

MARÍA JESÚS COMELLAS (COORD.)

COLECCIÓN EDUCACIÓN AL DÍA



# Las competencias del profesorado para la acción tutorial

DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA

monografías escuela española



© M<sup>a</sup> Jesús Comellas y otras

© CISSPRAXIS, S.A. 2002

Avda Príncipe de Asturias, 61 - 7<sup>a</sup>  
08012 Barcelona

Colección:

EDUCACIÓN AL DÍA - DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA

1<sup>a</sup> edición: mayo 2002

Ni el Editor ni los autores aceptarán responsabilidades por las pérdidas ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

ISBN: 84-7197-736-2

Depósito Legal: BI-1160-02

Impreso en España - *Printed in Spain*

Impresión: RGM, S.A. - Aita Larramendi. 4 - Planta baja  
48012 Bilbao

Este trabajo ha surgido en el marco del programa de doctorado Calidad e Innovación en Procesos Educativos, en el grupo de Orientación y Tutoría. En las sesiones iniciales de discusión, dentro del grupo clase, también participaron Germán Cequier, Cecilia Gassull, Rafel Gómez y Joaquín Redondo.

**Margarida Ballesteros.** Licenciada en Psicología y Psicopedagogía. Experiencia docente en un Centro de Educación Especial. Su línea de trabajo se centra en el liderazgo y las relaciones de poder en la educación.

**Tatiana Brito de Araújo.** Licenciada en Historia. Experiencia docente en Historia en la Universidad de Salvador de Bahía (Brasil). Su línea de investigación se centra en la formación de competencias del gestor de Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

**María Jesús Comellas.** Doctora en Psicología. Profesora titular de Orientación Educativa de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) en la Facultad de Ciencias de la Educación. Su experiencia se centra en la formación en Pedagogía y Psicopedagogía y en orientación escolar y familiar. Sus líneas de investigación son la orientación, la tutoría, la diversidad, el aprendizaje y las competencias.

**Mirta Lojo.** Maestra de Educación Primaria. Licenciada en Psicopedagogía. Experiencia docente en Primaria y Secundaria en centros públicos de Cataluña. Su línea de trabajo se centra en el género y la educación.

**Ángela Monroy.** Licenciada en Pedagogía. Experiencia docente universitaria en el estado de Paraná (Brasil). Su línea de trabajo se centra en el tratamiento de la diversidad

**Margarida Redó.** Licenciada en Psicología. Asesora psicopedagógica. Profesora asociada de la UAB en la Facultad de Ciencias de la Educación. Experiencia profesional en Psicología Escolar. Su línea de investigación se centra en las relaciones de la institución educativa con el entorno familiar y social.

**Encarna Sugranyes.** Licenciada en Pedagogía. Profesora de la UAB en la Facultad de Ciencias de la Educación. Experiencia profesional en Educación Infantil y como especialista en el área psicomotriz. Su línea de investigación se centra en el desarrollo y la educación psicomotriz.

---

## Presentación

---

Teniendo presente que las competencias se conciben de forma transversal a todas las acciones educativas, hemos abordado el presente trabajo desde diferentes dimensiones: de relación, de aprendizaje, de organización...

Este enfoque presupone el tratamiento de unos contenidos comunes desde diferentes ámbitos y prácticas profesionales. A pesar de las aparentes repeticiones, creemos que esta visión integral permite el enriquecimiento propio de todo enfoque holístico.

En el capítulo I se plantean los ejes conceptuales de la acción tutorial y las competencias.

En el capítulo II se explica, de forma teórica, el punto vista o perspectiva desde el que se efectúa el análisis de la acción tutorial.

Los aspectos específicos de la acción tutorial se tratan en los capítulos III y IV, desde el punto de vista conceptual. A partir de este marco, se caracterizan y contextualizan las competencias aplicándolas a situaciones concretas.

Expuesta la importancia de la adquisición de todas estas competencias, en el capítulo V se considera la formación inicial y continuada del profesorado.

Finalmente, en el capítulo VI se ejemplifica una posible intervención en la que, a partir de la descripción de un grupo diana, se ponen en juego diferentes aspectos tratados en los capítulos anteriores.

---

## Introducción

---

La sociedad actual se caracteriza por el fenómeno de la mundialización, propiciado por las transformaciones tecnológicas relativas a la información y a las comunicaciones, que han tenido grandes repercusiones en la economía y en todos los ámbitos sociales. Este hecho sin precedentes configura una etapa profundamente diferente que afecta a todas las esferas de la realidad y en la que los cambios complejos se suceden de forma vertiginosa.

Partiendo de la idea básica de que la educación está contextualizada en una determinada etapa histórica, se vuelve indispensable reflexionar sobre las consecuencias de la globalización y las exigencias que comporta, en el marco de una coyuntura mundial y de acuerdo con los aspectos específicos de cada cultura.

En estos momentos, en los que se requiere una formación sólida, flexible y continuada a lo largo del ciclo vital, la institución educativa no está dando una respuesta adecuada, y se hace indispensable una profunda reflexión colectiva para definir el papel de la escuela ante de las nuevas necesidades.

La concepción que fundamenta los planteamientos que se hacen en el presente trabajo parte de la idea de que educar no es una acción de unas personas (enseñantes) sobre otras (aprendices), sino un proceso de interacción, de negociación de significados, de desarrollo conjunto y compartido, orientado a la formación integral de las personas en su diversidad.

Este proceso tiene como propósito el desarrollo de las potencialidades individuales tendientes a lograr la consecución de una progresiva autonomía y al mismo tiempo la socialización, ya que en términos vygotsquianos la relación interpersonal en sentido social (grupo de iguales, adultos, entorno, etc.) resulta indispensable en la interiorización de la cultura. La articulación de los dos aspectos ha de posibilitar no sólo la adaptación al medio social sino, también, la posibilidad de transformarlo desde una perspectiva crítica que mira el bien común.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) dice, en su preámbulo: “En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.”

La Constitución española de 1978 establece el derecho a la educación a partir del principio de ofrecer igualdad de oportunidades, lo cual no significa dar lo mismo a todos sino dar a cada uno según sus necesidades. Para ello, se debe tener en cuenta, en todo momento, la heterogeneidad de la población, en la que la diversidad viene dada por factores tales como el nivel de maduración, el género, los gustos e intereses, los aprendizajes previos, los rasgos de personalidad, el ritmo de aprendizaje, la cultura de procedencia, el estilo de aprendizaje, las experiencias escolares y personales, la afinidad con las personas del entorno, el grado de autonomía....

Sin embargo, la actual institución educativa está en crisis, y con frecuencia se enfrenta a la incertidumbre y a la impotencia, propiciadas por la dicotomía entre su función educadora y su función instructiva, y olvida que sólo a través de una acción educativa integral puede llegar a los objetivos que le son propios desde las propuestas teóricas a la práctica educativa.

Entre las múltiples funciones que se deben redefinir está la acción tutorial, como base de relación entre la institución educativa y las instituciones sociales a través del alumnado. Actualmente, la acción tutorial aún está vinculada, en su mayoría, al comportamiento y al aprendizaje, y no a una acción educativa integral.

Por ello, creemos que debería plantearse una nueva orientación, que pudiera dar respuesta de forma más global a las necesidades del alumnado, contando con la colaboración de las familias y avanzando hacia respuestas que optimicen el proceso evolutivo y favorezcan de la integración social.

Para que esto sea posible, es imprescindible garantizar tanto la formación inicial del profesorado que ha de llevar a cabo esta acción tutorial como su formación continuada, a fin de buscar la manera de tomar conciencia de las competencias necesarias para que se pueda producir este cambio y adecuación.

---

# Capítulo I

## Concepto y objetivos generales

---

1. La acción tutorial
  - 1.1. Rol del profesorado
  - 1.2. Rol del alumnado
  - 1.3. Rol de la familia
2. Competencias para la acción tutorial
  - 2.1. Concepto de competencia
  - 2.2. Competencias en educación

## Capítulo I

### 1. LA ACCIÓN TUTORIAL

*María Jesús Comellas, Margarida Ballesteros, Mirta Lojo, Margarida Redó y Encarna Sugranyes*

Entendemos por acción tutorial el proceso de atención, ayuda y seguimiento continuo de todo el alumnado en un contexto educativo. Esta función, que está contemplada en la LOGSE<sup>1</sup>, es inherente a la función docente.

Basándose en las necesidades percibidas y los criterios pedagógicos de cada centro se concretan diversas modalidades según decisiones organizativas, curriculares y de disposición de recursos.

Por ello es fundamental hacer un planteamiento amplio, general y explícito que garantice una mejor respuesta a estos objetivos educativos planteados legalmente y a las necesidades de la totalidad de la población. Para centrar esta visión de la acción tutorial, deberemos considerar como fundamentales una serie aspectos previos:

- En primer lugar, creemos que sólo se podrá llevar a cabo esta atención y ayuda con la participación e implicación de todo el equipo educativo. Esta implicación de todo el equipo educativo incluye la figura del tutor o tutora de un grupo determinado, quien actuará como interlocutor y dinamizador principal entre cada miembro del grupo clase y el colectivo de profesionales que intervienen en su educación, las familias u otros agentes.

---

<sup>1</sup> La LOGSE plantea una visión amplia de los fundamentos de la educación general y define la tutoría como una acción orientadora global clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo.(Art. 55 y 60). Por otra parte, el marco legal que se propone desde la Generalitat de Cataluña (art. 6 del decreto 96/1992 del 28 de abril, 16.1) concreta la acción tutorial como “conjunto de acciones educativas que contribuyen a desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los alumnos orientándolos para conseguir su maduración y autonomía y ayudarlos a tomar decisiones en vista a las opciones posteriores...”

- En segundo lugar, la acción tutorial deberá responder a un proyecto educativo en el que los objetivos de actuación del equipo docente serán el alumnado y su proceso de desarrollo global: cognición (competencias, aprendizajes, orientación académica); afectos (personalidad, socialización, emociones, conductas) y praxias (habilidades generales y específicas).
- En tercer lugar, la acción tutorial deberá ir encaminada a dar respuesta a las necesidades del alumnado, como grupo e individualmente, previniendo dificultades y ofreciendo recursos para lograr su valorización y su futura integración social.
- Y el cuarto y último lugar, se deben considerar, como ejes fundamentales de la acción tutorial: el grupo de iguales –como un núcleo educativo en el que cada uno de sus miembros hace un aprendizaje social–, la toma de decisiones de cara al propio proceso de formación, los aspectos individuales y el contexto y las necesidades sociales. Por tanto, será objetivo prioritario el desarrollo de unos valores personales, profesionales y sociales entre el alumnado para que sus miembros puedan actuar como ciudadanos implicados en el contexto en el que se encuentran.

A partir de esta primera consideración se plantea la necesidad de establecer unas prioridades para todos los colectivos que intervienen, cada uno con un rol específico. Por colectivos entenderemos el profesorado, el alumnado y las familias.

### ***1.1. Rol del profesorado***

En relación con la acción tutorial, el profesorado será el dinamizador de las relaciones entre la sociedad y el alumnado, más allá de su tarea específica de transmisión de conocimientos.

El profesorado actuará, asimismo, como modelo de análisis de la realidad favoreciendo la comprensión de la sociedad en la que el alumnado debe integrarse. Para ello, ofrecerá información y valorización de diferentes formas de integración, evitando juicios de valor inadecuados según los posibles itinerarios formativos.

Este rol no puede llevarse a cabo de forma individual, por lo que el profesorado deberá organizarse de diferentes formas en función de las necesidades y recursos. El equipo de la etapa de la ESO, tanto del primero como del segundo ciclo, será imprescindible, y deberá implicar a todos cuantos intervengan con el alumnado.

Una vez planteadas las posibles formas de organización, se deberán determinar los objetivos, así como las estrategias para conseguirlos, el protagonismo de cada uno de los componentes del equipo y, especialmente, la metodología que se seguirá. Todo esto dará entidad a la acción tutorial.

### ***1.2. Rol del alumnado***

Considerando las características de la etapa educativa (cognitivas, de actitud y de conducta), y el rol y las expectativas que les otorga la sociedad en estos momentos, el alumnado debería tener un papel más participativo en esta acción como grupo destinatario activo.

Esta participación deberá ser diferente en cada ciclo y, además, será imprescindible dotar al alumnado de recursos para que, de forma activa, puedan implicarse en su propio proceso de formación y se involucren en la toma de decisiones, con criterios y responsabilidad.

Este rol del alumnado no debe identificarse sólo con relación a los aprendizajes académicos, sino con todo el proceso de formación. Por ello será fundamental el diálogo para ayudarles a hacer un análisis de la realidad y de las posibles decisiones que deberán tomar, así como para valorar las repercusiones de estas decisiones.

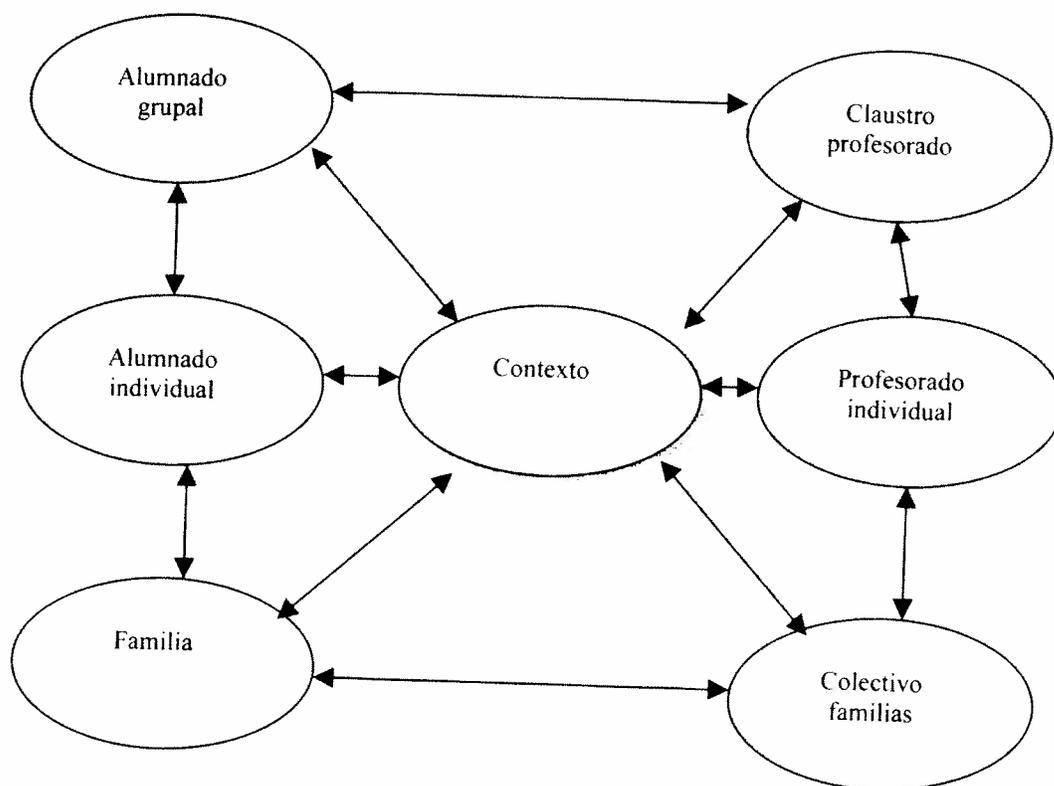
### ***1.3. Rol de la familia***

La familia, como núcleo primario de socialización, debería tener, también, un papel más activo, ya que sólo con su cooperación se podrá lograr mayor eficacia y estabilidad en las decisiones que se puedan tomar, y evitar contradicciones o desconfianzas que revertirán sobre el propio alumnado dificultando su proceso formativo.

Para que sea esto posible, deberá existir una **acción tutorial procesal** que contemple la continuidad de criterios y la resolución de las posibles dificultades en los momentos de transición entre las diferentes etapas y centros. Será, pues, imprescindible la coordinación y coherencia entre los profesionales que deberán valorar todos los aspectos aquí expuestos. De aquí la necesidad de establecer un Plan de Acción Tutorial (PAT) en el seno de la institución educativa.

Este enfoque global de la acción tutorial (esquema 1), si bien puede estar implícitamente en la mente de todos, no queda reflejado en la práctica que se

lleva a cabo en muchos centro. La acción tutorial, por tanto, no responde a estos requerimientos, en parte, por las dificultades internas de cada centro y, en parte, por las dificultades que conlleva abordar un modelo educativo nuevo, especialmente en la etapa de la Secundaria obligatoria (Espinós, 2000). Esto se debe a que requiere un cambio en la cultura docente y educativa. Se trata pues de buscar los aspectos implicados para mejorar la oferta educativa.



*Esquema 1. Elementos implicados en la acción tutorial*

Este modelo que se propone exige abordar de una serie de cambios, que serán eficaces en la medida en que se lleven a cabo de forma coordinada, y siempre que los colectivos –profesorado, alumnado y familias– se impliquen y establezcan nuevas formas de responder a las necesidades que los cambios sociales vayan exigiendo.

Por ello creemos que PAT se debe plantear de forma explícita, no como un documento más que identifica al centro<sup>2</sup> sino como un enfoque propuesto para

<sup>2</sup> De la misma manera que están establecidos el PEC (Proyecto Educativo de Centro), el PCC (Proyecto Curricular de Centro), el Plan Anual, el RRI (Reglamento de Régimen Interno) y otros que se exigen desde la administración.

mejorar la oferta educativa de todo el alumnado, con un análisis de los aspectos de cada una de las situaciones en las que se ha de intervenir.

Con esto, no queremos dar a entender que consideramos que este PAT debería plantearse sólo en la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria); al contrario, pensamos que es conveniente implantarlo también en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), ya que la acción educativa se inicia con la escolarización.

Así mismo, el PAT debe contemplar los distintos momentos de cambio y transición de las diferentes etapas: de la Educación Infantil a la Primaria, y de la Educación Primaria a la Secundaria.

Finalmente, el PAT debe ir más allá del diseño contenidos y temas y su aplicación de forma rígida, como ocurre a menudo. Si desde las iniciativas de innovación en las diferentes áreas de aprendizaje (lenguaje, matemáticas u otros campos de conocimientos) se plantea la necesidad de que los contenidos se vinculen a la cotidianidad, no tendría sentido que, para la acción tutorial, se programaran los temas y actividades obviando la cotidianidad de cada colectivo, sus necesidades, momentos evolutivos, entorno, cultura y características personales propias.

## **2. COMPETENCIAS PARA LA ACCIÓN TUTORIAL**

*María Jesús Comellas*

El concepto de competencia, muy debatido en este momento, tiene muchas interpretaciones según el campo profesional desde el que se haga el análisis; en nuestro caso, centraremos el enfoque en el campo educativo.

### **2.1. Concepto de competencia**

En términos generales, se considera como competencia aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea; así una competencia podría ser tanto la posesión de ciertos conocimientos o como la práctica en la resolución de tareas. A continuación plantearemos nuestra visión, en términos más específicos, y los autores en los que nos apoyamos.

Se dice que una persona es competente si es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” (Delors, 1996), mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le “permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja” (Raynal-Rieunier, 1998).

La competencia, pues, no consiste en el dominio de un aprendizaje teórico o de un conocimiento puntual y específico, y no es un estado sino de un proceso (Le Boterf, 1994). Además, es el reflejo organizado y exhaustivo de todo lo que surge de uno mismo y que aparece desprovisto de misterio y es en su exterioridad que se define y se muestra como un poder interno (Rey, 1996).

La competencia es indisociable de la capacidad de dar respuesta ante una situación y conlleva la necesidad de establecer, previamente, relaciones con conocimientos anteriores para lograr movilizarlos, transfirirlos a diferentes campos y reelaborarlos según el contexto.

La persona competente no sólo aplicará el *saber* que ha aprendido, sino que *actuará* analizando el contexto y las posibles actuaciones y valorando la oportunidad de sus decisiones (*saber hacer*), a la vez que se implicará personal y profesionalmente en su actuación (*saber estar*). En este sentido, se debe considerar que una competencia es más global que una capacidad (esquema 2)

<b>Saberes</b>	Implican la cognición Son los conocimientos objetivos, exteriores a los individuos y que hacen referencia al mundo que nos rodea, en cualquier dominio.
<b>Saber hacer</b>	Implica unas habilidades y una ejecución. Actualmente tiene una acepción más amplia y designa, también, los conocimientos procedimentales que se aplican a una situación determinada. A menudo utilizará los saberes, pero, en función del contexto, la actuación podrá variar.
<b>Saber estar</b>	Implica el dominio afectivo de la persona. Por ello moviliza los afectos, actitudes, emociones, motivación, valores que se ponen en juego en un a situación determinada.

Esquema 2. La competencia: saberes específicos

Si, como hemos planteado en el análisis de la acción tutorial, el alumnado debe adquirir unas competencias, es preciso que el profesorado, a su vez, sea competente para poder mediar en dicho proceso de adquisición. Estas competencias llevarán al profesorado a una actuación personal y profesional de acuerdo con las exigencias y necesidades de este momento.

## 2.2. Competencias en educación

Además de las *competencias base*, que se enmarcan en el campo de la actuación diaria (Chinapah & Khan, 1993; citados por Depover-Nöel, 1999) y que

constituyen el objetivo básico del aprendizaje del alumnado, se plantea la necesidad de priorizar –en la etapa de la formación inicial del profesorado y, posteriormente, en la formación continuada– la adquisición de competencias para garantizar una actuación educativa adecuada.

Hablar de competencias profesionales en educación exige un paso más en el análisis. No se trata, tampoco, sólo de saberes teóricos adquiridos durante la etapa de la formación inicial –como representaciones organizadas de la realidad y de la manera de transformarla–, sino de unas competencias que impliquen actuaciones (capacidades de acción) que permitan a la persona ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja.

Un profesional competente será capaz de:

- Identificar los obstáculos o los problemas.
- Entrever diferentes estrategias realistas.
- Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos.
- Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.
- Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.
- Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derecho (equidad, libertad...).
- Dominar las propias emociones, valores, simpatías...
- Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario.
- Sacar conclusiones y aprendizajes para una nueva situación.

(Lemosse, 1989 y Bourdoncle, 1993; citados en Paquay y otros 1998 y Perrenoud, 1994a; 1996)

Todas estas actuaciones exigen que el profesional de la educación movilice los distintos saberes (Perrenoud, 1994a) y que tenga unas competencias personales fundamentales para la relación con otros profesionales del mismo campo o de campos afines, ya que no se pueden abordar de forma aislada ni el análisis ni la planificación de las posibles intervenciones.

No se trata pues de un proceso individual de acumulación de saberes teóricos sino de un proceso de búsqueda colectiva y de identificación de las competencias que están en la base de la práctica pedagógica eficaz. Mediante un análisis del contexto de la población infantil y juvenil, se buscará cómo adquirir, mejorar y movilizar las competencias en calidad de reto colectivo al que se deben implicar tanto los profesionales con experiencia como los que se vayan incorporando.

Este enfoque aceptable en el ámbito teórico (como *saber*) no está exento de dificultades, ya que implica *saber hacer* y *saber estar* por parte de todos los componentes del equipo. Éste es el reto y la aparente contradicción del modelo

competencial, ya que para poder aprender a ser competente en el ámbito profesional se debe ser, en parte, competente en el ámbito personal<sup>3</sup>. Además, a lo largo de toda la trayectoria profesional, se debe tener la capacidad de ir adquiriendo más competencias en relación con la actuación educativa.

