De otra forma sería una visión sesgada y parcial de la realidad evaluada.

Una vez recopilada toda la información necesaria para el proceso de evaluación, es recomendable la autorreflexión sobre la calidad de la misma, además de valorar la pertinencia o no del procedimiento de recogida de información que se ha utilizado.

Respecto a la información recopilada

- ¿Hemos contemplado todas las dimensiones/apartados que nos pueden ayudar a optimizar nuestro PAT?
- ¿Hemos recopilado todas las evidencias existentes?

Respecto al instrumento elaborado:

- ¿Las preguntas son válidas?, es decir, ¿recogen la información que nos interesa?
- ¿Alguna cuestión no ha aportado toda la información que se pretendía?
- En el caso de las preguntas cerradas, ¿hemos contemplado todas las posibles respuestas?
- ¿El momento de recogida de datos ha sido el adecuado?
- ¿El procedimiento de recogida de datos ha asegurado la confidencialidad y el anonimato? (en el caso de los alumnos)
- ¿La participación ha sido suficiente? (en el caso de los alumnos)

Cuadro XII. Autorreflexión sobre el procedimiento de recogida de datos

4. GESTIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN

Para finalizar, es necesario garantizar la efectividad del proceso evaluativo. Un Plan de evaluación puede estar muy bien diseñado pero, sin embargo, no poder implementarlo por falta de recursos o falta de reacción de imprevistos. En el planteamiento evaluativo debe incluirse la gestión y ejecución de todo lo diseñado. Diferenciamos tres fases:

Fase I: Fase de sensibilización e información del Plan de evaluación.

Fase II: Fase de recogida de evidencias.

Fase III: Fase de síntesis, de elaboración del informe y difusión de sus resultados.

Cada una de ellas es relevante por sí misma, sin embargo, la globalidad y coherencia entre ellas agrupa los elementos fundamentales de todo proceso evaluativo, que se han ido presentando. A continuación, se presentan los aspectos más relevantes de cada una de las fases, así como algunos ejemplos de acciones que se pueden llevar a cabo. En este sentido, se incide sobre la importancia de la adaptación del contexto. Los ejemplos que aquí aportamos sólo deben ser tomados como simples orientaciones.

4.1. Fase de sensibilización e información del Plan de evaluación

En primer lugar, la sensibilización sobre la importancia de evaluar nuestra labor empieza desde el mismo origen de la acción. En el momento de informar, a la comunidad educativa implicada, sobre la implantación de un determinado plan de tutorías, también se debe informar que éste va a ser evaluado, así como las consecuencias directas e indirectas de la misma. Deben quedar claros en la fase inicial, los beneficios, el responsable de las tutorías y determinar de quien es la responsabilidad de emitir un juicio y rendir cuentas a la institución de los resultados.

Antes de informar sobre la evaluación, es necesario que se den una serie de acciones que se han tenido que llevar a cabo antes del inicio del curso y que sensibilizarán a la comunidad de la titulación sobre la importancia de ese Plan de Acción Tutorial. Posteriormente se ubicará la evaluación y su Plan como un elemento más a considerar.

ANTES DEL INICIO DEL CURSO. Acciones que se han tenido que llevar a cabo.

PROFESORES-TUTORES

- Por parte de la coordinación se convocará a una reunión (por ejemplo antes del verano).
- Se entregará la documentación pertinente sobre el PAT.
- A partir de la experiencia del curso anterior se realizará un balance (evaluación del curso anterior) y se presentará el PAT previsto para el curso que se inicia.
- Se hará entrega del dossier de soporte a las tutorías (fichas de seguimiento de los alumnos, información sobre servicios externos, bibliografía de interés ...)

- Se realizará una sesión de formación a los tutores noveles. Se establecerá el calendario de reuniones coord-tutor.
 - Se informará del proceso de evaluación a seguir y sus consecuencias.
 - Se establecerán los mecanismos de comunicación con el responsable
-

Para que los tutores y los estudiantes no asocien la evaluación como un mecanismo sancionador o de control sino, al contrario, como un mecanismo de mejora, la evaluación debe ser parte integrante del Programa de Acción Tutorial y debe estar contemplada y planificada (cuándo, cómo y a quién) dentro del mismo. El plan de evaluación debe ser conciso, específico, bien estructurado y sistemático.