Para analizar con más detenimiento las competencias, agruparemos aquellas que consideramos que tienen un peso específico mayor en dos bloques:

<p><b>Competencias inherentes a la persona</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicativas</li> <li>- Emocionales</li> <li>- Relacionales</li> <li>- Cognitivas</li> </ul>
<p><b>Competencias específicamente profesionales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión amplia del hecho educativo</li> <li>- Análisis de la realidad</li> <li>- Comprensión del contexto</li> <li>- Relación y comprensión de las diferentes especialidades</li> <li>- Comprensión y flexibilidad de los recursos educativos</li> </ul>

*Esquema 3. Competencias del profesorado*

### *Competencias personales*

En lugar de analizar las competencias básicas personales, planteamos aquellas que, siendo inherentes a la persona, constituyen, básicamente, el saber hacer y el saber ser ante cualquier situación y que, por tanto, favorecen la actuación en el campo educativo. Estas competencias se construyen con una constante introspección del propio hacer cotidiano, a partir de la reflexión sobre las propias decisiones tomadas y de la autoevaluación permanente que ha de permitir evolucionar modificando y mejorando la propia actuación y la implicación personal.

Estas competencias se ponen en evidencia en la cotidianidad y en la privacidad, en las relaciones interpersonales o en la práctica profesional, y constituyen, de alguna manera, la forma de ser de cada persona.

<sup>3</sup> Las competencias personales tienen diferentes grados de adquisición, incluso entre las personas adultas. Su dominio implica las características personales, ambivalencias, intereses, privacidad, y exigencias propias. En el momento de utilizarlas se ponen en juego factores dinámicos (diferentes individualidades, enfoques, experiencias anteriores, saber escuchar, negociar, resolver conflictos), la institución (horarios, espacios, exigencias, funciones), los agentes implicados (familia, entorno social, culturas), por citar los factores más relevantes.

### *Competencias comunicativas*

Planteamos este tipo de competencias por las repercusiones que tienen en cualquier actividad humana, ya que son, en muchos momentos, factor de desajustes y dificultades relacionales.

Dado que el profesional de la educación debe comunicarse con alumnos y alumnas de diferentes edades y culturas, además de con familias, instituciones y otros profesionales, la necesidad de saber comunicarse no sólo es evidente sino que resulta fundamental. Esta comunicación implica tanto expresar como escuchar.

Cualquier situación educativa requiere comunicar pensamientos, estructurar, manejar y relacionar informaciones, analizar los pensamientos ajenos, dar respuestas... Estos aspectos son importantes para poder lograr unas relaciones óptimas basadas en el respeto y en la comprensión, para acceder a la cultura y para comprender el mundo que nos rodea (Egan, 2000).

### *Competencias afectivas*

Son las que permiten manejar las emociones y sentimientos propios, y son clave para el equilibrio personal. Están estrechamente relacionadas con las experiencias, la madurez y el equilibrio afectivos y son primordiales para la salud psíquica. Entre sus múltiples manifestaciones podríamos destacar: canalizar tensiones, temporalizar reacciones, comprender y comprenderse...

Constituyen un elemento clave, también, de la personalidad, ya que posibilitan el proceso de maduración personal y la actuación equilibrada ante las experiencias, vivencias y tensiones. Están en juego en la construcción de la propia identidad, del autoconcepto y de la autoestima, en el aprendizaje de roles, en la asunción de valores sociales y éticos, y en el hecho de compartir experiencias de autonomía y de comprensión de los demás.

Siendo el profesorado un modelo de referencia para el alumnado, sus competencias, en este campo, serán básicas para el desarrollo emocional de sus alumnos y alumnas, especialmente por la etapa vital en la que están.

### *Competencias relacionales*

En parte derivadas de las anteriores, constituyen el núcleo de socialización de los individuos y posibilitan la solución de conflictos, el análisis de las relacio-

nes y la comprensión de los roles, a la vez que la comprensión de la sociedad, más amplia que el ámbito propiamente familiar, escolar y profesional.

Implican, por una parte, aspectos comunicativos tales como la empatía o la capacidad de establecer alianzas, complicidades y actitudes positivas hacia el grupo y los individuos para favorecer una actitud cooperativa y respetuosa. Por otra parte, implican la comprensión de posibles alianzas externas sin generar reacciones o respuestas agresivas, de rechazo global o de animadversión. Por ello exigen análisis de prejuicios, atribuciones, estereotipos, valores, tabúes...

Serán, pues, competencias altamente determinantes en una sociedad cada vez más abierta a la diversidad desde todas las perspectivas sociales (étnicas, culturales, de género...) y con posibles diversidades de opiniones y opciones políticas, sexuales, culturales... Ante esta diversidad, hay que responder evitando las situaciones injustas de desventaja y desigualdad.

### *Competencias cognitivas*

Comportan la posibilidad de que el individuo, además de realizar un análisis del contexto, conceptualice, reflexione y tome las decisiones pertinentes en el momento y en la situación en los que se encuentra, discriminando las diferencias o semejanzas respecto a otras situaciones parecidas.

Cabría añadir que son un factor clave para poder acceder a una comprensión más elaborada del mundo (Rey, 1996).

### *Competencias específicas: análisis de un perfil profesional*

A partir de las competencias generales citadas, es preciso profundizar en el análisis de aquellas que son más específicas de la acción tutorial. Aunque por su especificidad serán planteadas a partir del análisis de cada una de las situaciones y actuaciones que se deben llevar a cabo, creemos que es imprescindible plantear la tipología de las competencias referidas a la acción educativa y de la acción tutorial.

### *Visión amplia del hecho educativo*

Se trata de un aspecto clave que, de alguna manera, determinará cualquier actuación que se haga en la institución educativa. La consideración del proceso educativo desde una perspectiva espacio-temporal facilitará la toma de decisiones flexible y evitará el riesgo de pronósticos negativos y deterministas.

### *Análisis de la realidad desde diferentes puntos de vista*

Dado que la realidad y la posible interpretación que hacemos de ella está condicionada por el punto de vista desde el que se analiza, será fundamental que el profesional de la educación sea competente para poder analizarla teniendo en cuenta el punto de vista de cuantos están implicados.

Este enfoque no le hará perder la comprensión sobre cuál debe ser su actuación, pero sí que determinará la comprensión del punto de vista de los demás. Por tanto, podrá consensuar y gestionar dicha interpretación favoreciendo el aprendizaje dirigido a la comprensión de los objetivos que se propongan temporalizando su consecución.

### *Comprensión del contexto del alumnado y valoración de los aspectos y factores que inciden en él*

Una de las competencias más básicas del profesional de la educación se centra en la comprensión de los factores que inciden en la población en la que debe actuar. Por tanto, es imprescindible el conocimiento y la comprensión del contexto en que vive el alumnado como condición previa a la decisión de las actuaciones más pertinentes.

Esta competencia le llevará, básicamente, a enfocar su análisis con flexibilidad para poder comprender las necesidades inmediatas y a largo plazo, lo que le permitirá diseñar su actuación persiguiendo la calidad, sobre la base de la mejora de este contexto, y con el respeto imprescindible para actuar con equidad.

En este análisis contextual deberá comprender la influencia que ejercen todos los factores que configuran el territorio en el que se mueven las personas. Es fundamental que pueda profundizar en este análisis para incidir, valorar, ponderar y planificar la posible incidencia en este territorio.

### *Relación y comprensión de las diferentes especialidades vinculadas con el campo educativo*

La conveniencia de analizar la realidad desde diferentes puntos de vista adquiere una relevancia especial cuando las necesidades educativas implican a diferentes profesionales.

El diálogo con otras personas que tienen, a su vez, enfoques, modelos, paradigmas e incluso interpretaciones muy diversas dificulta en muchos momentos la toma de decisiones. La complejidad aumenta, y adquiere grandes proporcio-

nes, cuando el contraste de pareceres está relacionado con el medio familiar, cultural o macrosocial en el que está inmerso el alumnado. Por tanto, la competencia del profesorado deberá posibilitar la valoración y síntesis de los puntos de vista, siempre desde la perspectiva educativa, que es la que le compete.

La valoración de diferentes análisis y la elaboración de una síntesis de las informaciones, desde el punto de vista educativo, confiere al profesorado la competencia de tener una visión más amplia del proceso y del hecho educativo.

### *Comprensión y flexibilidad de los recursos educativos (didáctica, organización, metodología...)*

Finalmente, esta serie de competencias han de permitir que la intervención educativa sea la más adecuada a la población receptora. El uso de los recursos disponibles deberá ser lo suficientemente flexible como para favorecer el proceso educativo, de socialización y de aprendizaje.

Se deberá, asimismo, implicar a todo el alumnado de forma directa, buscando la creatividad, autoevaluación permanente y la sensibilidad, a la vez que la adecuación, en función de este análisis global.

Por tanto, se evitarán la rigidez, las modas y los estereotipos y se considerarán los recursos más como un apoyo que como el eje al que hay que adaptarse. Así se podrán aprovechar los aspectos positivos de los recursos a la vez que evitar que se constituyan en un corsé que condiciona más que favorece.

Finalmente, dado que en algunos momentos la acción tutorial comporta unas respuestas específicas, podemos hablar de una serie de competencias más concretas que configuran el perfil profesional para la acción tutorial. Abordaremos el análisis diferencial en los capítulos siguientes, dando relieve a los aspectos que consideramos que son fundamentales de la acción tutorial. Por tanto, concretaremos las competencias específicas para las diferentes actuaciones, según se priorice un aspecto u otro del proceso y rol educativos.

---

## Capítulo II

# Perspectivas de análisis de la acción tutorial

---

1. La diversidad: aspectos conceptuales
  - 1.1. De la Biología a las Ciencias Humanas
  - 1.2. Factores de diversidad
  - 1.3. Tutoría y diversidad
  - 1.4. Competencias específicas para la atención a la diversidad
2. La acción tutorial desde una perspectiva social
  - 2.1. El profesorado y la construcción de lo social
  - 2.2. Límites y posibilidades de la acción tutorial
  - 2.3. Competencias del profesorado

## Capítulo II

### 1. LA DIVERSIDAD: ASPECTOS CONCEPTUALES

*Mirta Lojo*

En una época en la que prima el valor del individualismo se tiende, paradójicamente, hacia la homogeneización de los individuos. Los hábitos de consumo, los estilos de vestir, las expresiones musicales y hasta la lengua de uso, por citar algunos ejemplos, tienden a mimetizarse y, por tanto, a homogeneizarse, en el marco referencial de las culturas hegemónicas.

Tajfel (1984), en su teoría de la identidad social, describe los procesos psicosociales a través de los que se produce la identificación y desidentificación de las personas, de acuerdo con la percepción que se tiene de ellas según su grupo de pertenencia o adscripción social. El proceso de categorización social comporta la acentuación de las semejanzas y de las diferencias, entre los miembros de una misma categoría y entre los miembros de categorías diferentes, respectivamente.

Dado que esta categorización no es neutra, sino que obedece a la ideología que la sustenta, se debe considerar que si bien el proceso tiene un valor instrumental en la medida en que simplifica, estructura y organiza la información procedente del medio social, también tiene un valor ideológico, que es el del control social, desde los intereses y valores de los grupos dominantes. (Pujal i Llombart, 1995)

La percepción de las personas se ve así simplificada y distorsionada por las creencias y conceptos atribuidos apriorísticamente a su grupo social. Este proceso de estereotipación comporta una visión reduccionista de las características individuales de cada persona, y tiene una influencia directa en las interacciones sociales: su consecuencia obligada es la discriminación y marginación de los grupos con menor poder.

Las instituciones educativas, en tanto que espacios de socialización y de culturización, no son ajenas a estos fenómenos, sino que, por el contrario, contribuyen de manera fundamental a la formación de ciudadanas y ciudadanos en relación con un proyecto social determinado. Esta orientación, que no necesariamente es intencional, ya que responde a un orden simbólico colectivo internalizado, puede atender a funciones sociales diferenciadas.

En ocasiones, la política y la práctica educativas pueden tener un papel "reproductor" de las diferencias sociales, legitimando de esta manera el control de los grupos dominantes. En otros casos, en cambio, pueden tender a reducir las desigualdades a través del principio de igualdad de oportunidades, originado en el concepto rawlsiano de justicia. Desde esta última perspectiva, la función de la escuela puede ser transformadora.

### ***1.1. De la Biología a las Ciencias Humanas***

Muchas son las analogías establecidas entre la Biología y las Ciencias Humanas; así como también se dan casos de aplicación de diversos modelos de la primera a las últimas, como la teoría general de sistemas de Von Bertalanffy (1973) o el paradigma ecológico de Bronfenbrenner (1986). En este apartado se analiza la posibilidad de transferencia de otros parámetros.

Si se toma en consideración el concepto de *diversidad* se podría definir un paralelismo entre la teoría de Gaia de Lovelock y Margulis (citados por Harding, 2000) y las condiciones de desarrollo que permiten la vida de los centros educativos. Stephan Harding (2000) explica de forma simple y didáctica la concepción de "la Tierra como organismo vivo" y la calidad de vida como factor emergente de las interacciones entre organismos vivos e inertes. Es decir, que no se trata sólo de las condiciones que puede ofrecer el planeta, sino más bien de que el producto de todas estas interacciones de organismos vivos y medioambiente crea un sistema vivo en sí mismo, con capacidad para autorregular sus características y condiciones esenciales.

A través de un desarrollo matemático, Lovelock y Watson (citados por Harding, 2000) prueban estos principios en un modelo informatizado llamado *Daisyworld*, que demuestra que todos los seres vivos tienen un papel fundamental en la configuración del medioambiente. Las interconexiones entre todos los elementos del sistema tienen así una cualidad sinfónica, que determinan en su conjunto un proceso complejo y creativo.

En un centro escolar, las condiciones materiales de aprendizaje se establecen a partir de la arquitectura del edificio, del tipo de mobiliario, de la normativa

legal, de los materiales didácticos, de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y del tipo de organización funcional, entre otros elementos. Pero son todos los elementos humanos –alumnado, profesorado y familias–, a través de interacciones múltiples, entre sí y entre éstos y los elementos materiales, los que configuran un diseño único que marca las condiciones de existencia en el seno de cada centro. Por otra parte, el centro escolar, en tanto que sistema abierto y complejo, recibe el influjo de la sociedad en la que se desarrolla y, por su parte, devuelve a ésta su influencia, en un diálogo continuo e ininterrumpido.

En la naturaleza, todos los organismos vivos –incluso los más diminutos y simples en cuanto a organización, como por ejemplo las bacterias– tienen una función fundamental dentro del conjunto, que posibilita la continuidad del ciclo vital de individuos y especies, en la medida en que contribuyen a la regeneración, propia de las organizaciones dinámicas. Por otra parte, todas las fuerzas que participan, vivas y ambientales propiamente dichas, conforman un todo que tiende a la búsqueda de un equilibrio, que por definición es inestable.

A pesar de que las instituciones educativas resultan todavía más complejas que los sistemas biológicos –ya que las interacciones que en ellas se producen son de orden simbólico, y su significado, por tanto, está íntimamente ligado a contenidos culturales–, la analogía establecida desde el modelo biológico resulta muy útil, ya que aporta el valor de la autopoyesis.

Por otra parte, desde esta visión holística de los ecosistemas naturales y culturales, la integración de nuevos elementos, en tanto que perturbaciones funcionales, conduce a una revitalización de los mismos, por cuanto reactiva todos los mecanismos en un proceso de reacomodación que tiende a garantizar su funcionalidad, es decir, a la continuidad de su diseño en el tiempo.

En este sentido, en el ámbito de la educación, se puede afirmar que la singularidad de necesidades concretas que plantea cada alumno o alumna o cada grupo constituye una aportación al sistema, en el sentido de que obliga a un análisis de la respuesta educativa y a un reajuste de la misma que evita la fosilización de su diseño. La imposición rígida de los factores materiales y funcionales sobre los humanos, sin consideración de la singularidad que éstos aportan, no permitiría una tendencia del proceso hacia el equilibrio y, por tanto, hacia la autorregulación, sino que más bien sería el origen de disfunciones y “perturbaciones destructivas”.

Por tanto, conviene considerar la diversidad como factor de dinamización funcional y de crecimiento en la medida en que estimula la generación de mecanismos y estrategias para superar la entropía, en un proceso evolutivo vinculado a la calidad dinámica de este tipo de organizaciones y en contraposición a las organizaciones estáticas.

Remitiendo el análisis a la calidad sinfónica de los elementos que interactúan de Harding, no resulta difícil imaginar el centro educativo que, con toda su diversidad, desarrolla el *leitmotiv* (educación intencional y sistemática) como un conjunto armónico.

## ***1.2. Factores de diversidad***

En primer lugar, se considera la diversidad como condición inherente a la existencia, no sólo humana o de los seres vivos, sino a todo lo que es, en sentido amplio. Desde este punto de vista de irrepetibilidad, de objetos o de individuos, cabe destacar que, en el caso de los seres humanos, además de las diferencias interindividuales de carácter biológico o congénito, existen otras muchas de carácter social, psicológico y cultural, que interactúan a lo largo del proceso de desarrollo y que constituyen en su conjunto las señas de identidad de cada persona.

Todas las características que ayudan a definir a un individuo son en sí mismas factores de diversidad. Si se atiende, por ejemplo, a la dimensión biológica, algunos factores vienen determinados por la edad cronológica y las capacidades motrices y sensoriales; si se considera la dimensión social, ciertos factores que se deben tener en cuenta son el estatus socioeconómico, el tipo de familia o el nivel de integración y de relación interpersonal en diferentes ámbitos. En la dimensión psicológica, podrían considerarse rasgos de personalidad, estilos cognitivos, ritmo de ejecución de tareas, nivel de persistencia en las actividades, autoconcepto y autoestima. Y, finalmente, en la dimensión cultural, la lengua de comunicación, la confesionalidad, el grupo étnico familiar o el género (teniendo en cuenta que este último factor es una atribución que se asienta sobre la base biológica de sexo). Algunos factores no están delimitados a una sola dimensión, como es el caso de intereses y motivaciones, experiencias previas dentro y fuera de la escuela o expectativas de futuro.

Los factores mencionados, entre otros muchos que se podrían tener en cuenta, se combinan e interactúan entre sí en el proceso de desarrollo y de construcción de significados que cada persona realiza en relación con su entorno inmediato y mediato. Ninguna de estas características puede ser considerada de forma aislada sin caer en reduccionismos y estereotipos; el conocimiento, siempre parcial, de una persona únicamente podría ser explicado por la combinación única e irrepetible de todas sus características.

Cualquier intento de clasificación basando en una sola característica resulta inoperante en el ámbito funcional, e ilegítimo desde el punto de vista ético. La

riqueza que cada individuo aporta al grupo en el que se desenvuelve se entiende no sólo en cuanto a lo que da desde su diferencia sino también en cuanto a la oportunidad para el “otro” o la “otra” de ampliar su repertorio de posibles respuestas y, por tanto, de crecimiento, delante de una realidad que se renueva constantemente.

“El dilema ya no consiste en cómo integrar a unos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en un movimiento que promueva el éxito de todos los miembros de la escuela” (Stainback, Susan y William, 1999).

### ***1.3. Tutoría y diversidad***

El paso de la diversidad como problema a la diversidad como enriquecimiento y oportunidad de aprendizaje implica un cambio de paradigma. En un enfoque tecnocrático, la solución a la conflictividad que plantea el alto grado de diversidad del alumnado a los profesionales de la educación estaría en la asimilación, o sea, en tratar de anular o minimizar las diferencias en relación con un modelo de educando.

En los paradigmas cultural y sociocrítico, no existiría un modelo previo, y las aulas serían los escenarios de construcción de significados a partir de las experiencias y peculiaridades de todos los protagonistas; la diversidad aportaría variedad de interpretaciones, y la superación de las contradicciones que la interacción comporta implicaría un avance en la mejora de la educación.

Rechazar, negar o estigmatizar la diversidad no la hace menos real, ni siquiera la oculta parcialmente. El profesorado que se niega a verla, comprenderla y atenderla se condena a sí mismo al desencanto y a la frustración. Se hace necesario entonces un cambio paradigmático, un cambio que, basado en el principio de realidad, implique aprendizaje y crecimiento del profesorado y, por tanto, una mayor satisfacción en el desempeño de sus funciones.

Las metodologías, técnicas, recursos y formas de organización han de emanar de una filosofía, de una concepción profunda sobre el hecho educativo, que contemple la diversidad como fuente de oportunidades y de riqueza. Si atender a los retos de la diversidad puede ser visto como un problema, que “los problemas sean considerados como oportunidades de aprendizaje” (Ainscow, 1995).

En este contexto de cambio de actitudes del profesorado y de no-categorización y de no-estigmatización del alumnado, la acción tutorial cobra un papel clave, tanto con relación a los grupos de tutorandos como con relación a los equipos docentes.

#### ***1.4. Competencias específicas para la atención a la diversidad***

Especificar las competencias en este campo implica, de alguna manera, referenciar nuevamente todas las competencias inherentes a la función educativa, ya que no se trata de un grupo de alumnos y alumnas diferente en el seno del grupo clase sino de cada una de las personas que lo componen. En este sentido, consideramos fundamental que el profesorado que ejerce la acción tutorial garantice su actuación educativa en los aspectos que se detallan a continuación.

**Con relación al rol profesional**, es fundamental que, a partir de la reflexión, la formación permanente y la implicación en el progreso de la sociedad en la que está vinculado, pueda:

- Comprender, aceptar y asumir la responsabilidad que comporta el hecho de ser un agente formal de la educación intencional y sistemática.
- Enunciar de forma explícita los principios democráticos de atención a la diversidad en los proyectos de centro y desarrollarlos de forma concreta en las acciones educativas.
- Considerar la capacidad transformadora de la escuela con relación a la sociedad y dotar al alumnado de la formación necesaria para la convivencia armónica.

**Con relación al alumnado y a la práctica tutorial**, contexto en el que su actuación será un referente tanto para el alumnado como para el propio claustro y familias, deberá:

- Crear situaciones educativas que puedan proporcionar a cada individuo la posibilidad de crecimiento y de desarrollo de toda su potencialidad.
- Construir espacios de comunicación en los que la consideración de la diferencia se proyecte hacia la igualdad de oportunidades.
- Desarrollar una acción tutorial que concrete el respeto a la diferencia y el deseo de conocimiento y comunicación en el seno de los grupos.

**Con relación a la dinámica que se establece en el claustro**, deberá ser competente en:

- Participar de forma responsable en los debates entre profesionales, ya sean en referencia a los aprendizajes, comportamientos o normativa, como en general a todos los aspectos que son propios de una institución educativa.
- Compartir y promocionar los valores propios de las sociedades democráticas sobre los ejes de libertad, colaboración e igualdad de derechos.

- Reflexionar individual y colectivamente sobre las estrategias necesarias para compensar las desigualdades que afectan de forma negativa al alumnado.

## **2. LA ACCIÓN TUTORIAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL**

*Tatiana Brito de Araújo*

La tutoría, examinada desde una perspectiva sociológica, insiste en el papel del profesorado orientador; se basa en un trabajo reflexivo sobre su propia acción y las necesidades del alumnado y se orienta hacia la construcción de los valores sociales de la realidad. Por tanto, el profesorado debe tener una formación integral y global (cognitiva y humana), ya que se le exige una capacidad de crítica para asegurar la participación autónoma de todo el alumnado en la sociedad en la que vive, que le permita ampliar su visión del mundo y colaborar en la formación de una sociedad más justa.

La escuela es una institución social que selecciona y legitima determinados bienes culturales. Toda cultura posee dos aspectos fundamentales sin los que no hay sociedad: infraestructura económica e infraestructura comunicativa. Es decir, un modo de producir y consumir, y un modo de significar, informar y comunicar, a través de señales que son articuladas por regímenes de signos y lenguajes, con los que la sociedad se organiza, estructura y produce.

El impacto de las nuevas tecnologías cuestiona a la escuela como único vehículo de información, que, en la visión tradicional de la enseñanza, destacaba la relevancia de la transmisión del conocimiento del profesorado al alumnado.