Asimismo, los instrumentos de recogida de evidencias (encuestas, autoinformes, guiones de grupos de discusión, etc.) deben estar elaborados y consensuados por lo/as personas implicadas en la puesta en marcha del PAT.

EN EL INICIO DE CURSO – DURANTE EL CURSO.

PROFESORES-TUTORES

- Se entregará por escrito el Plan de evaluación previsto.
 - Se establecerá un canal de comunicación con el responsable para resolver incidencias no previstas.
 - Se informará sobre el calendario de evaluación.
-

ALUMNADO TUTORIZADO

- El alumno/a tendrá acceso a la información sobre el PAT del centro (a través de la página web del centro, la Secretaría, el propio tutor...).
 - En la sesión de reunión con el tutor o responsable se informará sobre la existencia de un Plan de Acción Tutorial.
 - Se informará sobre la evaluación del PAT a lo largo y final del curso, con el fin de potenciar su responsabilidad en el proceso y su participación.
- ...

4.2. Fase de recogida de evidencias

Esta fase es, sin duda, fundamental en el proceso evaluativo. En muchas ocasiones, la falta de participación y en consecuencia, la poca representatividad de la información recopilada, conlleva a que la evaluación no tenga la utilidad deseada. Por lo tanto, los agentes implicados tienen que estar informados

desde el inicio de curso y sentir que su aportación es útil en un proceso de toma de decisiones.

La utilización de los canales de comunicación idóneos influye en el grado y tipo de participación. Deben considerarse, pues, las vías de comunicación más apropiadas para los distintos implicados: tablón de anuncios, delegados de clase, agenda, convocatorias en persona. Además debe garantizarse la confidencialidad y anonimato de la información si fuera preciso.

EN EL INICIO DE CURSO – DURANTE EL CURSO.

PROFESORES-TUTORES

- Se realizarán reuniones periódicas con el fin de ir compartiendo experiencias.
- El profesor-tutor deberá efectuar un seguimiento de su labor con sus alumnos mediante una serie de protocolos o fichas.
- Al finalizar el curso académico el profesor-tutor deberá remitir a la coordinación de las tutorías un AUTOINFORME o diario reflexivo de su labor.

.....

ALUMNADO TUTORIZADO

- El alumno deberá ir cumplimentando las fichas, registros,... contempladas en su carpeta personal o portafolio.
- Al finalizar el curso se recogerá la satisfacción del alumno/a. Se pueden utilizar dos estrategias de forma complementaria:
 1. Encuesta anónima que se pasará al grupo clase (información cuantitativa – más global).
 2. Grupos de discusión. El coordinador a partir de los resultados académicos seleccionará y convocará a una reunión a aquellos alumnos de éxito y fracaso (información más cualitativa – más específica)

....

4.3. Fase de elaboración del informe final y difusión de los resultados

El informe final o memoria se corresponde al producto del proceso de evaluación seguido. Es la formalización de los diferentes juicios de valor emitidos sobre el PAT a través del autoinforme del tutor/a y de la encuesta de opinión y grupo de discusión del alumnado y demás información pertinente. Este informe debe contemplar las valoraciones que elaboran los diferentes agentes a partir de las tareas asignadas *versus* realizadas, así como la percepción de los beneficios. Compete al responsable de la gestión del PAT, únicamente, la ela-

boración del informe global donde además de describir la situación se emitirá juicios valorativos y se presentarán las consecuencias o, mejor dicho, las propuestas de mejora que se implementarán para optimizar y mejorar el PAT.

A modo de recapitulación, la evaluación del Plan de Acción Tutorial debe ser:

✓ *Útil y beneficiar a los implicados de la evaluación*

Norma de Utilidad

- Identificar la/s audiencia/s.
- Identificación del coordinador.
- Selección y adecuación de la información.
- Interpretar valorar en base a evidencias.
- Claridad del informe.