Según Gimeno y Gómez (1998), la escuela perdió el papel hegemónico en la transmisión y distribución de la información ante los modernos medios de comunicación de masas, que permiten la interiorización de abundantes y variadas informaciones que modelan de forma sutil valores, deseos y concepciones ideológicas.

Desde el punto de vista de esta concepción de enseñanza-aprendizaje, restarían pocas funciones a la escuela en la sociedad actual, donde las nuevas tecnologías de la información tienen como objetivo informar con mayor rapidez y eficiencia. ¿Qué función competiría entonces a la escuela hoy en día? ¿De qué forma la misma puede contribuir al desarrollo de la sociedad y a la formación de valores necesarios al ejercicio de la ciudadanía? Es en esta problemática que se sitúa la comprensión del profesorado en una acción tutorial.

La educación se basa en una planificación curricular al servicio de la perpetuación de los intereses fijados por las normas institucionales. En la escuela, como en cualquier otra institución, hay una multiplicidad de intereses enfrenta-

dos, fruto de reacciones, resistencias individuales o grupales. Como nos señala Apple (1989), en las escuelas existen mujeres y hombres que tratan de modificar las instituciones educativas en las que trabajan. Para que estas modificaciones tengan efecto duradero, es necesario vincular tales actos a una serie de análisis de las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de la clase social, etnia y sexo que organiza nuestra sociedad.

Por tanto, desde la perspectiva crítica, tenemos la posibilidad de desarrollar una escuela y un hacer pedagógico capaz de movilizarse para comprender los espacios interculturales y crear mecanismos de interpretación de los hechos, abriéndose a la construcción de nuevos saberes.

Se cree que la educación comprometida con la reflexión social debe ser concebida como una continua construcción del saber, de modo que los individuos puedan aprender a ver y pensar dentro de sus propios marcos de referencia y relaciones interpersonales, extrapolarlo lo que se proyecta como significativo de forma homogénea y general.

Contra poniéndose a esa homogeneización de la sociedad actual, en detrimento de lo social y de los intereses generales, entendemos el surgimiento de la educación diferenciada, en la que se destaca el papel tutorial en el servicio personalizado, desde el que se puede contribuir a la construcción de subjetividades críticas que entiendan el conocimiento como la clave de la superación del ideal, para el hacer real.

### *2.1. El profesorado y la construcción de lo social*

Así, una de las tareas del docente consiste en promocionar la socialización de los jóvenes en su diversidad (hábitos, entorno familiar, cultural, etc.) a fin de desarrollar la conciencia de los agrupamientos humanos, pero siempre respetando las limitaciones personales e individuales. Además del currículum, puede ser valorado el esfuerzo de aprender y adquirir hábitos nuevos, compartir experiencias, participar en proyectos colectivos y ser solidario con los demás.

La actuación del profesorado debería observar y explorar las necesidades del aprendizaje personal de los niños y jóvenes, evaluando deseos y motivaciones, que permitan un desarrollo de actitudes y capacidades, en el sentido de inducirlos a aprender y definir sus metas. Esta actitud exige que el profesorado tenga la capacidad de conocer la preocupación del sujeto y los contenidos de la materia asignada e identificar los conocimientos adquiridos, los valores, identidades y prácticas sociales.

Este aprendizaje, siendo un fenómeno relacional, es una práctica social que permite al profesorado analizar la tradición cultural, apuntando el carácter histórico del currículum y de los saberes producidos que interactúan con las exigencias de los procesos de cambio de la sociedad.

## ***2.2. Límites y posibilidades de la acción tutorial***

La relación entre sociedad e individuo es muy compleja. Nacemos en un mundo que nos preexiste, en una determinada sociedad organizada a partir de modelos de comportamiento previamente definidos y legitimados como patrón de normalidad.

En este enfoque, se procura destacar la importancia de la tutoría como una práctica pedagógica que comprende que la enseñanza obligatoria no debe basarse en un sistema rígido de contenidos, impuestos al menor o adolescente, si no que debe ser un espacio dirigido al aprendizaje de mutuas vivencias, caracterizadas en el concepto de alteridad. En este sentido, la relación maestro-alumno se fundamenta desde el punto de vista de una sociedad históricamente determinada, en la búsqueda de formas de intervención, capaces de movilizar la tutoría en un proceso interactivo: toma de conciencia y posibilidades de desarrollo de relaciones sociales dentro y fuera de la escuela.

La mayor contribución de la acción tutorial se basa en la búsqueda de la competencia para orientar al alumnado en la reflexión acerca de su contexto dentro y fuera de la escuela y en la formación de actitudes positivas que respondan a sus necesidades. A través de esta acción, el profesional de la acción tutorial puede intervenir en la construcción de lo social, formando ciudadanos capaces de reflexionar con el otro.

Podemos considerar que, en el contexto de la sociedad actual, existen tendencias pedagógicas conservadoras y críticas. El papel que puede desempeñar la acción tutorial en la construcción de una sociedad más justa consiste en orientar al alumnado para que haga sus planteamientos y elegir las condiciones necesarias para la promoción de dichas acciones. En ese proceso, el aprendiz puede ejercitarse en el hábito de participar activamente en la formación de su concienciación, preparándose para la mirada de lo social.

Se piensa que el desempeño de un tutor o tutora cobra significado delante de la relación escuela-sociedad cuando su acción permite al ser humano tomar conciencia de sus posibilidades individuales ante las perspectivas y necesidades del mundo contemporáneo. Esta integración del individuo al mundo que lo rodea exige el conocimiento de límites y de posibilidades de realizaciones. En

este sentido, el proyecto de formación del estudiante debe ser elaborado de forma flexible, de manera que le permita el descubrimiento y consecución de deseos personales.

### ***2.3. Competencias del profesorado***

La acción tutorial que adopta la reflexión crítica no solamente debe valorar la formación técnica en el campo de los conocimientos sociales, sino que también debe crear imágenes que desestabilicen una visión hegemónica del mundo.

La educación individualizada destaca la figura tutorial como una orientación pautada en la autonomía de la toma de decisiones del alumnado real y no del ideal, presente en la mayoría de las teorías pedagógicas.

Así, las competencias del profesorado deben ser:

- Garantizar que en el proceso de individualización se vayan asumiendo los juegos del lenguaje, los signos y códigos de cierta cultura, de una forma crítica y reflexiva, en una relación simultánea de libertad y de determinación. Estamos determinados por la sociedad en todas sus dimensiones, somos y libres en el sentido de que podemos interferir sobre esos códigos culturales.
- Formar o mediar en la construcción de utopías individuales o colectivas, ya que esto puede contribuir al descubrimiento de las metas y finalidades del alumno o alumna y orientarle en sus opciones de futuro. En el proceso complejo de producción de subjetividad, cada ser humano posee sus utopías y tiene sus deseos y necesidades, formados en el ámbito de sus circunstancias. En este sentido, la educación no es sólo la enseñanza sino también el dominio de la pedagogía aplicada en su dimensión histórica. Debe orientar el desarrollo de las capacidades de comprensión del alumno en los fundamentos de una sociedad moderna.
- Basarse en una manifestación de mutua cooperación y colaboración entre el alumnado y el profesorado. Esto es posible a través del desarrollo de un conjunto de recursos pedagógicos, planteados en unas condiciones concretas que determinan tanto la institución como la sociedad.
- Investigar las prácticas sociales de los alumnos y alumnas con su familia y entorno, valorando datos de forma innovadora. Ante los hechos, el desafío del maestro es intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno, conduciendo sus pasos en la formación de la percepción del mundo.

---

## **Capítulo III**

# **Análisis de los aspectos específicos de la acción tutorial**

---

1. Los aprendizajes y el currículum: saberes específicos y aspectos metodológicos
  - 1.1. Ampliación del currículum
  - 1.2. Adquisición de competencias básicas
  - 1.3. Las competencias del equipo docente y el currículum
2. Aspectos organizativos en la acción tutorial: el centro y el equipo docente
  - 2.1. Aspectos y niveles
  - 2.2. Competencias en la esfera de la organización
3. El proceso de socialización
  - 3.1. Adquisición de la autonomía personal y moral
  - 3.2. Adquisición de los valores
  - 3.3. Adquisición de normas y roles
  - 3.4. Competencias del profesorado
4. La dinámica de grupo y la acción tutorial individual
  - 4.1. La dinámica de grupo en el marco del PAT
  - 4.2. Competencias para la acción tutorial en grupo
  - 4.3. Competencias para la acción tutorial individual
5. Un modelo para la toma de decisiones en el marco del Plan de Acción Tutorial (PAT)
  - 5.1. Modelo para la toma de decisiones
  - 5.2. Competencias del profesorado en la toma de decisiones
6. Orientaciones para la aplicación
  - 6.1. Organización y aprendizajes
  - 6.2. Dinámica de grupo y socialización
  - 6.3. Orientación y toma de decisiones individuales o en grupo

### Capítulo III

## 1. LOS APRENDIZAJES Y EL CURRÍCULUM: SABERES ESPECÍFICOS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

*Maria Jesús Comellas*

Uno de los aspectos que ha centrado los múltiples debates sobre la eficacia del nuevo sistema educativo ha sido el enfoque del currículum (contenidos de aprendizaje, niveles, procedimientos, formas de evaluación...), a la vez que las diferentes maneras de considerar el tratamiento de la diversidad en este contexto.

De todos es conocida la insatisfacción, más o menos generalizada, por el bajo nivel de logro de un 30 a 40 % del alumnado, en todas las etapas educativas y de forma especial en la Secundaria Obligatoria, según datos obtenidos en diferentes investigaciones (Sarramona, 1999 y Martínez, 1999).

Creemos que esta valoración es el reflejo de la falta de unidad de criterios acerca de cómo se debe abordar el tema del currículum y evaluación en una sociedad cambiante, atendiendo tanto a los intereses, itinerarios posibles y a los diferentes niveles de madurez como a los cambios que la escuela debe hacer para adaptarse a las necesidades personales y sociales de todo el alumnado (Gimeno 2000 y Tedesco 1999).

Estas necesidades deberían contemplarse desde una doble perspectiva:

- La vinculación de todo el alumnado a aquellos conocimientos imprescindibles, en el momento actual, para adaptarse a la sociedad como ciudadanos participativos, con un bagaje que favorezca su formación continuada.
- La posibilidad de lograr un acercamiento y comprensión de campos de conocimiento cultural amplios y diversos, sin que se constituyan en el único referente del éxito o fracaso escolar.

Este enfoque es fundamental, ya que no debe considerarse, como en otra época, que la formación se da únicamente durante el período escolar (Delval, 2000) y que la escuela es, básicamente, la responsable de la adquisición de conocimientos y transmisión de información, así como la garante de la competencia profesional con la enseñanza de unas tareas concretas.

A pesar de esta dialéctica y, en cierta medida, desorientación, la escuela ya está cambiando: se amplía el currículum, aunque con timidez, se modifica la práctica docente, se elabora el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y se van estableciendo pautas de evaluación y análisis de los resultados, en el ámbito interno y externo, más vinculadas con la realidad del alumnado.

De todas maneras, creemos que es fundamental avanzar en este sentido, ya que es en el marco de la acción tutorial donde debe darse una respuesta más sistemática y coherente, que evite la visión actual, aún mayoritaria, de que la educación obligatoria es propedéutica para los estudios superiores.

Profundizando en el enfoque del campo curricular, queremos hacer hincapié en dos aspectos que consideramos clave: la ampliación del currículum y la adquisición de competencias básicas.

### ***1.1. Ampliación del currículum***

Los cambios sociales no afectan sólo a las empresas y a la economía sino que modifican, en gran medida, la cotidianidad, los horarios familiares, los recursos tecnológicos en el hogar y en la empresa, la creación y reconversión de puestos de trabajo...

La escuela, como institución formadora, no está exenta de cambios, a la vez que le repercuten los cambios sociales. Se le pide, en buena parte, que substituya o ayude a la familia en su rol educativo (comedor escolar, horarios amplios, actividades formadoras...); que incorpore los cambios tecnológicos para formar el alumnado y que se vincule con las empresas para saber las necesidades de formación; que desvele y generalice unas actitudes que deberán ser la base del comportamiento ciudadano más acorde con las necesidades para garantizar un desarrollo sostenible; que favorezca las pautas de convivencia democráticas, y un largo etcétera.

Toda esta demanda implica cambios estructurales, curriculares, de actitud del profesorado, organizativos y de recursos. Así mismo, implica cambios a escala social y familiar para que no se le exija un doble modelo: ser la escuela de otro

tiempo, que transmite conocimientos, en muchos casos obsoletos y con utilidad sólo en el centro escolar (Crahay, 1998), a la vez que ser la escuela innovadora que responda a este reto social.

Por otra parte, como es lógico, todo cambio provoca inseguridades y discrepancias, lo que añade desorientación y repercute en la acción tutorial.

Por ello, planteamos la necesidad de llevar a cabo este cambio del currículum desde dos perspectivas:

- La cuantitativa, que implicaría la selección de los contenidos que se deben enseñar, a la vez que una temporalización más racional, de forma que aquellos aprendizajes que se consideren fundamentales se repartan a lo largo de la educación obligatoria y postobligatoria. Esta distribución no implicaría “bajar niveles” sino racionalizarlos para dar cabida a otros contenidos imprescindibles hoy día.
- La cualitativa, que haría hincapié en los aspectos necesarios para lograr esta formación necesaria en todos los ámbitos en los que se va a desarrollar la vida futura del alumnado.

En este sentido, deben darse a lo largo de la escolaridad unos ejes transversales, como aprendizajes específicos, entre los que destacamos tres.

En primer lugar, **enseñar criterios que favorezcan unos comportamientos individuales y colectivos adecuados en diferentes campos de la vida cotidiana**. Se trata, desde esta perspectiva, de evitar que aparezcan una serie de comportamientos individuales o colectivos que se consideran perjudiciales para los propios individuos, para el grupo al que pertenecen o para el entorno. Así, se amplía el currículum con temas como:

- *Educación para la salud*, que incluye materias como dietética o hábitos alimenticios o el riesgo del consumo de sustancias perjudiciales (alcohol, otras drogas...).
- *Educación sexual*, como base para prevenir las enfermedades de transmisión sexual, favorecer los comportamientos respetuosos y el desarrollo de la personalidad equilibrada, tanto en las relaciones emocionales como sociales.
- *Educación viaria*, teniendo presente que el porcentaje de accidentes no se debe a la ignorancia de las normas de circulación sino al hecho de no respetarlas ni respetar las normas que llevan implícitas: descansar, controlar la velocidad, no consumir sustancias tóxicas...

- *Educación medioambiental*, es decir, el análisis del entorno y de los ecosistemas como valor que ha de posibilitar la preservación de la naturaleza, de modo que se desarrollen las actitudes que determinarán actuaciones adecuadas a escala personal y, en un futuro, profesional.
- *Educación para el consumo*, que favorezca el uso racional de los recursos, potencie la recuperación y reutilización de los materiales como forma de preservar la naturaleza y garantice un progreso sostenible.

El segundo aprendizaje se refiere a **potenciar el desarrollo de valores que permitan una actuación personal, dentro de unos parámetros de moralidad, y que favorezcan el respeto a las diferentes culturas**, lo que deberá ser el eje de las acciones a corto y largo plazo.

En la situación social actual surge la necesidad de educar y desvelar una serie de actitudes y valores imprescindibles para la convivencia. Se está poniendo en evidencia que los valores, aparentemente transmitidos por la educación desde hace años, no garantizan realmente las actuaciones solidarias que determinan y condicionan la convivencia familiar y social (así lo muestran ejemplos de agresión a las mujeres, maltratos a los niños, comportamientos inadecuados con los ancianos, moralidad más que dudosa en la economía...).

Por otra parte, en nuestra sociedad hay múltiples discursos socioculturales que fomentan, desde la intransigencia o el desconocimiento, mensajes que cuestionan o contradicen los valores educativos que queremos promover. Por tanto, es fundamental favorecer la toma de conciencia de los valores que deben regir el comportamiento humano, a la vez que favorecer el aprendizaje de estrategias para la resolución de conflictos, como base para aprender a manejar situaciones conflictivas, patrones de prosocialidad o conductas empáticas, y evitar conductas agresivas, impulsivas e inadecuadas, desconocimiento de culturas, actitudes xenófobas...

Y el tercer y último aprendizaje se refiere a **posibilitar la calidad de vida, no sólo como salud física sino como forma de vida y de mejora de las relaciones sociales**. Por ello es imprescindible, teniendo presente la esperanza de vida, incluir actividades y contenidos curriculares desde una perspectiva cultural amplia y diversificada, que incluya el ocio y las formas de vida que impliquen calidad. Por ejemplo: educación física y deporte, educación musical, teatro, conocimiento y respeto al entorno, uso del tiempo libre (aficiones, intereses), uso de recursos culturales (biblioteca, tecnologías de la información y comunicación...)

Todo este enfoque, que va penetrando en nuestros centros educativos, determina una predisposición a recibir y analizar cierta información y, obviamente,

ocupa un espacio y tiempo en las actividades escolares; sin embargo, esto no debe interpretarse como una pérdida en detrimento de materias “más serias e importantes” sino que se debe considerar como fundamental.

## ***1.2. Adquisición de competencias básicas***

Se trataría de hacer una selección en el actual currículum, con relación a la cantidad y a la metodología de aprendizaje, para garantizar que todo lo que se aprenda se constituya en competencia.

Se trata de enfocar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva diferente: en lugar de priorizar la acumulación de saberes se debe posibilitar que el propio alumnado pueda construir unos conocimientos, relacionándolos con diferentes campos del saber (significatividad), que puedan ser aplicados a una situación real (transferencia), lo que desarrollará unas competencias a lo largo del período educativo obligatorio.

Para garantizar esta transferencia, se deberán generar situaciones que la hagan necesaria, estimulando la reflexión, tomado conciencia de las intenciones (Rey, 1996) y buscando la mejor manera de dar una respuesta que implique reflexión.

Se debe tener en cuenta que el 90 % de la población puede adquirir los aprendizajes competenciales si se les da tiempo para ello (Raynal-Rieunier, 1998), por tanto, se trata de hacer un enfoque pedagógico diferencial que posibilite la movilización de las actitudes de cara al aprendizaje y valore el hecho positivo de poder continuar la formación más allá del centro educativo (Charlot, 1997).

Por tanto, se plantea, como objetivo prioritario, la adquisición de unas competencias básicas, favorecidas por la mediación de los adultos y de los iguales, que se constituirán en el bagaje imprescindible para la integración de todo el alumnado como ciudadanos y ciudadanas: comunicar, comprender, participar, compartir y aprender (Charlot, 1997).

Estas competencias serán el eje vertebrador de todos los aprendizajes futuros, ya que posibilitan tanto la madurez cognitiva como la constitución de nuevos aprendizajes en estrecha vinculación con las experiencias personales y profesionales de forma transversal. La intervención, desde el inicio de la escolarización, deberá estar orientada a favorecer su adquisición y, por tanto, su dominio.

Entre estas competencias básicas destacamos:

Materias	Dominios
<b>Área verbal, enfocada como competencia que permite la comunicación oral y la lectura-escritura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación oral:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario</li> <li>• Estructura</li> </ul> </li> <li>- Comunicación escrita               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura o comprensión de la lengua escrita</li> <li>• Vocabulario</li> <li>• Estructura</li> <li>• Conocimiento gramatical básico</li> </ul> </li> <li>- Actitudes y necesidades de comunicación</li> </ul>
<b>Área de las matemáticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos del sistema de numeración decimal</li> <li>- Cuatro operaciones básicas (sumar, restar, multiplicar y dividir)</li> <li>- Medidas</li> <li>- Resolución de problemas</li> <li>- Aplicación a la vida cotidiana</li> <li>- Economía básica, doméstica y social</li> </ul>
<b>Competencias de la cotidianidad, madurez personal y autonomía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salud y nutrición</li> <li>- Vida cotidiana</li> <li>- Entorno cultural de las sociedades</li> <li>- Comprensión del contexto en el que se vive</li> <li>- Realidad social inmediata.</li> </ul>

*Esquema 4. Competencias básicas*

*(En Chinapah & Khan, 1993; citados por Depover-Nöel, 1999)*

El área verbal debería hacer posible el acceso a la cultura, por tanto, a la calidad de vida, en el sentido pleno de la palabra, a la vez que la continuación de otros aprendizajes a lo largo del ciclo vital. Es imprescindible un dominio básico del código lingüístico para tener posibilidades de comunicación.

El área matemática es el campo que, además de permitir resolver múltiples situaciones de la vida cotidiana, posibilita el desarrollo cognitivo y la planificación a partir de las informaciones que se reciben y comporta el proceso imprescindible de análisis y comprensión para la resolución de problemas.

Finalmente, el último grupo de dominios no está generalizado en las evaluaciones escolares, posiblemente por la falta de explicitación de este campo de aprendizaje en el currículum de los centros. Se trataría del aspecto más global del proceso educativo e implicaría la toma de decisiones, desarrollo de las habilidades necesarias para la resolución de las necesidades de la vida cotidiana y, sobre todo, comprensión del contexto en el que hay que actuar. Implica, así mismo, aspectos de autonomía personal y criterios de funcionamiento de objetivos.

El hecho de que insistamos en la necesidad de garantizar estas competencias no conlleva que se homogeneice el rendimiento del alumnado, sino que se trata de posibilitar que cada uno llegue a ser competente.

Según estas competencias y su transferencia, se estimulará al alumnado a encontrar implicaciones, relacionar conocimientos y elaborar propuestas nuevas, lo que favorecerá la implicación de la totalidad del grupo y enriquecerá a unos por la práctica y a otros por lo que ven hacer a los componentes del grupo.

Estas competencias no están vinculadas a un solo campo de conocimiento sino que se hallan en la base de todos los aprendizajes, por lo que serán objetivo de todo el profesorado. Este planteamiento, por tanto, implica también un cambio de actitudes y de prioridades, aspecto nada fácil de asumir debido a la formación que se ha recibido y al hecho de que lo que está en crisis, de alguna manera, es el modelo vigente hasta este momento.

Desde cada disciplina y campo de conocimiento, se deberán buscar competencias más específicas que, en estrecha vinculación con éstas, se constituirán en itinerarios específicos para cada alumno o alumna que desvelarán potencialidades, estimularán intereses y generarán actitudes de reflexión, duda... Como consecuencia, si cambia el currículum, deberán cambiar, también, los parámetros de evaluación.

A partir del momento en que se cambia el paradigma que debe regir el proceso de enseñanza-aprendizaje y se postula la necesidad de que los conocimientos sean construidos por el alumnado, el profesorado responsable de este proceso debe cambiar su forma de proceder en el aula (Jonnaert-Vander Borght, 1999), a la vez que debe modificar su forma de trabajar con los demás profesionales con los que colabora.

Las dificultades que entraña este cambio son múltiples ya que, además de las citadas anteriormente, debemos añadir otras propias de las características de la institución: cuestiones laborales (movilidad del profesorado, nuevas incorporaciones o cambios en la etapa educativa), cuestiones de enfoque profesional (discrepancias, falta de recursos o falta de costumbre con relación al tipo de trabajo que se precisa), a la vez que dificultades en la determinación de los contenidos que se deberán enseñar (PCC, tratamiento de la diversidad).

Por tanto, se trataría de que la institución, con un enfoque cooperativo y de trabajo en equipo, pudiera, en el marco de la tutoría, establecer un debate clarificador de este cambio que posibilitara una respuesta más adecuada para que todo el alumnado pudiera progresar y seguir un itinerario óptimo.

Desde esta perspectiva, planteamos la adecuación tanto de la metodología pedagógica como de la dinámica que debe ser prioritaria. En el esquema 5 con-

sideramos las relaciones entre el profesorado y el alumnado sobre la base de tres grandes bloques, que detallamos a continuación.

En primer lugar, **la relación positiva-afectiva** (saber ser), que, partiendo del profesorado, valoriza al alumnado y lo estimula no sólo de cara al aprendizaje sino de cara a la formación. Es el eje que permite la respuesta positiva, a partir del estímulo constante y de la posibilidad de una implicación.

En segundo lugar, se debe considerar **el aspecto específico de la metodología** (saber hacer), que considera, de forma prioritaria, la necesidad de actuar no como transmisor de conocimientos sino, básicamente, como mediador del proceso de aprendizaje (Feuerstein, 1993), aprovechando las múltiples informaciones que recibe el alumnado fuera de la escuela (Delval, 2000).

En este sentido, el profesorado buscará la metodología más adecuada que permita desvelar estrategias de aprendizaje encaminadas a posibilitar que el alumnado siga su propio proceso de aprendizaje (reflexión, relación, experimentación) implicándose, de manera eficaz. A la vez, se deben ofrecer formas de autoevaluación y de valorización del proceso, al margen de los itinerarios y ritmos de aprendizaje diferentes de sus compañeros o compañeras.

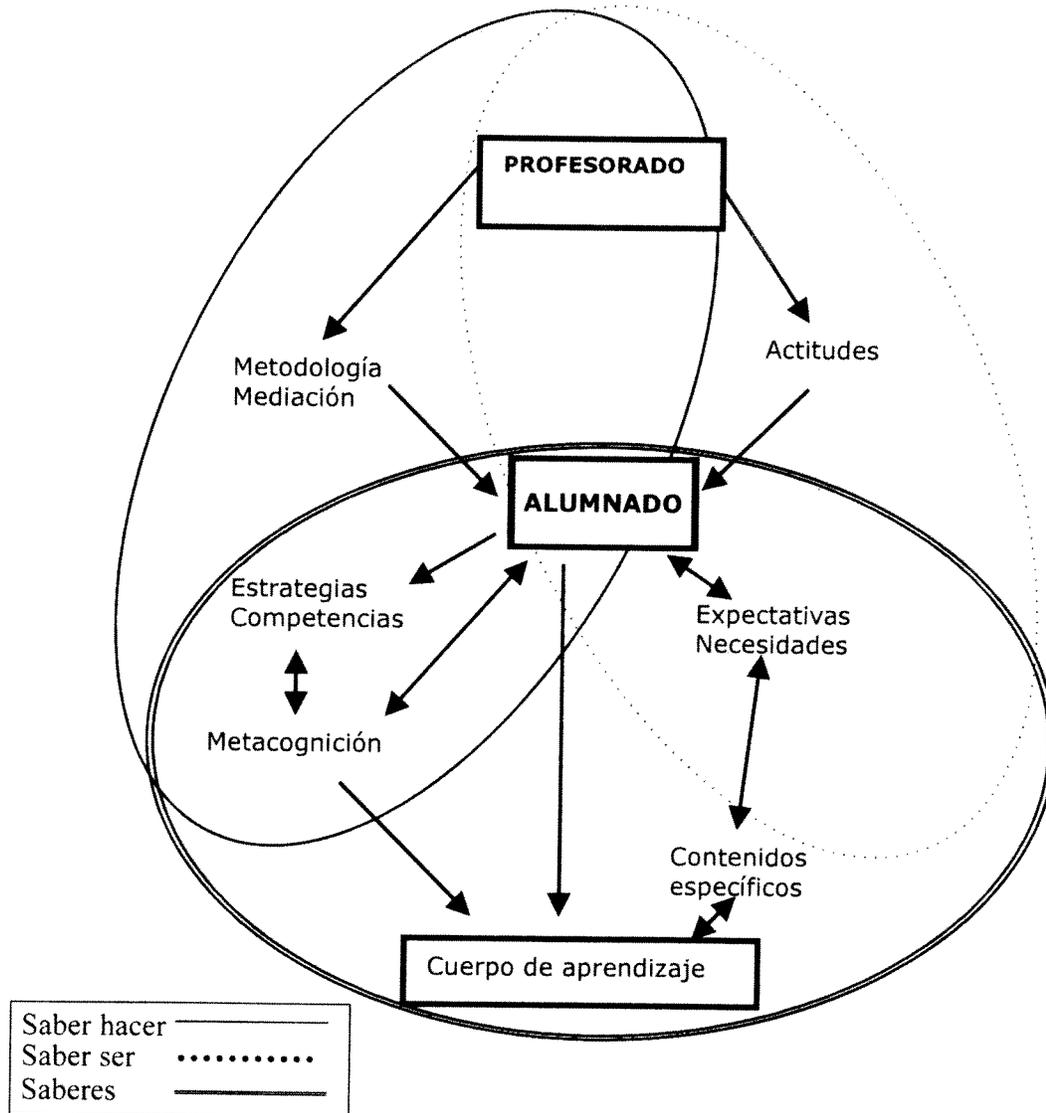
Se establecerán formas adecuadas tanto de distribución del alumnado como de los saberes que se deben adquirir, buscando la consolidación de unas competencias generales para todos y específicas según cada persona.

En tercer y último lugar, con este proceso mediador por parte del profesorado se podrá lograr **la autonomía en el trabajo** (saberes) en función de la edad y las competencias iniciales para poder llegar a la metacognición, factor clave para lograr un aprendizaje significativo y consciente.

Este proceso, que implica una cierta complejidad, deberá ser estimulado y garantizado desde la función tutorial. Se podrá buscar cómo evitar los desajustes, cómo implicar al grupo de iguales en la valoración individual y colectiva del logro, promoviendo más el trabajo cooperativo que la competitividad y la cuantificación de rendimientos y favoreciendo que los conocimientos adquiridos sean base para otros aprendizajes posteriores y puedan ser aplicados en las actuaciones cotidianas.

Creemos que, a partir de estos tres ejes, se podría valorizar el proceso de aprendizaje desde otra perspectiva que evitara la interpretación sesgada de éxito escolar.

Por tanto, es fundamental que cada alumno y alumna pueda dejar la institución escolar, después de la educación obligatoria, con un buen nivel de autoestima, de seguridad en sus posibilidades, con interés por descubrir las múltiples



*Esquema 5. Campos de actuación y objetivos del profesional competente en el campo del aprendizaje*

posibilidades que la sociedad le pueda ofrecer y con un grado de conciencia suficiente para implicarse positivamente en la formación que debe realizar (Gimeno, 2000).

Es imprescindible, además, que desde la acción tutorial se transmita otra escala de valores, considerando que la educación es un derecho de todos los ciudadanos y que debe evitar la categorización<sup>4</sup>. (Gimeno 2000).

<sup>4</sup> Los de primera, los que siguen estudios superiores; de segunda, los de estudios profesionales y los de tercera, los que optan por el mundo laboral.

No puede ser que el campo de los aprendizajes favorezca la creación de más desigualdades. Todos deben aprender, aunque el currículum no sea el mismo, y, en la medida que se responda a los intereses y necesidades, no constituirá una fuente de fracaso sino de éxito personal.

### ***1.3. Las competencias del equipo docente y el currículum***

Este cambio, como ya se ha expuesto con anterioridad, implica formación del profesorado para que comprenda qué se espera de la tarea educativa, a la vez que disponga de recursos para llevarla a cabo.

Entre las competencias que debería disponer el profesorado, remarcamos aquellas que consideramos que tienen más relevancia:

- Comprensión de la importancia de los diferentes modelos curriculares que deben darse en la escuela para que el aprendizaje sea eficaz, se evite el fracaso de los escolares en todas las etapas, y se logre tanto la implicación en el proceso de aprendizaje como la consecución de dicho aprendizaje.
- Consideración de que, más que nunca, la población en edad escolar aprende y recibe más información fuera de la escuela que en ella. Los medios de comunicación ofrecen información muy dinámica. La antigua concepción de información ha cambiado, y ahora se ofrecen datos de investigaciones y descubrimientos tanto desde el campo de la ciencia como de la tecnología, las estrategias, la política o la ciencia (por ejemplo, informaciones relacionadas con estaciones espaciales, mapa genético...). Con la acción tutorial se buscará la implicación con el mundo real para favorecer su comprensión y significación. Para ello, se deberán ofrecer recursos más allá de los libros de texto de modo que se dinamice el aprendizaje y que se implique al propio alumnado.
- Adecuación los recursos didácticos para que el alumnado participe en su aprendizaje con motivación. El hecho de disponer de tanta información interesante, de primera mano, recibida de forma visual y sin esfuerzo determina unas actitudes frente al proceso de aprendizaje, que debe ser fácil, dinámico y cambiante. La escuela no puede ofrecer los mismos referentes grises de antaño, sin interés, sin estímulos y con unos contenidos estáticos. Deberá ser competencia del equipo docente valorar todas estas aportaciones para evitar rutinas y desmotivación que entorpecerían el proceso de aprendizaje.
- Acompañamiento de cada uno de sus alumnos y alumnas en el camino diferencial de la adquisición de los saberes de los que cada profesor o profesora es especialista, desvelando actitudes positivas hacia la materia, el saber y los conocimientos, favoreciendo la motivación (respuesta personal a los

estímulos externos), la movilización (respuesta positiva interna) (Charlot, 1992) para aprender y progresar y el interés por la autoevaluación y metacognición como factores clave de cara a un futuro personal y profesional.

- Fomento del interés por la cultura, en el sentido amplio, como “capital”, valorando la doble misión de la escuela: la adquisición de las competencias básicas y el acceso al mundo de la cultura para compartirla y universalizarla.

En síntesis podríamos decir que un profesional competente sería capaz de actuar movilizando todos los recursos para dar respuestas a todas las situaciones y necesidades.

## **2. ASPECTOS ORGANIZATIVOS EN LA ACCIÓN TUTORIAL: EL CENTRO Y EL EQUIPO DOCENTE**

*Mirta Lojo*

La sociedad postindustrial ha marcado el abandono de modelos organizativos de corte taylorista, los *dinosaurios organizativos*, para reclamar una escuela en consonancia con nuevas necesidades. Así, se habla del “centro educativo versátil” (Martín-Moreno, Quintina, 1989) polivalente y adaptable, que prioriza los procesos por delante de los resultados y que se autodefine en cada contexto concreto en función de la especificidad coyuntural en la que tiene lugar.

Es a partir de esta concepción que el papel del profesorado también sufre una profunda transformación, que comporta el pasaje de la mera ejecución de diseños concebidos de manera verticalista a la asunción de compromisos configurados por la autonomía de los centros y la implicación más allá del espacio del aula.

En este sentido, la participación deja de ser exclusivamente un derecho para ser entendida también como deber moral hacia los demás, con la responsabilidad que ello comporta (Martín Bris, 1997).

Esta visión del centro educativo requiere una cultura de colaboración y de trabajo en equipo, para pasar del aislacionismo de las aulas al diseño de una escuela concebida como unidad: la *unidad básica del cambio* (Escudero, 1986). Un enfoque de este tipo tiene múltiples implicaciones en la dimensión organizativa.

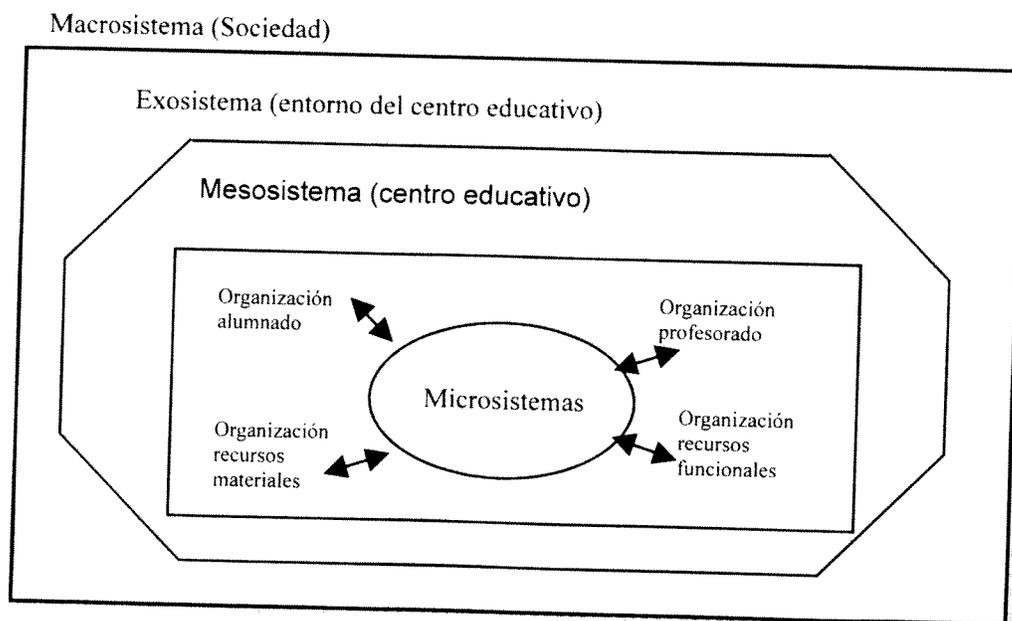
### **2.1. Aspectos y niveles**

María Esther Urría (1998) define cuatro niveles de organización, basándose en la teoría de sistemas y en los nichos ecológico-culturales de Bronfenbrenner (1986):

- **Microsistema**, es decir, el escenario concreto de cada individuo, que en el caso de los centros educativos podría estar representado por el espacio del aula, en su dimensión física y de dinámica relacional, o por el espacio de relación entre tutor o tutora y la familia.
- **Mesosistema**, que correspondería el centro educativo como espacio de desarrollo de los microsistemas o como sistema abierto a los procesos dinámicos de los microsistemas.
- **Exosistema**, que estaría representado por el entorno del centro educativo, que en este nivel influye en los individuos de manera indirecta, y que a modo de ejemplo, serían la política del ayuntamiento, las orientaciones del diseño curricular base o los medios de comunicación.
- **Macrosistema**, es decir, el “conjunto de conexiones que se establecen como manifestación de las pautas de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura (Darder, 1995; citado por Urría).

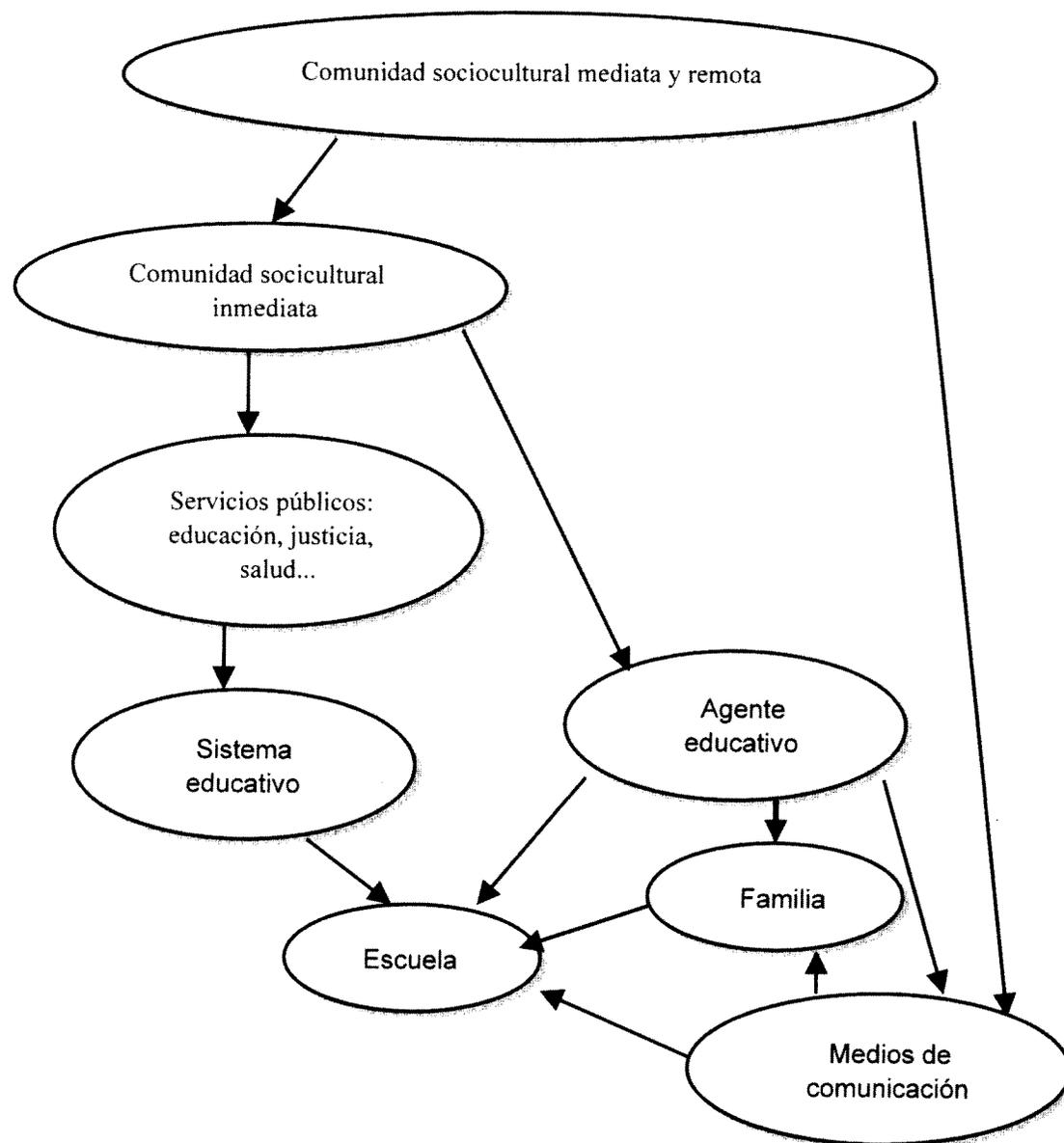
En relación con los aspectos que la organización debe atender, tendremos:

- Organización del alumnado
- Organización del profesorado
- Organización de los recursos materiales
- Organización de los recursos funcionales (espacios y tiempos)



*Esquema 6. Estructura organizativa para la acción tutorial*

Este planteamiento contempla la necesidad básica de unidad de criterio entre los diferentes aspectos y niveles organizativos, de modo que se garantice la coherencia con los objetivos de la organización. Por eso podríamos decir que se establece una relación dialéctica entre los diferentes niveles de sistemas, ya que, si bien el microsistema y el mesosistema están configurados por el exosistema y el macrosistema, también es cierto que la transformación de los dos primeros ejerce su influjo en los últimos.



*Esquema 7. Ámbitos implicados en la acción tutorial*

La escuela contextualizada en una sociedad democrática debe garantizar, desde el punto de vista organizativo, la igualdad de oportunidades para sus alumnos y alumnas y debe contemplar la participación responsable para que su acción sea transformadora desde una perspectiva crítica, y para facilitar la convivencia, la comunicación y el intercambio, al servicio del enriquecimiento humano, personal y social.

El nivel de profesionalización de los docentes y servicios externos al centro, el tipo de liderazgo ejercido en las diferentes estructuras, el grado de apertura hacia el entorno, el nivel de participación de familias y de alumnado, el grado de motivación e implicación de cada estamento, entre otras variables, determinarán el menor o mayor desarrollo organizativo de cada centro.

La caracterización de los estadios organizativos (Gairín, 1999) contempla la organización como marco, la organización como texto y la organización que aprende. En el primer caso, el centro educativo es el lugar donde se lleva a cabo un proceso educativo intencional y sistemático. En el segundo, la organización no sólo sirve de marco sino que se constituye ella misma en un agente educativo (Miguel Ángel Santos, 1995; citado por Gairín). Y el tercer estadio hace referencia a un tipo de institución que es capaz de aprender de sus errores y de configurarse de una manera diferente, es decir, la que tiene la capacidad de transformarse permanentemente (*learning organization*) (Gairín, 1999).

## ***2.2. Competencias en la esfera de la organización***

Por tanto, siendo el campo de la organización un aspecto clave de cualquier proyecto innovador, desde la acción tutorial el profesorado debería ser competente para buscar y aplicar todas las estrategias posibles, implicado a toda la comunidad educativa.

Por ello, y para favorecer el proceso educativo considerando la diversidad del alumnado a lo largo de toda la etapa, el profesorado podrá asumir un **compromiso personal en el contexto del centro** donde desarrolle su práctica. Por esto deberá:

- Participar de forma crítica y constructiva en todos recursos internos del centro como institución educativa.
- Conocer y asumir como propios los objetivos del centro (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Reglamento de Régimen Interno, PAC, Proyecto lingüístico, etc.)

- Conocer cuantitativa y cualitativamente la disponibilidad de recursos materiales, humanos y funcionales para su utilización estratégica

En el seno de la misma institución deberá poder **dinamizar las relaciones del equipo educativo**, especialmente el equipo docente que está vinculado con el alumnado que tutoriza, a fin de:

- Saber escuchar puntos de vista diferentes para, a través del diálogo, consensuar las formas organizativas más adecuadas según la casuística.
- Reflexionar individual y colectivamente sobre el fundamento de las formas organizativas en las que participa o conoce, para mantenerlas, enriquecerlas, modificarlas o sustituirlas, de acuerdo con las necesidades.
- Sustentar enfoques suficientemente flexibles como para adaptarse a cada coyuntura concreta y suficientemente sólidos como para garantizar la unidad de criterio en la acción.
- Establecer vínculos de trabajo con colegas de otros centros educativos (tanto presenciales como virtuales).

En cuanto a **su práctica docente y tutorial** con el alumnado que le ha sido asignado, deberá poder mostrar de forma competente la aplicabilidad de los enfoques defendidos en el seno del equipo docente. Por ello, las competencias le permitirán:

- Diseñar y desarrollar diferentes estrategias organizativas del alumnado: rincones, talleres, grupos flexibles, trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, etc.
- Buscar y estructurar la información disponible sobre alumnado, familias y entorno sociocultural inmediato y mediato del centro.
- Llevar a cabo una buena gestión del tiempo y de los espacios que apunten a la optimización en el aprovechamiento de los recursos.

Paralelamente, sobre la base del protagonismo que debe tener **como profesional de la educación, se relacionará con los agentes sociales externos** al centro cuyas aportaciones podrán incidir en la organización interna. Así deberá:

- Crear y mantener una red de comunicación fluida con servicios educativos y sociales e instituciones culturales y recreativas del entorno del centro (servicios sociales, ayuntamiento, biblioteca, centros de educación no formal, otras instituciones educativas, cines, teatros, etc.).
- Evaluar reflexivamente las consecuencias en los diferentes ámbitos, niveles y estamentos implicados en cada estructura organizativa, para decidir de forma estratégica la toma de decisiones.

### 3. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

*Ángela Monroy y Encarna Sugranyes*

Uno de los objetivos de la acción tutorial es acompañar a toda la población infantil y juvenil en el proceso de socialización. La escuela es una institución social que selecciona y legitima determinados bienes culturales. En esta línea de acción, la tutoría debe posibilitar y ayudar al alumnado a reflexionar sobre el entorno, los cambios y la necesidad de encontrar formas de convivencia abiertas, asumiendo unos valores que puedan servir de referencia para su conducta en la vida y para la construcción de una sociedad más justa.