✓ *Factible y describir la realidad evaluada (cuantitativa y cualitativamente)*

Norma de Factibilidad

- La recogida de información factible y realista.
- La viabilidad política de la evaluación.
- Relación coste-beneficio.

✓ *Ética*

Normas de Legitimidad

- Obligación formal de los implicados.
- Transparencia del proceso para evitar conflictos.
- Recoger las aportaciones de los implicados sin enjuiciar.
- Accesibilidad a los resultados.

✓ *Responder al objeto evaluado*

Normas de precisión

- Dimensionalidad del objeto de evaluación.
- Análisis del contexto.
- Adecuación de la información recogida (diferentes tipos de evidencias).
- Resultados consensuados por los implicados.
- Informe objetivo.

BIBLIOGRAFÍA

ALVIRA MARTÍN, F. *Metodología de la evaluación de programas*. CIS. Madrid, 1996.

DE MIGUEL DIAZ, M. *Nuevos retos en el ámbito de la evaluación*. En L. Buendía; D. González y T. Pozo (Coords.) *Temas fundamentales en la investigación educativa*. La Muralla. Madrid, 2004. Págs. 31-62.

DE MIGUEL DIAZ, M. *La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos*. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.18, n.º 2. 2000. Págs. 289-317.

FERNÁNDEZ- BALLESTEROS, R. (Ed.) *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Síntesis Psicología. Madrid, 1995.

JIMÉNEZ, B. (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis Educación. Madrid, 1999.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. Trillas. Madrid, 1988.

MATEO, J. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Horsori Editorial. Barcelona, 2000.

PÉREZ JUSTE, R. (Coord). *Evaluación de programas*. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.18, nº 2. 2000.

SHAW I.F. *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós. Barcelona, 2003.

STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A.J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós. Barcelona, 1989.

RODRÍGUEZ ESPINAR S. (Coord.). *Manual de Tutoría Universitaria*. Octaedro/ICE-UB. Barcelona, 2004.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica
con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALIDAD; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica
con el color “amarillo oficial”

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
| • Serie “Situación” | Color verde |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:
Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

NORMAS DE EDICIÓN

DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares. Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación y Ciencia. C/Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/Juan del Rosal, s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	COLECCIÓN	SERIE
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de la nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios

<i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y Educación</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Los lenguajes de la expresión</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La Estadística y la Probabilidad en el Bachillerato</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La Estadística y la Probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria ...</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>El número, agente integrador del conocimiento</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los lenguajes de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el marco europeo</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Contextos educativos y acción tutorial</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El impacto social de la cultura científica y técnica</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje ..</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Servicios socioculturales: la cultura del ocio</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Didáctica de la Filosofía.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Las artes plásticas como fundamento de la educación artística</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales.....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Últimas investigaciones en Biología: células madre y células embrionarias</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La transformación industrial en la producción agropecuaria</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Números, formas y volúmenes en el entorno del niño</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: hacia el éxito escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica

<i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Imagen y personalización de los centros educativos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>El lenguaje de las Artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Andersen, Ala de Cisne: Actualización de un mito (1805-2005)</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Ramón y Cajal y la ciencia española</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Usos matemáticos de Internet</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La formación profesional como vía para el autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura europea</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Química y sociedad, un binomio positivo</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias

<i>La dimensión humanística de la música: ... reflexiones y modelos didácticos</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Gestión de calidad en la organización y ... dirección de centros escolares</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>La orientación escolar en los centros educativos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>El profesorado y los retos del sistema educativo actual</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>El tratamiento de la diversidad en los centros escolares</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>La enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva europea</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Nuevos enfoques para la enseñanza de la.. Física</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>	AULAS DE VERANO	Principios

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:
“La acción tutorial: su concepción y su práctica”, que se celebró en la
Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia, en el verano de 2005.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- Serie «Ciencias»
- Serie «Humanidades»
- Serie «Técnicas»
- Serie «Principios»

Color verde
Color azul
Color naranja
Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color «amarillo oficial»

- Serie «Didáctica»
- Serie «Situación»
- Serie «Aula Permanente»
- Serie «Patrimonio»

Color azul
Color verde
Color rojo
Color violeta

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.