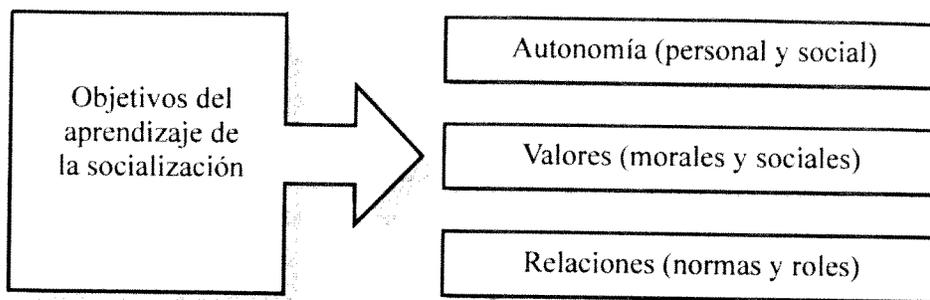
Por tanto, la escuela de otro tiempo, que atendía a aspectos importantes y que podía responder a las necesidades del momento (Steiner, 1998) no puede ser un referente en la actualidad. El referente debe ser el modelo de sociedad que se quiere construir para lograr una mejora en la calidad de vida de todas las personas, en el marco de una convivencia respetuosa con el entorno y con la colectividad. En esta encrucijada se sitúa la comprensión de la acción tutorial.

Por consiguiente, la tutoría se centrará fundamentalmente en la formación del discente, induciéndolo a autoconocerse, dándole instrumentos que le permitan comprender las relaciones sociales y guiando la construcción de su escala de valores. En este proceso cabe destacar la importancia de la alteridad, de la cooperación y de la equidad, ligadas a un análisis adecuado de la realidad, para que el alumno o alumna pueda participar en su entorno asumiendo las normas y colaborando activamente.

Se trata, en definitiva, que desde la acción tutorial el alumnado pueda:

- Adquirir un grado de autonomía personal y moral suficiente como para ser capaz de regular su comportamiento individual y grupal sin la necesidad de un control permanente (Piaget, 1964).
- Construir unos valores y adquirir la madurez suficiente para defender sus criterios ante los iguales y en los momentos en los que se establezca una dialéctica y contraste de pareceres con el entorno.
- Ser capaz de comprender los parámetros de convivencia y las diferentes formas de relacionarse, así como adquirir unas habilidades sociales que le llevarán a actuar con empatía y asertividad.

La socialización incide en el proceso de maduración global del individuo (como miembro de la comunidad en la que está implicado y en la que ocupa un lugar), en el proceso de humanización (propio de la especie) y en el proceso de singularización (identidad personal) (Charlot, 1997).



*Esquema 8. Objetivos del aprendizaje de la socialización*

Por tanto, al ser un aprendizaje procesual que empieza con la vida del ser humano, se da de forma cotidiana en todos los aspectos del comportamiento personal y profesional, y perdura a lo largo de toda la vida.

Por ello, no se trata de plantear una normativa rígida que garantice el comportamiento del alumnado ni de establecer unos controles que eviten los problemas de relación, sino de educar en y para la convivencia y la autonomía de manera que se pueda alcanzar un nivel adecuado de madurez personal y social.

### ***3.1. Adquisición de la autonomía personal y moral***

La madurez personal, necesaria para la adquisición de la autonomía, comporta, indudablemente, la implicación global de las potencialidades en referencia a la edad y entorno cultural. Entre estas potencialidades destacamos: la cognición, las emociones y los hábitos (Comellas, 2001).

En referencia a la cognición, cabe decir que antes de que una conducta pueda considerarse adquirida y se convierta en habitual, de forma que posibilite la autonomía, es preciso que, durante la etapa de aprendizaje, se garantice no sólo la comprensión del porqué de dicha conducta sino, además, el contexto en el que se debe dar y el proceso para su ejecución correcta.

En la medida en que lo permita la edad y la maduración, se deberán dar **cri- terios** que fundamenten el aprendizaje de una conducta y se deberán comprender las posibles repercusiones positivas o negativas, para que pueda haber, en un futuro, un comportamiento autónomo.

Otro factor que incide en la madurez personal y en la autonomía es el emocional. Este factor está presente en cualquier situación cotidiana y su aprendizaje exige autocontrol, renunciaciones y obligaciones e implica actitudes y responsabilidades.

Para incidir en la educación de las emociones, será preciso considerar **los deseos y las necesidades** individuales y de grupo, ya que constituyen aspectos clave que orientan el comportamiento. En las primeras edades, y en estos momentos más allá de lo que sería de desear, puede ser difícil que el alumnado comprenda que, en muchos momentos, las necesidades generales puedan retardar el logro de los deseos personales. En este sentido se produce una pequeña frustración que puede ser difícil de aceptar. Por ello es preciso educar esta capacidad de asumir las frustraciones, ya que, lejos de perjudicar, favorece la comprensión de las reglas de convivencia y de la realidad.

Con esta toma de conciencia y con la adquisición de recursos para afrontar las situaciones, buscar soluciones y corregir los propios errores, se adquiere la posibilidad de comprenderse (*autoconcepto*) y valorarse (*autoestima*), factores imprescindibles para adquirir seguridad y afrontar las exigencias diarias.

Este proceso de maduración permitirá tanto la autonomía personal (hábitos, necesidades, recursos, toma de decisiones cotidianas), como la social (capacidad de analizar la realidad, saber distinguir los aspectos prioritarios, comprender la necesidad de participar en el grupo en la medida de las posibilidades), lo que favorecerá la autonomía moral, que exige una mayor maduración, ya que comporta un análisis más amplio, más allá de las necesidades inmediatas.

Esta autonomía moral sigue, a su vez, un proceso evolutivo que, en el mejor de los casos, puede alcanzarse totalmente, aunque si no hay una intervención muy sistemática, puede no llegar a producirse. Este proceso evolutivo se determinaría en los seis estadios (Kohlberg, 1976):

1. *Moralidad heterónoma*. Se parte del pensamiento egocéntrico, y las razones para hacer el bien se basan en evitar el castigo. Precisa un control externo.
2. *Individualismo*. La perspectiva es concreta e individualista, por lo que la actuación y el respeto a las normas busca servir a los propios intereses. Puede darse a partir de los 5 años.
3. *Expectativas interpersonales*. Se basan en un factor afectivo; hay un deseo de agradar y ser aceptado. Se da a lo largo de la infancia y adolescencia.
4. *Sistema social y conciencia*. Existe una responsabilidad y compromiso. Se valora el sistema social y se toma conciencia de la necesidad de dar una respuesta. Puede aparecer antes de los 18 o 20 años, aunque no es muy frecuente.
5. *Contrato social y derechos individuales*. Todo el mundo tiene los mismos derechos, lo que comporta una apertura al mundo. Los parámetros de referencia serían la vida y la libertad. Se cumplen las normas no por apariencia o exigencia sino por convencimiento (contrato social).

6. *Principios éticos universales.* Todo el mundo es igual. La justicia y la igualdad son el fundamento de la acción personal. Se busca para los demás lo que se quiere para uno mismo. Implica altruismo y se rige por principios morales.

### **3.2. Adquisición de los valores**

Todas las relaciones, implícita o explícitamente, se basan en una **escala de valores**. Dichos valores fundamentan la adquisición de la autonomía y de patrones de conducta y, a su vez, constituyen criterios racionales que van a favorecer la actuación más allá del período de aprendizaje y de la supervisión de los adultos.

Estos valores dan un sentido a los aprendizajes y a las posibles intervenciones en cualquier contexto. En el momento en que se plantea la convivencia y la participación en la colectividad, se fomenta un análisis que va más allá del egocentrismo para plantear un punto de vista alocéntrico: analizar y comprender la realidad desde la objetividad y la opinión del grupo (intersubjetividad).

Por ello, más que un aprendizaje puntual en una etapa u otra, los valores se deberán constituir en eje transversal del proceso educativo, en sustrato ideológico del modelo social asumido, a la vez que en patrón de conducta del profesorado como modelo real que ha de ser el referente del alumnado.

De poco servirá hablar de sociedad justa si no hay un espíritu de cooperación entre el profesorado, o de respeto si se desvaloriza a las personas en el aula o en otras situaciones. Por tanto, lo que debemos pretender con la educación es hacer vivir al alumnado, desde las primeras edades, unos valores universales que puedan ser permanentes, aceptables y aceptados para todos (Comellas, 1990).

### **3.3. Adquisición de normas y roles**

Simultáneamente al proceso de adquisición de la autonomía y de construcción de los valores, se realiza el proceso de socialización. Por socialización entendemos, principalmente, vivir con los otros, estar juntos, interactuar, compartir y colaborar en el marco social y cultural en el que nos encontramos. Socializarse pasa por asumir la propia historia –que es, en parte, la del grupo al que se pertenece–, aceptarla, pero, a la vez, enfrentarse a ella para rehacerla “junto a” y “frente a”. Por tanto, socializarse es realizarse mirando hacia un futuro que nos trasciende.

Pensamos que socializarse significa *vivir con los otros*, con los distintos grupos que se hallan en la vida diaria: familia, escuela, grupos de iguales, etc., siendo el sustrato que necesitan los más jóvenes para crecer y desarrollarse en la interacción, ya que en los otros encuentran modelos, criterios y visiones que favorecen el propio pensamiento.

Para poder convivir, es preciso, indiscutiblemente, un grado adecuado de autonomía. Podría plantearse que *autonomía y socialización* son dos caras de un mismo proceso de crecimiento humano y formación de la personalidad, que precisan ser analizados y valorados constantemente, en el día a día de la institución escolar, puesto que son un núcleo central de la educación al ser la autonomía personal la base para la construcción y desarrollo del yo, y la socialización, la base del desarrollo humano y cultural y de la construcción del yo social.

En algunos momentos, se constata que hay una cierta tensión entre estos dos aprendizajes:

- En el ámbito personal, cada alumno o alumna puede generar una cierta tensión entre la necesidad de afianzamiento del yo –donde la autonomía tiene un papel clave en la búsqueda de afirmación e independencia frente a los demás– y la necesidad de pertenencia al grupo –el sentir cooperativo y altruista, que es inherente al proceso de socialización.
- En el ámbito colectivo, entre iguales, la tensión se expresa por la contradicción y oposición entre las necesidades, afectos e intereses que cohesionan a los miembros de un grupo frente a otros.
- En el ámbito de las relaciones de los jóvenes con los adultos, ya sea en el plano individual o en el colectivo, la tensión suele surgir cuando los alumnos y alumnas no reconocen como propias las prioridades que el centro y el profesorado establecen y que se espera que ellos y ellas asimilen.

No obstante, estos tres tipos de conflictos son producto de una percepción más o menos sesgada de la situación que se vive, de un planteamiento inadecuado de las distintas situaciones educativas en la institución escolar o de circunstancias puntuales. Por ello será preciso que no cristalicen y que se pueda encontrar la manera de analizarlos y resolverlos.

Por tanto, como objetivos prioritarios de la acción tutorial en este campo, se deberá posibilitar que el alumnado desarrolle conocimientos (referentes a sí mismos, a los otros y al entorno) y habilidades (personales y sociales), de manera que unos y otras puedan relacionarse dentro de un sistema de valores, actitudes y normas que constituyan referentes claros y abran vías de solución a posibles conflictos.

### 3.4. Competencias del profesorado

Para llevar a cabo una intervención que acompañe al alumnado de forma sistemática en su proceso de socialización, los adultos deberán tener independencia de pensamiento y no dejarse influir. Por ello, el profesorado deberá valorar los tres aspectos planteados a fin de poder dar respuesta a las situaciones que se generen. Así, las competencias del profesorado serán:

- Valorar la necesidad de que, en su acción tutorial, son modelo de la autonomía personal y especialmente de autonomía moral.
- Analizar y valorar su propia conducta, aceptar sus errores y trabajar para consolidar sus aciertos en forma de *actitudes estables*. Con esto se persigue que el alumnado perciba en la conducta de sus profesores el mismo esfuerzo y la misma perseverancia que se le pide, lo que a la vez favorecerá la vivencia e interiorización de los valores que subyacen en dichas actitudes.
- Situarse en el punto de mira del alumnado. Sólo así, entendiendo sus tensiones y dudas, conflictos e inseguridades, sabrá situarse cerca del alumnado, con lo que estará en mejores condiciones para acompañarle y guiarle.
- Comprender las características y necesidades de cada uno en las situaciones individuales, y así como la idiosincrasia del grupo. Dicha *educación adaptativa* significa que los maestros observan de forma continuada a los alumnos, individualmente y en grupo, para llegar a conocerlos con profundidad. Se trata básicamente, de ser receptivos a sus manifestaciones y sensibles a su expresión, intereses y actitudes. Para ello, deberán entrenarse también en la observación sistemática de los alumnos y alumnas; así podrán analizar e interpretar correctamente su forma de ser.

## 4. LA DINÁMICA DE GRUPO Y LA ACCIÓN TUTORIAL INDIVIDUAL

*Margarida Ballesteros*

La escolarización es un proceso que se realiza en grupos establecidos formalmente dentro de las instituciones educativas. Desde el inicio de la escolaridad se asigna al alumnado un grupo clase, que constituirá un elemento constante de referencia e identificación y que será el contexto social en el que se desarrollarán buena parte de los procesos educativos a lo largo del curso escolar.

El grupo clase se caracteriza por estar compuesto por alumnos y alumnas diferentes, con experiencias, procedencias y características personales distintas, aunque de una misma o parecida edad. Es un grupo institucionalizado consti-

tuido con criterios externos a él, no por la afinidad entre sus miembros, y formado en el marco de una institución escolar concreta, definida en un Proyecto Educativo y un Proyecto Curricular de Centro. Esta institución tiene unas condiciones organizativas, estructurales y de trabajo (Darder y otros, 1994) que contribuyen a la definición del grupo y enmarcan su “ser” como grupo y su funcionamiento.

E. Pastor (1994) señala que el grupo clase tiene un “papel fundamental para la socialización de sus miembros y para la formación de sus valores e ideales”. Los aprendizajes, conductas, relaciones y desarrollo socioafectivo del alumnado estarán muy influidos por las características del grupo o grupos a los que pertenecen.

El grupo clase, por tanto, es un elemento afectivamente significativo para el alumno o alumna, y la forma en que se viven las experiencias y relaciones dentro de éste tiene una fuerte carga emocional. Por otro lado, los distintos componentes del grupo adoptarán unos roles o papeles sociales (Fabra, 1994) que vendrán determinados por la construcción de su “yo en el grupo”, la forma en que se perciben y se sienten percibidos dentro de éste, el estatus que adoptan o se les atribuye, sus relaciones con los demás y la necesidad de encontrar un lugar dentro del grupo que les permita adquirir seguridad.

La dinámica del grupo influirá en el comportamiento de sus componentes, ya que el proceso de socialización irá generando una determinada forma de ser y de comportarse individual y colectivamente. Esta dinámica dependerá, en mayor o menor grado, de la calidad de las interacciones entre profesorado y alumnado; del tipo, grado y cualidad del control y poder ejercido por los docentes, y de su capacidad de permitir y potenciar la participación del alumnado, de fomentar la comunicación en el aula y de resolver los conflictos que en ella sucedan.

El tutor o tutora deberá actuar como guía, optimizando la dinámica grupal, evitando la clasificación, etiquetación y comparación entre alumnos y alumnas o impidiendo la transmisión de mensajes que puedan menoscabar su autoconcepto o autoestima.

#### ***4.1. La dinámica de grupo en el marco del PAT***

La dinámica grupal debe conceptualizarse y abordarse tanto desde una perspectiva social como individual; ambas son indisociables y se entremezclan constantemente. Esto implica que la acción tutorial debe ser consecuencia de un proceso de reflexión, análisis, toma de decisiones y evaluación continua, y no debe estar basa-

da sólo en presupuestos teóricos sino en la interacción con la realidad y la práctica cotidiana.

En general, todo tutor o tutora de un grupo determinado deberá tener en cuenta no sólo la individualidad de cada alumno o alumna, sino también el grupo clase en tanto que microsistema social institucionalizado con unas determinadas características, procesos y fenómenos grupales. Igualmente, deberá reconocer y respetar la diferencia y la diversidad, y “elaborar la semejanza, en todo aquello que es común” (Darder y otros, 1994), propiciando la diferenciación y, al mismo tiempo, potenciando la igualdad de oportunidades y derechos de todos.

Todo inicio de curso moviliza, en el profesorado, la capacidad de enfrentarse al cambio, a la incertidumbre que subyace al principio de cada nuevo proyecto, de volver a reflexionar sobre su rol y sus funciones, de iniciar, una vez más, un proceso de relación y educación que debe preverse como diferente y enriquecedor. Durante los primeros días del curso, se recibe y acoge al alumnado y se llevan a cabo los primeros contactos entre este grupo y el profesorado que asume la tutoría. Todo ello implica un proceso de reflexión y análisis por parte de los docentes que permite reajustar sus acciones para adaptarse a la realidad social y personal del grupo.

En la evolución de todo grupo clase se pueden observar oscilaciones entre la integración y la diferenciación, que obligaran a mantener un equilibrio inestable que posibilite el desarrollo de ambos procesos, ya que la integración no es posible sin la diferenciación, y viceversa.

Un elemento que se debe tener en cuenta desde tutoría es el tipo de roles desarrollados por cada alumno o alumna dentro del grupo. La adopción de un rol fijo y rígido puede impedir a la persona actuar de forma flexible y espontánea y adaptar su comportamiento a circunstancias y situaciones variadas. Igualmente, puede suponer un gran esfuerzo personal para evitar asumir el papel que se otorga personalmente o que le otorgan los demás, convirtiéndolo en una exigencia y en la única forma de sentirse considerados dentro del grupo. Las personas han de ser capaces de poder asumir diferentes roles en su vida diaria y a lo largo de su desarrollo, por ello esta capacidad de adaptación y de flexibilización de sus acciones es un objetivo educativo fundamental.

La justificación como “normal” de determinadas agrupaciones y de determinados procesos y conflictos dentro del grupo debe poder cuestionarse para evitar que en las aulas se reproduzcan situaciones sociales de desigualdad, discriminación e incluso marginación. Como se ha señalado anteriormente, aprendemos a socializarnos en un contexto social y cultural con mensajes que a menudo asumimos hegemónicamente, sin haberlos analizado, y que regulan la forma de pensar, actitudes y conductas y el tipo y calidad de las relaciones que establecemos. La detec-

ción de estas imposiciones y su valoración crítica debe ser un objetivo de todo docente, que debe, asimismo, transmitir este objetivo al alumnado.

Las relaciones de poder dentro del grupo es otro de los aspectos de análisis que también puede estar muy influido por determinados discursos socioculturales que gozan de un gran prestigio y difusión. El poder no debe connotarse a priori como algo negativo, sino como inherente a toda relación humana. Sin embargo, cuando se ejerce para dominar implícita o explícitamente a los otros, para someterlos, deviene un factor que promueve la dependencia, la subordinación y la desigualdad.

Un fenómeno grupal relacionado con el poder, aunque no con su uso perverso, es el liderazgo como capacidad de influir y actuar como guía, orientador, dinamizador o representante del grupo. Se trata de un liderazgo constructivo, en el que el líder encarna y representa aquello que los demás, como colectivo, valoran. El análisis de los procesos de liderazgo, de su construcción y desarrollo, de sus formas y modos de influencia, puede ayudar al profesorado a comprender mejor al grupo y sus necesidades.

Hablando ya de procedimientos de análisis grupal concretos, el conocimiento y la utilización de la observación sistemática, de la reflexión e interpretación de los fenómenos observados, permite conocer mejor lo que sucede en el grupo e intentar descubrir qué variables están interactuando para provocar o mantener una determinada situación.

La observación precisa de una intencionalidad: es un proceso activo que requiere de un aprendizaje y de un progreso continuo de la capacidad de percibir, descifrar y comprender el entorno. Por ello, demanda una actitud de descentración personal, un afán de redescubrimiento y reinterpretación del entorno y el convencimiento de que la realidad es cambiante, dinámica y está en un proceso permanente de transformación.

## ***4.2. Competencias para la acción tutorial en grupo***

### *Potenciar competencias de relación y comunicación*

Son aspectos importantes como bagaje personal, y deben transmitirse al alumnado para favorecer su adquisición y su desarrollo. Hay determinadas competencias y habilidades personales que parecen facilitar la interacción, como la amabilidad, la simpatía, el sentido del humor, la congruencia, la accesibilidad, la flexibilidad, la expresividad, la sinceridad o la capacidad empática.

### *Enseñar a tomar decisiones en grupo*

Las tutorías en grupo son espacios y tiempos muy valiosos para conocer el grupo clase y el desarrollo de su dinámica y para promover la interacción e intercambio entre el adulto y el grupo. Deben establecerse criterios generales que regulen las sesiones inicialmente y que podrán negociarse, siendo susceptibles de evolución y transformación a lo largo del curso. Del mismo modo, se deberán tomar decisiones sobre los contenidos que se tratarán a lo largo de estas tutorías y las estrategias y recursos metodológicos que podrán utilizarse para abordarlos.

### *Desarrollar la práctica argumentativa en sí mismo y en el alumnado*

Esto implica buscar la expresión de sentimientos o emociones y la verbalización de actitudes, afectos y sensaciones para intentar comprenderlos mejor y, si se considera necesario, reelaborarlos. El fomento de una actitud abierta y tolerante —que permita la escucha activa del otro, que rechace enérgicamente su desvalorización y que favorezca la comprensión empática y el trato afectivo— permitirá generar la confianza necesaria para manifestar los conocimientos, ideas, opiniones, sensaciones o sentimientos.

### *Delegar la autogestión y autonomía en el grupo*

Para evitar que el adulto sea la única persona que gestione y dirija el grupo, deberá delegar responsabilidades y mecanismos de control y autocontrol al grupo, y conceptuarlo como agente activo de los procesos dinámicos que en él se desarrollan. Esta delegación, que debe ser gradual, es uno de los aspectos favorecedores de la autonomía y autogestión; implica reconocer que el alumnado debe participar y ocuparse de aquello que le concierne como grupo clase y como grupo de la escuela. En el aula deben construirse redes de cooperación mediante acuerdos, pactos, negociaciones, decisiones democráticas y consensos.

### *Utilizar estrategias de mediación en los conflictos*

El conflicto es habitual en la vida de los grupos sociales y no debe concebirse de forma negativa, ya que su manifestación, manejo y solución, permite el desarrollo y progreso del grupo. De todas maneras, debe tenerse en cuenta que el conflicto es una situación en la que, al darse una lucha de tendencias, intereses o poderes de direcciones opuestas e intensidad similar, se produce una para-

lización, una imposibilidad de avance, que hace necesaria la búsqueda de estrategias para superarla y resolverla.

Siempre que sea posible, desde la tutoría se debería poder anticipar la aparición de un conflicto. Posteriormente se deberá conocer e intentar comprender qué ha sucedido. Para ello, no basta con interpretar qué ha sucedido sino que se debe comprender desde la perspectiva de las personas implicadas.

#### *Poseer recursos para la negociación*

Como factor clave para la solución de los conflictos. Los adultos deben ejercer de modelo y tener la competencia personal de realizar aquello que se pide al alumnado o se espera de él. Esto implica saber qué es la negociación y estar dispuesto a negociar cuando sea necesario.

#### *Asumir la figura y rol de autoridad*

El término *autoridad* implica competencias personales que deben establecer, desarrollar y controlar los comportamientos considerados adecuados para el alumnado. Esta concepción de la autoridad debe poder analizarse desde un punto de vista ético. Desde la tutoría se debe garantizar la comprensión, por parte del alumnado, de la normativa establecida para regular el funcionamiento de la clase y la conducta personal y relacional. Por ello, la tutoría debe asumir un papel importante de seguimiento y control y asegurarse de que el alumnado sea capaz de construir internamente normas sociales adaptativas.

#### *Considerar la justicia y equidad*

El docente siempre debe intentar ser justo, objetivo, coherente y flexible, pero, al mismo tiempo, debe mantener su firmeza en la promoción y desarrollo de los valores, actitudes y comportamientos que posibilitan una mejor convivencia, basada en los principios democráticos y en el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos.

### ***4.3. Competencias para la acción tutorial individual***

Otra de las funciones básicas de la tutoría es la orientación individualizada de cada alumno o alumna. Esta orientación se realiza estableciendo una relación

personalizada con cada miembro del grupo clase, así como con su familia, con la finalidad de conocerle mejor, en su singularidad, y poder proporcionarle la ayuda y los recursos que precisa para su desarrollo integral.

*Ajustar constantemente las necesidades psicoeducativas de cada alumno o alumna*

Estas necesidades deben ser comprendidas globalmente, más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje específicos que se realizan en los centros educativos. Se trata de un proceso constante de interrogación sobre la otra persona y de búsqueda de recursos y estrategias para ayudarla en su desarrollo.

*Lograr tiempos y espacios de diálogo e intercambio con cada alumno o alumna fuera del contexto aula*

Estas sesiones de tutoría tienen la finalidad de tratar los aspectos relacionados con su evolución escolar y personal, sus procesos de aprendizaje, las posibles dificultades que aparecen, los aspectos que se tendrían que reforzar, cómo se sienten en la clase y en la escuela en general, sus relaciones con el resto del alumnado o profesorado o su comportamiento o actitudes específicas en las interacciones sociales.

*Escuchar activamente en las diferentes situaciones*

Es decir, intentando no quedarse sólo con el contenido explícito de sus palabras sino también con su contenido emocional. Muchas veces es más importante lo que no se dice que lo que se dice realmente. El silencio es también un elemento significativo que puede ser reflejo de procesos emocionales muy distintos: desde el miedo, la timidez o la culpa hasta la reflexión o la oposición hostil, entre otros.

*Aplicar los recursos para mejorar el proceso de crecimiento del alumnado*

No se trata de retirar ayuda, sino de ofrecer sólo aquella que se considere necesaria e ir transfiriendo al propio sujeto la capacidad de poderse manejar por sí mismo. Una actitud excesivamente paternalista impedirá la necesaria y progresiva separación respecto a la persona adulta.

Asimismo, el profesorado debe saber que la escuela, más que orientar para ámbitos de trabajo concretos, debe orientar hacia una formación permanente y favorecer la adaptación a los cambios frecuentes, en una realidad laboral que requiere personas flexibles, con capacidad constante de aprender cosas nuevas.

## **5. UN MODELO PARA LA TOMA DE DECISIONES EN EL MARCO DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL (PAT)**

*María Jesús Comellas*

Uno de los aspectos que preocupa en gran medida y que, de alguna manera, se constituye en eje y objetivo final de la acción tutorial, es la posible determinación de itinerarios para cada alumno o alumna de modo que, al final de la Educación Secundaria Obligatoria, pueda continuar su formación en un campo en el que pueda lograr una adaptación, según sus intereses.

A menudo utilizamos, como forma de presión y de motivación, el referente de éxito o fracaso en los estudios que propone el centro para generar la necesidad de una mayor implicación. A lo largo de cuatro años se van dando al alumno opciones (créditos variables, de refuerzo y de ampliación) para que pueda lograr los niveles exigidos para el graduado escolar.

Ahora bien, de todos es sabido que sólo una parte del alumnado (según la edad, forma de actuar y valores sociales) comprende esta planificación a largo plazo y es capaz de mantener la motivación e interés por el estudio escolar y de querer optar por estudios superiores en el campo teórico.

También vemos que, desde la escuela, la familia y la sociedad, aún da una visión relativamente peyorativa a las formaciones profesionales y a la incorporación laboral temprana, por lo que una buena parte del alumnado que siga estos itinerarios lo hará con una visión de fracaso y una baja autoestima porque no han sido capaces, no han podido o han desperdiciado las posibilidades que se les ofrecía.

Estos mensajes generan actitudes de desmotivación, rechazo y, por tanto, de conflicto, ya que se constituyen en factor de presión para los alumnos que han mantenerse en la institución educativa durante cuatro años.

También hay un porcentaje del alumnado que, por sus características, no accede fácilmente al currículum establecido y, por tanto, se ve cada vez más alejado de este referente de éxito.

Todo este universo de variables configura una situación complicada, por lo que es preciso disponer tanto de recursos como de pautas de análisis para poder proceder de una forma más ordenada y eficaz.

Por otra parte, se pide al alumnado que decida ante un abanico relativamente amplio de opciones de las que, mayoritariamente, desconoce sus implicaciones. Además, se dice, y es cierto, que con los cambios sociales la práctica y en el proceso de formación de muchas profesiones variará.

Se pide a la familia que tome una decisión –que normalmente considera como definitiva– sin que disponga de los recursos y especialmente, del proceso, que le permitan seguir un hilo argumental que le lleve a poder tomar dicha decisión comprendiendo las múltiples modificaciones que podrá hacer en un futuro más o menos inmediato.

En este sentido, ofrecemos un plan de análisis de estas variables para favorecer el proceso de toma de decisiones, posibilitar un intercambio de informaciones y abrir pautas para un diálogo estructurado, entre todos los implicados, que favorezca una visión positiva y global.

### ***5.1. Modelo para la toma de decisiones***

Este modelo pretende ofrecer los aspectos clave que interviene en la toma de decisiones y que, de alguna manera, si se tienen en cuenta, posibilitan que la decisión sea acertada. Esto es así gracias a que previamente se habrán valorado la mayoría de los aspectos que determinan que una decisión pueda ser satisfactoria.

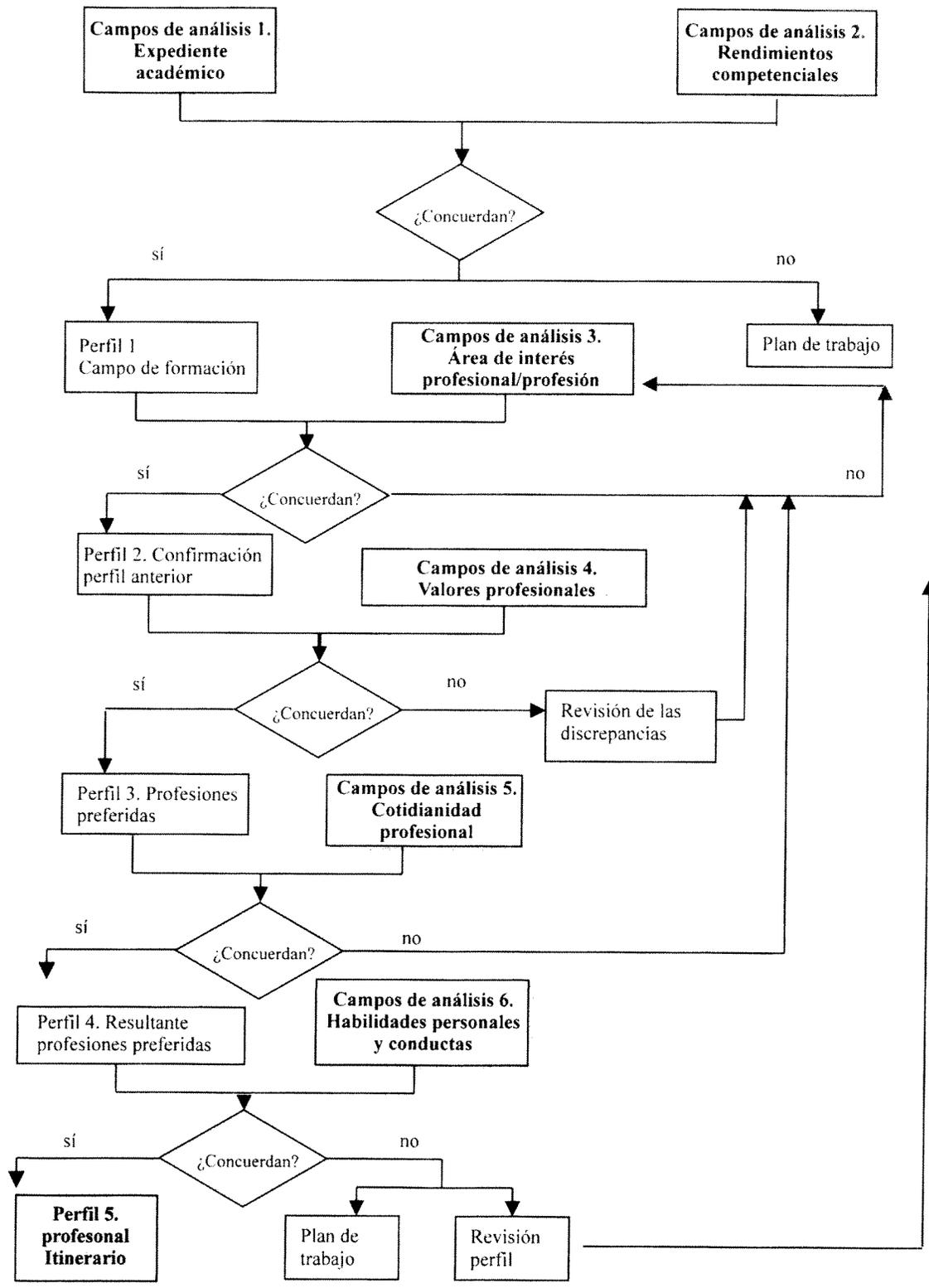
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Favorecer <b>la reflexión por campos de variables o factores</b> que intervienen en el proceso de formación.</li><li>- Favorecer <b>la toma de conciencia de la necesidad de actuar</b> en función de las decisiones que se toman.</li><li>- Favorecer <b>la implicación del alumnado</b>, ofreciendo pautas que les puedan ser de referencia tanto en estos momentos como a lo largo del proceso de formación, sea en el campo que sea.</li><li>- Favorecer <b>el dialogo pautado</b>, tanto a nivel tutorial como, especialmente, familiar, y evitar las regañinas o análisis poco adecuados.</li><li>- Posibilitar <b>una orientación de cara a las actuaciones concretas</b> que sean adecuadas para seguir un itinerario formativo.</li></ul>

*Esquema 9. Plan de orientación para la toma de decisiones*

<b>Diferentes perfiles que, al final, se cruzan</b>	
<b>Perfil 1</b> <b>Relación del rendimiento competencial y académico, como primer momento condicionante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear el <b>rendimiento de las competencias</b> (concepto más amplio que el de capacidades), en estos momentos, con tal de evidenciar un primer factor sobre el que se tendrá que trabajar.</li> <li>- Plantear la <b>importancia del expediente académico</b> de cara a la toma de decisiones, ya que éste puede orientar acerca del trabajo que se deberá seguir.</li> </ul>
<b>Perfil 2</b> Relación del perfil 1 y los perfiles de las diferentes <b>áreas profesionales o bachilleratos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar la coherencia entre los elementos objetivos (<b>1º perfil</b>) y los posibles campos de interés sobre la base de los <b>perfiles de los campos profesionales</b>.</li> <li>- Tomar conciencia de los diferentes niveles de profesionalización de cada una de las áreas por las que muestra interés. (ciclos formativos de grado medio y superior, graduaciones, diplomaturas, licenciaturas, especializaciones).</li> </ul>
<b>Perfil 3</b> <b>Valores y perfil de las áreas de interés.</b> Vincular este perfil con los perfiles anteriores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar unos posibles <b>valores profesionales</b> (se pueden buscar cuestionarios o plantear unas posibles escalas de reflexión) para relacionarlos con el <b>2º perfil</b> y ver lo que se valora de forma individual y lo que el área profesional posibilita.</li> </ul>
<b>Perfil 4</b> <b>La cotidianidad del perfil profesional de interés.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar la práctica cotidiana de las profesiones vinculadas con el perfil emanado del segundo diagrama. Se trata de buscar información acerca de tareas, horarios, responsabilidades, formación inicial y continuada, seguridad, remuneración, estructura organizativa, liderazgos...</li> </ul>
<b>Perfil 5</b> <b>La propia conducta y habilidades sociales en relación con el perfil construido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar los <b>perfiles anteriores</b> con factores <b>de habilidades personales</b> (sociales, de relación, de conducta) en el sentido de ver que hay una implicación y unos factores personales que se han de garantizar (trabajar, potenciar, considerar) de cara al período de formación y, también, de cara a la práctica profesional.</li> </ul>

*Esquema 9. Plan de orientación para la toma de decisiones (cont.)*

Este esquema queda plasmado en el siguiente diagrama, donde se ponen en evidencia los pasos y las relaciones que se deben seguir para que las informaciones favorezcan las diferentes tomas de decisiones a lo largo del análisis viendo las implicaciones de cada una (esquema 10).



Esquema 10: Proceso para la toma de decisiones

A partir de este plan de trabajo global es preciso analizar cada uno de los pasos que se deben hacer y la forma de abordar e interpretar dicho plan para que, desde la acción tutorial, se pueda orientar al alumnado y a las familias, bien como grupo o bien de forma individual, si es preciso centrar y aclarar algunos conceptos o aspectos.

### *Campos de análisis 1. Expediente académico*

Evidentemente el expediente académico es un factor clave en las decisiones, tanto por lo que comporta de preparación básica como porque la normativa exige ciertos requisitos para poder acceder a los diferentes planes de estudio, etapas de formación e itinerarios.

En este sentido, es importante informar al alumnado y a las familias –a la vez que analizar, desde la institución educativa– acerca de las ofertas de créditos, adaptaciones o flexibilizaciones curriculares. Así se podrán tratar los diferentes tipos de diversidad, optimizar los recursos escolares y mejorar la formación del alumnado, para que la totalidad de la población asuma los objetivos y pueda acceder a otras fases del proceso formativo.

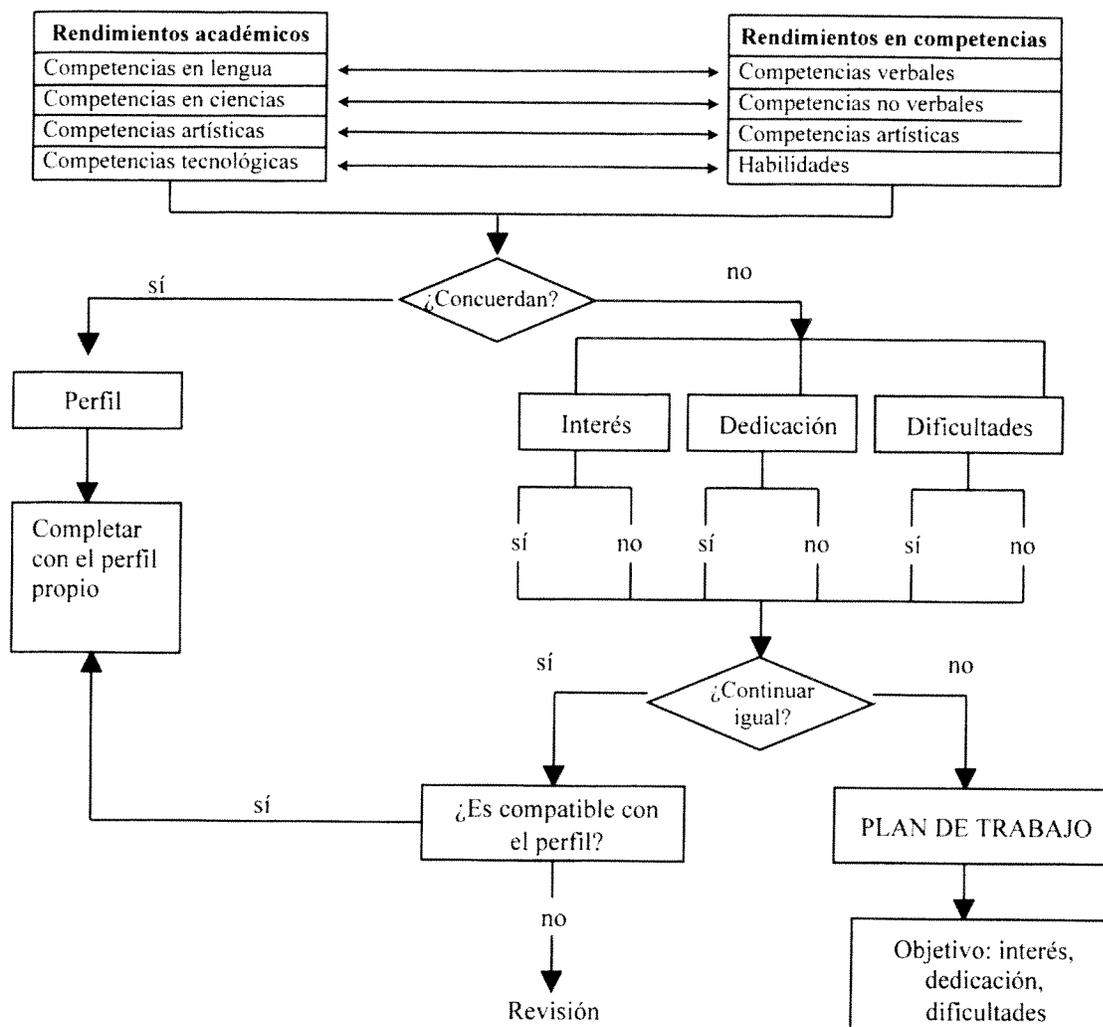
### *Campos de análisis 2. Rendimiento en competencias*

El rendimiento en competencias, fundamental en el análisis, nos indicará aquellos recursos, desde diferentes campos, que favorecen los posibles rendimientos en diferentes itinerarios, generales o específicos.

El rendimiento en competencias puede implicar informaciones culturales o estar exento de ellos. Para que se considere que se ha alcanzado el rendimiento en competencias, además de una serie de conocimientos más o menos amplios, se ha de saber resolver unas situaciones y tener una actitud positiva hacia la situación que se plantea. En resumen, se ha de saber, saber hacer y saber estar.

El nivel de rendimiento puede desarrollarse y mejorarse con una intervención educativa adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna

Las competencias, en el contexto escolar, se ponen en evidencia tanto en las actividades del aula (más condicionadas por las motivaciones, actitudes e intereses para los aprendizajes científicos) como en actividades lúdicas, deportivas o en la resolución de necesidades cotidianas. Determinan, pues, comportamientos en la vida diaria a la vez que en las actividades profesionales.



Esquema 11. Perfil 1. Análisis de competencias y aprendizajes

El análisis que relaciona los dos bloques de rendimientos (académico y competencial) es fundamental para reflexionar acerca de las implicaciones presentes y las posibles actuaciones que se realizarán.

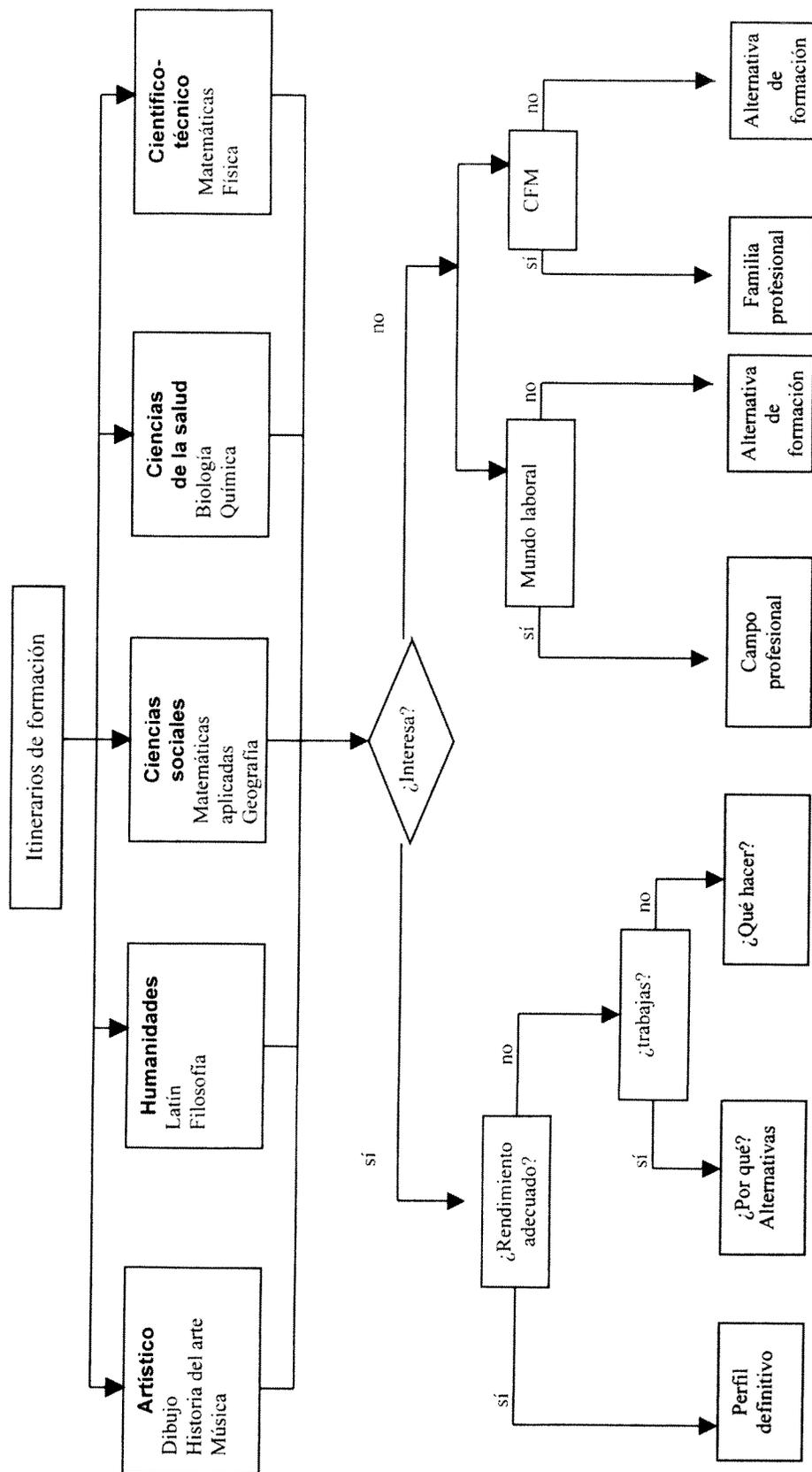
En el momento en que se genere la necesidad de un plan de trabajo, es preciso abordarlo desde la perspectiva de los intereses y las urgencias y relacionarlo con el perfil de las áreas profesionales que implican actitudes, intereses y posibles decisiones posteriores.

### *Campo de análisis 3. Análisis del plan curricular de cada opción*

Este análisis debería favorecer la elaboración del posible plan de trabajo y, mediante la relación con el análisis anterior, determinar la dirección hacia donde el alumno o alumna quiere orientarse.

El primer aspecto que se debe considerar es la necesidad de que se expliciten los valores positivos de cada opción. Se debe evitar buscar la motivación mediante el desprestigio de algunas de las opciones. Se debe tener en cuenta que un porcentaje del alumnado podrá seguir mejor su formación desde la vertiente práctica, lo que no implica ni falta de interés ni falta de recursos o capacidades.

El análisis curricular debe valorar las materias troncales y su interés cultural y formativo específico, a la vez que las materias específicas de cada opción y nivel de especialización.



Esquema 12. Campos de análisis 3: Análisis de los posibles itinerarios de formación y su plan curricular

#### Campos de análisis 4. Valores personales y profesionales

Otro aspecto fundamental en el análisis para la toma de decisiones es considerar los valores profesionales que podemos ir adquiriendo de forma consciente o que, según el análisis que se hace del entorno y de la sociedad, se van instalando en la mente de todos y se constituyen en el factor determinante de la toma de decisiones. Estos valores pueden ser contextualizados, con lo que tienen un peso claro tanto en el proceso de formación como en la práctica profesional.

En todas las familias y niveles profesionales hay una serie de aspectos que a menudo son valorados y que ayudan a tomar una decisión acerca de la elección de una profesión o la formación a seguir para llegar a una práctica determinada.

1. Es importante determinar el campo al que se va dar más prioridad.
2. Se deben elegir los aspectos concretos de dicho campo y marcar si hay otros aspectos que nos interesen, aunque estén en otros campos.
3. Se debe elaborar una lista con los valores personales que, posteriormente, relacionaremos con los perfiles profesionales.

Valores laborales	Valores profesionales	Valores sociales	Valores relacionados con la toma de decisiones y el liderazgo	Valores personales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingreso temprano</li> <li>- Libertad de horario</li> <li>- Contacto con el público</li> <li>- Trabajar con otros</li> <li>- Amistad</li> <li>- Trabajar solo/sola</li> <li>- Trabajo repetitivo</li> <li>- Creatividad</li> <li>- Interior edificios</li> <li>- Aire libre</li> <li>- Uso herramientas</li> <li>- Tareas de precisión</li> <li>- Cambio de tareas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia profesional</li> <li>- Conocimientos</li> <li>- Resultados tangibles</li> <li>- Seguridad</li> <li>- Estabilidad</li> <li>- Estatus intelectual</li> <li>- Reconocimiento</li> <li>- Resultados inmediatos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudar a los otros</li> <li>- Modo de vida</li> <li>- Ayudar a la sociedad</li> <li>- Solución de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de liderazgo</li> <li>- Rivalidad</li> <li>- Supervisión</li> <li>- Competición</li> <li>- Toma de decisiones</li> <li>- Trabajar bajo presión</li> <li>- Poder y autoridad</li> <li>- Influencia sobre personas</li> <li>- Iniciativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localidad conveniente</li> <li>- Bajo compromiso</li> <li>- Ingresos altos</li> <li>- Independencia</li> <li>- Nuevos rumbos</li> <li>- Pocos cambios</li> <li>- Cambio y diversidad</li> <li>- Excitante</li> <li>- Aventura</li> </ul>

Tipo de valores preferidos

--	--	--	--

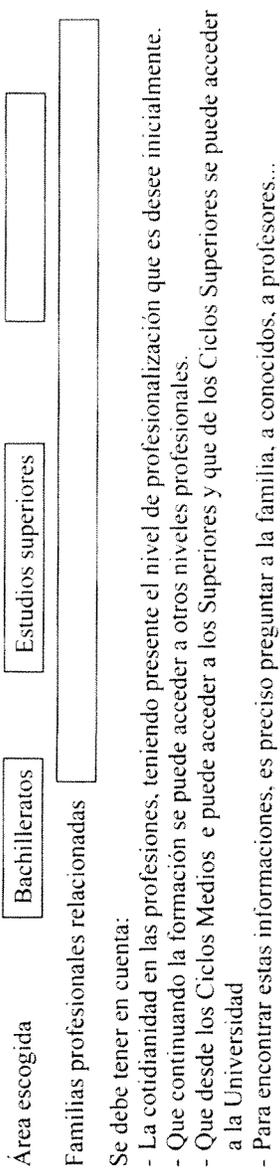
Esquema 13. Campos de análisis 4. Valores profesionales que se pueden considerar antes de tomar una decisión.

Cabe señalar que hay unos valores que, aunque se aplican a las profesiones, de hecho, son de las personas. Así, por ejemplo, ayudar a los demás puede ser prioritario en una profesión del campo de la educación, aunque no se debe creer

que profesiones del campo del comercio no puedan implicar algún tipo de ayuda y, sobre todo, habilidades sociales, amabilidad...

*Campos de análisis 5. Análisis de la práctica profesional cotidiana*

Es un factor fundamental para hacer reflexionar al alumnado sobre aspectos de los que, en algunos momentos, no disponen de información o bien la que tienen es sesgada. Con frecuencia se tiende a valorar más positivamente los aspectos profesionales que tienen más impacto social. En el momento en que se ve la realidad de forma más completa, surgen reacciones que modifican la decisión y reorientan el análisis.



CAMPOS						
	Horarios	Jerarquías	Preparación	Tipos de trabajo	Remuneración	Prestigio social
<b>A S P E C T O S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrictos</li> <li>- Amplios</li> <li>- Flexibles</li> <li>- Rotativos</li> <li>- Fines de semana</li> <li>- Nocturnos</li> <li>- Salidas/viajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sin jerarquías</li> <li>- Dependiendo de los otros</li> <li>- Posibilidad de promoción</li> <li>- Difícil de promocionar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicial básica</li> <li>- Inicial específica</li> <li>- Exige estudio continuo</li> <li>- Exige preparación específica</li> <li>- Exige formación continuada</li> <li>- Exige formación completa (idiomas, tecnología?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual</li> <li>- Equipo de profesionales</li> <li>- Con máquinas</li> <li>- Con materiales</li> <li>- Con personas</li> <li>- Con problemas</li> <li>- Con situaciones variadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Básica suficiente</li> <li>- Estable</li> <li>- Satisfactoria</li> <li>- Progresiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poco</li> <li>- bastante</li> <li>- Mucho</li> <li>- Cambia según el lugar que ocupes</li> </ul>
<b>Balance de la satisfacción</b>						

*Esquema 14. Campos de análisis 5. Cotidianidad profesional.*

Por tanto, se trata de ofrecer información, a ser posible plural y desde diferentes perspectivas –lo que se valora de forma inmediata, por parte de profesionales de diferentes niveles de calificación, del entorno de estos profesionales...– procurando no generar informaciones poco objetivas.

Por otra parte, desde la perspectiva de los diferentes niveles de calificación, se puede plantear la conveniencia de ampliar la formación, como factor de competencia profesional futura y como bagaje que puede facilitar el acceso laboral o como inversión de cara a posibilidades más amplias y polivalentes.

En estrecha relación con este perfil, se debería reflexionar sobre los posibles valores profesionales explícitos, o procurar explicitarlos, ya que, en muchos momentos son altamente determinantes e interfieren en la reflexión y la toma de decisiones.

Los valores anteriores se deberán relacionar, como indica el gráfico general, con las decisiones tomadas en relación con los intereses y los rendimientos obtenidos.

Evidentemente se podrán modificar decisiones anteriores o se podrá ponderar el peso que pueda tener uno de los valores o prioridades. Redundando en los ejemplos, si bien se pueden tener habilidades sociales que implican muchos campos profesionales, si la prioridad es ganar dinero (cantidades significativas), fácilmente habrá profesiones e, incluso áreas profesionales, que deberán ser excluidas ya que, aunque obviamente permiten vivir, difícilmente posibilitarán, a corto y medio plazo, unos ingresos considerables.

### *Campos de análisis 6. Habilidades personales y conductas*

El último paso del proceso, estrechamente relacionado con el de los valores, consistiría en considerar las características personales, es decir, los rasgos de personalidad que configuran y determinan las conductas presentes.

Cabe considerar que, al igual que los otros factores, la personalidad no es una característica inmutable, y menos en esta etapa de la vida en que se está estructurando la personalidad. Con una intervención educativa, la propia persona puede participar en este proceso de formación de la personalidad para lograr un desarrollo más adaptativo.

Por tanto, las habilidades y conductas deben considerarse como tendencia para, nuevamente, poder establecer actuaciones de cara a optimizar su madurez y equilibrio.

A partir del cruzamiento de todos los aspectos mencionados se deberá concluir:

- Qué perfiles profesionales pueden ser considerados como prioritarios.
- Qué planes de trabajo se deben elaborar para hacerlos posibles.
- Qué protagonismo y actuaciones deben llevar a cabo los implicados.
- Qué posibles incoherencias surgen, que exigen un nuevo análisis.
- Qué posibles factores se deben añadir para mejorar el análisis con más variables.

En cada profesión hay unas conductas y formas de actuar que están relacionadas con nuestra manera de comportarnos. Lo que se debe hacer en una profesión no se puede adaptar a nosotros, pero nosotros podemos mirar de responder de forma adecuada.

Es importante conocer qué es preciso para desarrollar una profesión o campo profesional que nos interesa. Puede estar relacionado con los valores profesionales que se han elegido; y está relacionado con tu perfil de personalidad, aunque hay más aspectos a analizar.

<b>Factores de tu perfil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Nivel</b>	<b>Perfil de la profesión</b>	
Emotividad			Liderazgo Ayuda a los demás Toma de decisiones	
Extraversión			Relaciones con el público Trabajo en equipo Hablar en público	
Actividad			Trabajo en equipo	
Constancia				
Primariedad			Trabajo en equipo Toma de decisiones	
Alocentrismo				
Dominancia			Liderazgo Trabajo en equipo Toma de decisiones Otros:	
Otros:				

*Esquema 15. Campo de análisis 6: Características personales que se deben considerar en la toma de decisiones para la formación de cara a la profesión.*

## 5.2. Competencias del profesorado en la toma de decisiones

Para llevar a cabo esta orientación, es indiscutible que se precisan unas competencias, de alguna manera específicas, por las implicaciones que tienen en la formación en los cambios de modelo social y de valores. Los criterios que se asuman para la tutoría deben ser compartidos por todo el equipo tutorial. Las competencias en este campo emanan de la formación y actuaciones generales del profesorado y deberán considerarse como elemento troncal.

La acción tutorial, **en el campo del expediente académico y rendimientos de competencias (perfil 1)** requerirá que el profesorado pueda:

- **Valorar las competencias del alumnado.** Estas competencias tienen como finalidad ofrecer estructuras de pensamiento, herramientas y formas de aprender que permitan responder a las necesidades de la vida cotidiana y profesional a la vez que adquirir nuevos aprendizajes. Se deberán analizar en relación con el conocimiento competente que pueda ser aplicado a distintas situaciones (transferencia).
- **Generar actitudes positivas** hacia el saber y el conocimiento, la motivación para aprender y progresar. La autoevaluación y la metacognición se consideran factores clave de cara al futuro personal y profesional de cada uno de sus alumnos y alumnas.

Con relación al **análisis de los campos formativos profesionalizadores (perfil 2)**, será fundamental generar actitudes que valoren los diferentes niveles de formación y campos de profesionalización. Por tanto, se deberá:

- **Hacer un análisis del funcionamiento profesional social** valorando las implicaciones y necesidades sociales.
- **Generar actitudes positivas** hacia las personas que realizan los diferentes tipos de tarea, y hacia el desarrollo de las diferentes habilidades, competencias y aprendizajes implicados, con lo que podrán dar respuestas menos discriminatorias e injustas.

Con relación a **los valores que se implican en el momento de tomar decisiones (perfil 3)**, el profesorado, en su acción tutorial, deberá potenciar la transmisión de escalas de valores más amplias que las que, a menudo, están socialmente vinculadas a los criterios de éxito social. Es decir, deberá:

- **Vincular valores personales y sociales** que, normalmente, condicionarán la toma de decisiones.
- **Evitar polarizar estos valores.** Es decir, atribuirlos erróneamente a campos profesionales y a tipos de tareas, mitificar las diferentes opciones y relacionarlas con el género o con competencias determinadas.

En relación con **la cotidianidad de la práctica profesional (perfil 4)**, desde la tutoría se deberá:

- **Potenciar el conocimiento** de las múltiples variables que determinan una práctica profesional, valorando los aspectos, las ventajas, y los inconvenientes que implica, a la vez que analizando las necesidades concretas de esta práctica.
- **Evitar análisis peyorativos o que sobrevaloren** algunas de las prácticas profesionales (turnos, remuneración, amplitud horaria...) o que generen expectativas de comodidad, exigencia y poca implicación.

Con relación a **las habilidades personales (perfil 5)**, se deberá:

- **Favorecer el autoconocimiento** a la vez que la idea de formación permanente y el proceso de maduración.
- **Evitar determinismos** que en nada favorecen la toma de conciencia de lo que es fundamental para poder actuar correctamente a escala profesional y personal.
- **Fomentar el análisis objetivo**, evitando respuestas egocéntricas o de inmadurez ante los requerimientos sociales y profesionales.
- **Fomentará la adquisición de valores** cooperativos y de equilibrio personal como base para una correcta práctica profesional, y evitar ciertas actitudes y comportamientos, aunque se puedan dar entre algunos colectivos (los atributos del funcionario, la falta de honestidad en muchos colectivos –construcción, comercio...–, la falta de responsabilidad de otros núcleos profesionales...).

## 6. ORIENTACIONES PARA LA APLICACIÓN\*

### 6.1. Organización y aprendizajes

*María Jesús Comellas*

#### *Primer caso*

En el equipo docente de cuarto de ESO de un centro cualquiera de una ciudad grande se encuentran, entre otros, la profesora Roca, que imparte Ciencias Sociales y la profesora Martínez, que imparte Ciencias Experimentales.

---

\* Estas aplicaciones corresponden al bloque III y se presentan de manera integrada en este apartado práctico, e implican los aspectos funcionales del aula (6.1) y los aspectos dinámicos y relacionales (6.2)

La primera aspira a que el nivel de conocimientos de su grupo sea suficiente como para que la mayoría de los adolescentes pueda pasar de forma satisfactoria al Bachillerato y, posteriormente, a la Universidad. A pesar de sus muchos esfuerzos, los resultados son desalentadores. El nivel general de motivación del alumnado es bajo o nulo. Con frecuencia, se ve obligada a expulsar a jóvenes que perturban la dinámica de la clase. Otros, que no molestan, tienen una actitud pasiva y permanecen impertérritos. Y, para postre, se han incorporado algunos alumnos y alumnas del Magreb que todavía no tienen una competencia lingüística satisfactoria, y comienza a llegar alumnado procedente de Sudamérica, que, por lo que ella puede apreciar, tiene un nivel bajísimo de conocimientos.

Después de pasar una prueba en la que pedía la confección de un mapa conceptual de las causas de la Revolución francesa, comprueba con amargura que el 95 % del grupo no está en condiciones de aprobar. La frustración de esta profesora es tan grande que incluso se ha visto obligada a estar de baja cierto tiempo, por aquello que en el mundo anglosajón se conoce como *burning out*.

La profesora Martínez, por su parte, se ha propuesto que todos los miembros del grupo mejoren sus competencias desde el nivel que individualmente tienen al inicio de cada tema. Sus clases son poco convencionales. Los alumnos trabajan en grupos pequeños, han de utilizar la biblioteca, Internet, los suplementos dominicales y los periódicos que recibe el centro, y con la información que consiguen deben discutir entre ellos sobre lo que cada uno considera que es más importante.

En ocasiones, se plantea la ética de diversas técnicas que se aplican en Biología, como las pruebas genéticas, la utilización de animales en la experimentación, la orientación de la investigación, etc. Durante las clases, nadie permanece indiferente, el nivel de participación es del cien por cien, e incluso los alumnos y alumnas que tienen dificultades de concentración y que en situaciones poco ortodoxas tienden a la dispersión, son regulados por sus iguales.

La profesora Martínez utiliza diferentes instrumentos de evaluación, y sus alumnos y alumnas saben que ella observa cuidadosamente la forma en que ellos argumentan sus afirmaciones orales o escritas, que valora el nivel de organización de cada grupo y la forma en que cada uno colabora con los demás. Al final de cada trabajo, el alumnado se autoevalúa individualmente y también valora el trabajo de sus iguales, así como las ventajas e inconvenientes del desarrollo peculiar que se ha hecho.

A veces, cuando suena el timbre de cambio de clase, algunos, extrañados, preguntan: “¿Cómo que ya se ha pasado la hora?”. La profesora Martínez acaba agotada muchos días porque, como todo el profesorado, tiene bastante trabajo al

margen de las horas lectivas: reuniones, preparación de las clases, corrección de ejercicios, reflexión y planificación sobre la dinámica del grupo, evaluaciones, etc. Pero está satisfecha de su trabajo y se siente privilegiada por el hecho de que el ambiente de la enseñanza sea tan poco competitivo (en el sentido negativo del término) y por tener la oportunidad de desarrollar su creatividad en el marco de la institución.

Estos dos estilos de enseñanza estarían en los extremos de un eje en el que seguramente cabrían los estilos de la mayoría de los docentes: rígido versus flexible, de dirección única versus de dirección múltiple, pocos resultados posibles versus variedad de resultados posibles, todos deben aprender lo mismo (aunque con diferentes grados de excelencia) versus cada uno aprende desde su peculiaridad y adquiere estrategias y herramientas con diferente grado de complejidad.

Lógicamente, al margen de la postura que cada enseñante adopta a este respecto, conviene señalar que ambos presentan ventajas e inconvenientes según los objetivos que se quieran consolidar. Por otro lado, si bien es cierto que la diversidad metodológica enriquece el abanico de respuestas del alumnado, no debería propiciarse el desconcierto con apreciaciones estereotipadas de *bueno/a* – *malo/a*.

### Competencias del profesorado

La diferencia de criterios, tanto metodológicos como de contenidos y evaluación, deberían confluir en el seno del equipo docente y estimular el debate, favorecer el enriquecimiento que proporcionan diferentes puntos de vista, y deberían ser punto de partida de la reflexión y motor para la adquisición de competencias del profesorado.

Resulta prioritario acercar posturas para hallar la coherencia de la práctica educativa. El debate constructivo entre profesionales siempre conduce a la mejora y al aprendizaje competencial individual y colectivo en el centro y más allá del mismo.

### *Segundo caso*

El presente caso se analiza desde la programación de una actividad concreta en la que confluyen diferentes competencias adquiridas en el marco del PCC.

<b>Ejemplo de actividad: Proyecto de preparar una excursión <sup>5</sup></b>	
<b>Objetivos</b>	Favorecer la motivación y la significación de los aprendizajes que se pretenden trabajar vinculándolos con los que se dan en el aula.
<b>Contenidos curriculares implicados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencias Sociales</li> <li>- Ciencias Naturales</li> <li>- Lengua Catalana y castellana</li> <li>- Educación Física</li> <li>- Matemáticas</li> <li>- Tecnología</li> <li>- Educación para la salud (menú, productos del entorno)</li> </ul>
<b>Procedimientos prioritarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuración del espacio</li> <li>- Interpretación de mensajes y mapas</li> <li>- Elaboración de menús</li> <li>- Relación con las personas del entorno</li> <li>- Conocimiento de la historia</li> <li>- Conocimiento y análisis del ecosistema</li> <li>- Aplicación de destrezas físicas</li> <li>- Cálculos de espacio-tiempo</li> <li>- Elaboración de conservas de frutas</li> </ul>
<b>Competencias que se deben desarrollar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correspondencia y otras gestiones para la organización de la excursión.</li> <li>- Integración y aplicación de contenidos geográficos (saber orientarse y construir un itinerario; verbalizarlo a los componentes de otro grupo; saber interpretar las explicaciones que ha dado otro grupo, aplicar los contenidos geométricos calculando la orientación)</li> <li>- Relación con los adultos del entorno: recogida de informaciones para elaboración de un documento acerca de las costumbres e historia del lugar.</li> <li>- Elaboración de conserva de frutas, siguiendo las técnicas tradicionales y nuevas.</li> </ul>
<b>Actividades preparatorias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactos con el albergue</li> <li>• Contactos con la empresa de transporte</li> <li>• Realización de un presupuesto</li> <li>• Propuesta al equipo docente para su aprobación</li> <li>• Carta a las familias</li> <li>• Planificación y horario de las actividades que se realizarán</li> </ul>

<sup>5</sup> Si bien los objetivos serán comunes a todos los miembros del grupo, los procedimientos y competencias deberán ser repartidas entre los componentes del grupo de manera que, en función de la diversidad del grupo, serán asumidas por diferentes alumnos/as aunque todo el grupo podrá ver cómo se realizan, la importancia, las repercusiones... por ello se favorecerá la comprensión, necesidad aun- que pueda haber dificultades y, por esto, no las realizan todos.

<b>Actividades en la salida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de mapas, con cálculos espacio-temporales</li> <li>• Elaboración del itinerario y expresión escrita del mismo para que sea ejecutado por otro grupo</li> <li>• Análisis del terreno para descubrir aspectos del ecosistema: plantas, animales, huellas, regadío, cultivos...</li> <li>• Entrevista con personajes del entorno para conocer su historia y costumbres, con la consiguiente elaboración de encuesta.</li> <li>• Interpretación de las informaciones.</li> <li>• Interpretación de los itinerarios que se deben hacer.</li> <li>• Comprobación de los cálculos recibidos por otro grupo.</li> <li>• Elaboración de los menús y justificación dietética de los mismos.</li> <li>• Elaboración de la conserva que se haya planificado.</li> </ul>
<b>Actividades a la vuelta al centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de un documento que sistematice el proceso de la conserva alimenticia que se haya realizado</li> <li>• Elaboración de una narración en la que se haya estructurado la información recogida en la entrevista, y en la que se relacionen las informaciones, estilos de vida, valores, experiencia... de las personas entrevistadas.</li> <li>• Completar dicha información relacionándola con los contenidos dados en clase, consulta en documentos...</li> <li>• Elaboración y análisis de los datos extraídos de la observación en el campo. Reelaboración y ampliación con informaciones múltiples.</li> <li>• Elaboración de murales y exposición de los temas planteados, especialmente: historia, dietética y naturaleza.</li> </ul>
<b>Criterios de evaluación</b>	<p>Teniendo presente el trabajo que se ha llevado a cabo, los procedimientos y el desarrollo de competencias, se deberán explicitar los criterios de evaluación, priorizando la comprensión de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La necesidad de adquirir dichas competencias.</li> <li>2. La necesidad de utilizarlas no sólo como factor de resolución de una prueba sino como recurso personal.</li> <li>3. Las formas de participación.</li> </ol>
<b>Actividades de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se habrán realizado observaciones, que constituirán un proceso de evaluación continuada.</li> <li>- Se favorecerá la presentación de los trabajos a otros grupos del centro. Si no puede incluirse como actividad de centro, se podrá hacer con el profesorado de otras materias, como forma de comunicar, valorizar y, por tanto, detectar la importancia del trabajo realizado, al mismo tiempo que se favorece su asimilación.</li> <li>- Se podrá elaborar, ocasionalmente, algún documento que sintetice lo trabajado para que el alumnado pueda sistematizar los datos que se consideren oportunos</li> <li>- Se podrá hacer una prueba de asimilación de dichos contenidos, pero sin priorizar esta evaluación en relación con los datos de todo el proceso.</li> <li>- Se potenciará la necesidad de establecer criterios y formas de autoevaluación, en las que el propio alumnado podrá demostrar lo que ha aprendido, preguntar lo que no sabe y compartir las actividades. Así, se estimulará la propia movilización del alumnado, más válida que la motivación externa.</li> </ul>

El grupo clase y el profesorado evaluarán cada proyecto después de que éste se presente. Esto, junto con la evaluación continuada llevada a cabo durante la elaboración de los trabajos y la autoevaluación de los grupos, constituirá la evaluación global. Este procedimiento que se aplica normalmente al crédito de síntesis, resulta excepcional y en general responde a una exigencia formal. Lo que aquí se pretende es la incorporación de este estilo de trabajo y metodología a la actividad ordinaria de las clases, sin que ello presuponga un esfuerzo excesivo para los docentes sino que, por el contrario, sea fuente de satisfacción en tanto que práctica innovadora y de mayor eficacia.

<b>Ejemplo de actividad: El consumo<sup>6</sup></b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la comprensión de las variables que intervienen en el consumo: económicas, sociales, modelos...</li> <li>- Favorecer la comprensión de las repercusiones sobre el consumo, tanto las positivas como las negativas.</li> <li>- Favorecer el análisis diferencial de los diferentes campos del consumo: cultura (en sus diferentes acepciones), alimentación, productos naturales, recursos públicos versus privados, productos tóxicos, diferentes modelos de medicina (preventiva y curativa)... a fin de evitar actitudes de rechazo al análisis.</li> <li>- Analizar la publicidad y el consumo.</li> <li>- Analizar los roles de género ante el consumo</li> </ul>
<b>Contenidos curriculares implicados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación visual y plástica: modelos estéticos y publicidad.</li> <li>- Matemáticas: costes, valores, sistemas económicos, industrias, economía personal, familiar y social, presupuestos y prioridades, transportes...</li> <li>- Lengua castellana, autonómica (en las autonomías con lengua propia) y extranjera: expresión, lectura, análisis de textos, vocabularios, formas de comunicación para el consumo, formas de interpelación...</li> <li>- Ciencias Sociales: modelos y consumos en las diferentes culturas.</li> <li>- Ciencias Naturales: el reciclaje y el consumo sostenible, la naturaleza y la preservación.</li> <li>- Tutoría: los valores, las decisiones, el principio del placer versus el principio de la realidad.</li> <li>- Relación con las familias: escuela de padres y debate sobre el consumo.</li> <li>- Servicios sociales: recursos en el municipio sobre el consumo. La policía y las actuaciones en la seguridad viaria y consumo.</li> <li>- Educación para la salud: prevención de enfermedades (anorexia, SIDA...)</li> </ul>

<sup>6</sup> Teniendo presente que se trata de actividades formativas, será importante que puedan ser asimiladas por la totalidad de la población aunque pueda haber diversidad en las competencias expresivas, niveles de elaboración de los conocimientos, etc.

<b>Procedimientos prioritarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de datos estadísticos sobre los temas.</li> <li>• Análisis de prensa y noticiarios sobre los temas y la realidad que rodea al alumnado.</li> <li>• Debate sobre valores.</li> <li>• Relación de las informaciones y toma de decisiones.</li> <li>• Relación desde los diferentes campos de conocimientos para elaborar nuevos conocimientos.</li> </ul>
<b>Competencias que se deben desarrollar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber tomar decisiones y regular la propia conducta.</li> <li>• Saber relacionarse, resolver situaciones de presión, reforzar la propia autoestima y autoconcepto para no responder a las situaciones que se generan como modelo de un grupo de población.</li> <li>• Competencias emocionales</li> <li>• Competencias de socialización.</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la prensa.</li> <li>• Grabaciones, por parte del alumnado, de programas, debates, anuncios.</li> <li>• Elaboración de un guión, en grupos, y síntesis de las aportaciones para guiar los análisis de anuncios, debates, prensa...</li> <li>• Análisis en grupo de diferentes anuncios.</li> </ul>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creemos que es fundamental establecer una evaluación continuada.</li> <li>• En la medida en que cada grupo o subgrupo pueda ser el protagonista de actividades (llevar un vídeo, hacer una encuesta al grupo o a otros grupos del centro, hacer un mural y exponerlo en los pasillos del centro, hacer una encuesta al profesorado, a las familias del centro y a las instituciones municipales, programar actividades...) será más fácil que haya implicación y, por tanto, mejora en el rendimiento y en la evaluación.</li> <li>• Se podrán establecer ejercicios para favorecer la asimilación de los datos e informaciones que se trabajen.</li> </ul>
<b>Actividades de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las encuestas.</li> <li>• Protagonismo en el debate.</li> <li>• Exposiciones en el grupo.</li> <li>• Exposiciones en el claustro.</li> <li>• Programas de radio.</li> <li>• Elaboración de artículos para la revista o la prensa local.</li> </ul>

El profesorado velará por la inclusión de ejes transversales dentro del proyecto (por ejemplo, educación medioambiental, educación para la paz, educación para la salud, etc.) y priorizará aquellos aspectos que sean relevantes con relación al tema de trabajo. Sería oportuno el tratamiento del tabaquismo (consumo de drogas legales) y de la circulación vial, sobre todo de cara a los alumnos que están muchas horas en la calle.

Se considera importante delegar la gestión del trabajo en los grupos (guiada adecuadamente por parte del profesorado) para favorecer tareas de planificación, organización de la información y recursos disponibles, evaluación de los diversos pasos para dar coherencia al proyecto, etc. que configuran los procesos metacognitivos. Las estrategias aplicadas en cada área del conocimiento y los resultados que aportan significarán una apropiación paulatina del proceso de aprendizaje por parte de cada adolescente.

Por otra parte, este enfoque cooperativo del trabajo en el seno de cada grupo intenta potenciar valores de colaboración, respeto y enriquecimiento a partir de la diversidad individual.

En otro orden de cosas, y al margen del trabajo por proyectos, el equipo docente consensuará las actitudes o valores, tanto con relación a hábitos de trabajo como a comportamientos, que considere prioritarios para el alumnado de este primer nivel, de manera que todo el profesorado incida de forma sistemática en estos aspectos. Este tipo de intervención ayuda a que el alumnado tome conciencia de la necesidad de cambio y, por otra parte, aporta cohesión a la acción educativa. De no ser así, el esfuerzo de los profesionales se dispersa al abarcar de forma simultánea todos los aspectos, que evidentemente no son los mismos para todos, y por otra parte el alumnado se desorienta al recibir instrucciones diversas de diferente intensidad.

## ***6.2. Dinámica de grupo y socialización***

*Mirta Lojo*

### *Presentación de la situación*

En los últimos años, un centro de secundaria de la zona de Barcelona se ha visto obligado a hacer la mayor inversión de recursos (humanos y funcionales) de su historia debido al grado de conflictividad en su vida escolar ordinaria; mientras, paradójicamente, el número de episodios de disrupción va aumentando de forma continuada.

Este instituto ha comprobado que las cuestiones de disciplina absorben una importante porción del tiempo de los docentes, que las partes implicadas acatan las decisiones pasivamente y no modifican sus actuaciones de forma significativa y que los valores de la cultura de la no-violencia y de la cooperación son conocidos en el plano intelectual pero no están interiorizados ni forman parte de la vida cotidiana, en la mayoría de los casos.

A iniciativa de dos profesoras que habían hecho un curso anteriormente, el equipo directivo, con el beneplácito del claustro, solicitó la formación en mediación en conflictos, dentro del Plan de Formación Permanente del Profesorado. En estos momentos, el centro está preparando la fase experimental de un servicio de mediación paritaria (entre iguales), para el que se ofrecen de forma voluntaria una parte del profesorado y un grupo de alumnos y alumnas de cuarto curso.

Dado que la experiencia se va adquiriendo de forma paulatina, deciden comenzar por conflictos con un bajo grado de complejidad. El Servicio se pone en marcha cuando una alumna de segundo curso de ESO recurre muy angustiada a su tutora porque una compañera del mismo curso, pero de otra clase, la ha amenazado con esperarla a la salida del instituto para propinarle una paliza. Muchos compañeros y compañeras de ambas conocen los detalles del conflicto y discuten entre sí sobre quién tiene la razón, toman partido o, simplemente, tienen curiosidad e interpretan el problema desde su propio punto de vista.

Las personas capacitadas, un alumno y una alumna de cuarto curso, en tanto que miembros del grupo de iguales, no poseen poder alguno, y desde esta posición proponen ir a mediación a las alumnas en conflicto (1. ENTRADA)<sup>7</sup>. Les aclaran que la aceptación del proceso es totalmente voluntaria y les ofrecen garantías de neutralidad (no toman partido por ninguna) y confidencialidad.

Cuando las alumnas están dispuestas a trabajar conjuntamente para intentar cambiar la situación, se produce una primera reunión de los cuatro, al finalizar el horario lectivo de la mañana, en una sala de visitas donde no serán molestados. Allí les explican las tres normas que deben aceptar: respetar el orden de palabra, no descalificar a la otra y comprometerse a cooperar para encontrar una salida que resulte satisfactoria para ambas. Entonces, las personas mediadoras practican la escucha activa e intentan ponerse en el lugar de cada una de las protagonistas, que explican cómo ven el problema y cómo se sienten. (2. CUÉNTAME)

A partir de aquí, se trabaja para elaborar una definición conjunta del problema, se clarifican los intereses de cada una de ellas y los alumnos mediadores practican nuevamente la escucha activa, y resumen y reformulan lo dialogado (3. SITUARNOS). Entonces, las protagonistas, a partir de un *brainstorming*, formulan el máximo de ideas creativas posibles para cambiar la situación, y escogen las dos o tres que consideren más convenientes, para, a través de su exploración, llegar a un compromiso mutuo (4. ARREGLAR). Finalmente, se llega a un común acuerdo (5. ACORDAR), y mediante un plan de trabajo se

<sup>7</sup> Entre paréntesis y en mayúsculas, las fases del proceso de mediación.

establecen de forma clara y concisa las actuaciones que llevará a cabo cada una de las partes.

Las dos alumnas que estaban en conflicto experimentan un camino diferente para dirimir sus diferencias, realizan un aprendizaje, viven una alternativa constructiva para la mejora de las relaciones. La alumna y el alumno de cuarto curso ponen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y verifican su viabilidad en la realidad escolar. Unas y otros se vuelven más competentes en el ámbito de las relaciones e influyen en el resto de las personas de su entorno.

En el instituto, todos tienen claro que la puesta en práctica del servicio no representa una solución para evitar la conflictividad porque ésta, en mayor o menor medida, forma parte de todas las relaciones. El objetivo es intentar trabajar la conflictividad desde una perspectiva diferente.

### *Competencias del profesorado en los procesos de mediación*

Las competencias del profesorado para favorecer los procesos de mediación entre el alumnado y entre el propio profesorado (siempre entre iguales) comienzan con la cooperación dentro de las aulas, la facilitación del desarrollo del pensamiento creativo (para un problema no hay una sola solución, sino muchas y muy diversas), la actitud dialogante y la posibilidad de expresar las emociones y sentimientos, la aplicación del pensamiento causal, consecuencial, etc. a situaciones de la vida cotidiana, la práctica del reconocimiento de la "otra persona" y el desarrollo de la empatía, y la asunción de la responsabilidad y de la autonomía.

La perspectiva desde la que trabaja este centro implica la incorporación educativa de los procesos de mediación, a manera de los ejes transversales. No se espera que una persona experta en negociación ofrezca sus soluciones, sino que, en el seno de los grupos del centro, se genere una cultura diferente, que permita encontrar salidas no violentas o evasivas a los conflictos, y que convide a la participación, implicación y colaboración, en un marco democrático y solidario. Los valores que emergen de esta filosofía forman parte de la vida del centro y permiten así su vivencia e interiorización.

### **6.3. Orientación y toma de decisiones individuales o en grupo**

*María Jesús Comellas*

Una de las actuaciones fundamentales que será preciso hacer con el grupo, desde los inicios de la ESO, en el marco de la tutoría, es valorar el contexto

social en el que se mueve el alumnado, a fin de analizar los posibles itinerarios de formación sin correr el riesgo de generar juicios de valor peyorativos.

En primer lugar, un aspecto prioritario que se debe considerar es explicar –en el marco de los diferentes orígenes, sean o no de primera generación–, las profesiones más frecuentes en cada uno de países y de las autonomías de procedencia del alumnado a fin de favorecer el conocimiento de distintas realidades a la que puede tener el alumnado, en este momento, a la vez que transmitir a los demás su propia realidad. Por tanto, no se priorizará solamente el origen de fuera del país sino también el origen de las diferentes autonomías.

Para ello, se elaborará un mapa en el que haya los diferentes países representados, las ciudades de procedencia y una gráfica de frecuencias de las profesiones. Que incluya los sectores productivos. En caso de que no haya niños procedentes de otros contextos, se podría plantear el análisis de otro centro educativo con el que se establecería una relación mediante correspondencia u otros medios.

El objetivo final será marcar, en relación a los sectores sociales y las demandas de empleo, las zonas en las que están implicadas las profesiones. Se deberá, en todos los casos, favorecer la valorización tanto de los sectores como de las profesiones concretas en relación con las necesidades actuales y con las aportaciones al funcionamiento de la sociedad.

En segundo lugar, a partir de este análisis, se deberán recoger datos de las profesiones actuales que realizan las familias del grupo. En el caso de las familias inmigrantes, se recogerán tanto las profesiones que realizaban en el lugar de procedencia como las actuales. También se recogerán las profesiones de las familias de los alumnos autóctonos.

Nuevamente se elaborará un mapa de los países y regiones de origen y, focalizando la zona de residencia, se harán las estadísticas de las diferentes profesiones. Se compararán los dos gráficos para poder ver las necesidades del contexto actual y las demandas laborales del momento y lugar en el que se reside.

Además, se podrán conocer las expectativas de los padres respecto a sus hijos e hijas, a su propia historia de vida y sobre cómo piensan orientar y responder a las elecciones de itinerarios de formación y estudios. Se podrán, en este momento, realizar entrevistas con las familias para favorecer su participación activa y positiva, a partir del conocimiento de sus planes y decisiones.

En todos los casos se deberá hacer un análisis del sector profesional que concentra todas las profesiones, a la vez que valorizar su importancia –tanto social como humana, de cara a los valores del alumnado en relación con la dignidad profesional, el futuro económico y cultural– y analizar los requisitos de la for-

mación inicial. Esto se podrá relacionar con los rendimientos que están alcanzando los alumnos y podrá orientar el trabajo que se deberá seguir.

Para ello, se pedirá la presencia de las familias que puedan ofrecer estas informaciones y, en el caso de que no sea posible, se organizarán visitas a empresas o aportaciones de profesionales, que ofrezcan una visión de la profesión tan real como sea posible.

Nuevamente se valorizarán las opciones y se relacionarán las familias profesionales existentes con los diferentes niveles e itinerarios de formación y profesionalización. El objetivo es generar actitudes respetuosas y, a la vez, motivación hacia la formación, la necesidad de unos conocimientos y el interés de adquirirlos.

En tercer lugar, sería preciso relacionar este análisis con el currículum de cada uno de los alumnos y alumnas. En los casos del alumnado de incorporación tardía, se debería procurar que esto no condicione totalmente su itinerario de formación.

El objetivo es favorecer la normalización de sus competencias verbales a la vez que lograr unos aprendizajes que, aunque no sean suficientes en este momento, podrán completarse a lo largo de su formación posterior.

Al alumnado que presenta graves dificultades de aprendizaje, se le podrá estimular con créditos variables para que adquieran unas competencias que les permitan acceder a itinerarios de formación encaminados a familias profesionales próximas a su contexto y en las que su familia pueda colaborar.

Al alumnado con un rendimiento más autónomo y adecuado al proyecto curricular de centro, se le propondrán créditos variables que favorezcan su formación más plural y que permitan acceder a itinerarios de formación, ya sea teóricos o profesionalizadores, dentro de la formación ESPO (Educación Secundaria Post Obligatoria) reglada, con unas expectativas profesionales más específicas y de nivel más cualificado.

Esta intervención deberá iniciarse en este curso y deberá constituirse en uno de los ejes de la acción tutorial a lo largo de toda la ESO, a fin de favorecer la toma de decisiones individual, la posible modificación del currículum y la mayor implicación en el trabajo escolar.

Para ello, se potenciará la adquisición de hábitos que serán fundamentales para continuar la formación y para adquirir madurez personal y profesional. Estos hábitos también deben permitir la toma de decisiones de forma progresiva y la mejora de la implicación de cada uno de los alumnos y alumnas.

Con ello se busca que un porcentaje significativo del alumnado, no tenga la sensación de que está obligado a permanecer en el centro educativo y que quiere abandonar las aulas en cuanto cumpla los 16 años.

Igualmente se deberá cambiar la percepción de que lo que se aprende en las aulas no sirve para la práctica profesional. Por ello se procurará que, en el momento en que se hagan las visitas a que nos referíamos y vengan profesionales a hablar con ellos, el alumnado vea la necesidad de adquirir unas competencias que se relacionan con el trabajo que llevan a cabo en el aula. El alumnado no deberá ver estas actividades de forma pasiva, como mero receptor, sino que deberá participar directamente en la organización (contactos, cartas, calendario, guión de las entrevistas), en el análisis de datos, en la toma de decisiones posteriores, en la inclusión de créditos en el currículum, en la elaboración de informes, en la participación en los créditos de síntesis...

---

## **Capítulo IV**

# **La relación entre los agentes de la acción tutorial**

---

1. Relación familia-escuela
  - 1.1. Las funciones y actuaciones en relación con las familias de los alumnos de la tutoría
  - 1.2. Competencias en relación con la familia
2. La tutoría y su relación con otros agentes sociales
3. Orientaciones para la aplicación: relación escuela, familia y entorno
  - 3.1. Caso de tutoría individual con la familia de un alumno
  - 3.2. Caso de tutoría con el grupo de familias de un mismo nivel educativo

## Capítulo IV

Un aspecto que no se puede obviar y que, de alguna manera, debe guiar el enfoque de la acción tutorial es el hecho de que la escuela no es una institución cerrada a la sociedad. En estos momentos, este enfoque debe explicitarse de tal forma que lleve a la implicación tanto de los profesionales que trabajan en los centros como de los agentes externos que configuran la comunidad educativa.

En muchos momentos esto no es fácil, ya que exige un aprendizaje colectivo de respeto y de implicación en una tarea que, por tener diferentes grados de responsabilidad y vinculación, deberá llevarse a cabo tomando decisiones a corto y largo plazo.

Creemos que es el camino para trabajar cooperativamente en la mejora de la tarea educativa, y sólo de esta manera se podrá lograr una mejor formación y vinculación con el alumnado y favorecer su transición del mundo escolar al mundo social y laboral.

### 1. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

*Margarida Redó*

Teniendo presente la edad y las características del alumnado, durante la educación obligatoria, se pone en evidencia la necesidad de establecer un diálogo permanente y fluido entre todos cuantos intervengan en su educación. Para poder establecer esta relación desde la acción tutorial, el profesorado debe tener unas competencias concretas.

La relación entre la familia y el centro educativo debe ir más allá de garantizar el intercambio de una información global y específica del alumnado. Se debe buscar una confianza mutua, ya que el objetivo primordial será consensuar, en la medida de lo posible, un modelo educativo y unas pautas de intervención que beneficien el proceso evolutivo y de aprendizaje de todo el alumnado.

Ello se deberá basar en la cooperación de los profesionales con las familias valorando. El equipo docente de cada grupo de alumnos y tendrá especial importancia

Esta relación la llevará a cabo, primordialmente, la persona “titular de una tutoría”, quien, además de contar con la colaboración del equipo docente, podrá contar con la implicación de algún otro profesional de dicho equipo para compartir la tutoría; será el *cotutor*.

Las ventajas de esta cotutoría merecen especial atención por su relevancia con relación a las familias con otros agentes sociales, sobre todo desde la vertiente de la responsabilidad educativa compartida.

Este compartir supone un cambio considerable en la cultura del centro educativo, que se encamina hacia la cultura colaborativa. Este modelo de trabajo conlleva, para tutor y cotutor, una serie de ventajas: supone un intercambio de puntos de vista, complementa la visión de la personalidad y de los niveles de aprendizaje del alumnado y facilita una visión más completa y profunda del proceso que se sigue. Esto permite al tutor y cotutor hacer un seguimiento y dar unas orientaciones más ajustadas a las necesidades de cada alumno o alumna y en cada momento.

El conocimiento que el tutor y el cotutor tendrán del alumnado y sus familias, y a la inversa, será más amplio y repercutirá positivamente en una mayor confianza, con interacciones más adecuadas y ajustadas a las necesidades de cada situación, tanto en el plano instruccional como en el personal.

Poder llevar a término esta tarea con la familia del alumno y con otros agentes sociales, implica, para el tutor, unas determinadas funciones y actuaciones, por lo que deberá disponer de unas competencias concretas y de una formación específica. Por ello es importante que se comparta la tutoría con profesionales con diferentes niveles de experiencia. Así se favorecerá el aprendizaje y se generarán actitudes positivas hacia el conocimiento mutuo, y se llegará al respeto hacia distintas formas de ver y abordar las situaciones, y se podrá trazar un camino conjunto en beneficio del alumnado.

Las familias aceptarán de buen grado que dos profesores tutores sean sus interlocutores si se les informa de los criterios y manera de actuar. Les resultará más fácil acceder a ellos, intercambiar opiniones y marcar pautas de actuación. Podrán, así mismo, saber que hay dos visiones distintas, aunque complementarias, de dos profesionales que conocen y siguen el proceso escolar de sus hijos.

Normalmente no es necesaria ni conveniente la presencia de ambos tutores en el intercambio con la familia. Llegado el caso será más fácil acceder a uno de los tutores, y se podrán resolver más satisfactoriamente las dificultades que a

menudo se generan de forma imprevista y que precisan una actuación de urgencia. Evidentemente, la cantidad de relaciones no garantiza la calidad de los intercambios, pero favorece que, si hay un buen planteamiento, se potencie la comunicación, lo que posibilitará el logro de los objetivos propuestos.

Es preciso considerar otro aspecto: la continuidad de la acción tutorial con los mismos agentes. Siguiendo la normativa, la administración educativa recomienda la tutorización de un mismo grupo de alumnos a lo largo de dos cursos, o sea, durante todo un ciclo. Consideramos que es una medida positiva, ya que favorecer el mayor conocimiento y seguimiento de cada chico o chica, lo que supone una considerable ventaja también para el intercambio con la familia.

La satisfacción, la continuidad y el apoyo que la familia pueda encontrar en este proceso será una pieza clave tanto para la mejora de la dinámica familiar padres-hijos, para favorecer el desarrollo de actitudes positivas en el alumnado. Además, si es preciso, se generará un cambio en la implicación de las familias en los centros escolares, ya sea colaborando directamente con los tutores, con el alumnado o bien con otros padres y madres.

### ***1.1. Las funciones y actuaciones en relación con las familias de los alumnos de la tutoría***

Las funciones que los tutores y tutoras han de realizar dentro de la acción tutorial, las llevarán a la práctica con cada una de las familias de sus tutorados, para responder así a las necesidades de cada una de ellas. Está ampliamente demostrado por diferentes autores (Blanchard y Biller, 1971 y Musitu y colaboradores, 1998) que las interacciones más positivas y constantes entre padres e hijos mejoran los rendimientos personales de los hijos.

En nuestra sociedad cada vez más existe una gran diversidad de situaciones familiares con relación a su composición, número de miembros, nivel socioeconómico, nivel de formación, situación y categoría laboral, integración a la comunidad en que residen o conocimiento del idioma y de la cultura (en el caso que la familia procede de otros países).

De las múltiples funciones que se atribuyen a la acción tutorial, queremos destacar las siguientes:

- Mediar en las relaciones entre el centro educativo, la familia y el entorno.
- Orientar, atender y, en lo posible, anticiparse a las problemáticas habituales que aparecen en el período de la adolescencia, para prevenirlas así como posibilitar la actuación parental adecuada.

- Informar puntualmente a la familia de todos los aspectos relativos a su hijo o hija.
- Contribuir a la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres del alumnado.

De éstas y otras funciones de la tutoría que el claustro de profesores y el consejo escolar de un centro determinen (siempre dentro del marco de la normativa vigente o de propuestas más novedosas que la administración educativa apoye), se derivarán una serie amplia de actuaciones a llevar a cabo. Estas actuaciones deberán estar siempre contextualizadas y deberán valorar las características y peculiaridades personales y sociales de los alumnos y de sus familias.

En relación con **la información**, el tutor deberá:

- Explicar las características, funcionamiento y objetivos prioritarios del centro, así como los aspectos organizativos, donde los padres y madres deben tener un papel importante: consejo escolar, asociación de padres y madres, etc.
- Explicar qué es la tutoría, tanto a los alumnos como a las familias.
- Informar de cuantos recursos ofrezca el centro o los órganos oficiales para favorecer el proceso educativo.

En relación con **la orientación a las familias**, el tutor deberá:

- Diseñar y participar en las actividades del plan de acogida de las familias que llegan por primera vez al centro educativo. Dicho Plan se deberá concretar en actuaciones específicas.
- Orientar sobre posibles actuaciones familiares adecuadas a las necesidades de su hijo o hija, en función también de sus intereses, motivaciones y posibilidades.
- Colaborar con el resto del profesorado, con el alumno y con la familia, en el conocimiento de los itinerarios de orientación, en coherencia con las expectativas de la familia, e intentando conjugar los deseos y posibilidades del alumno con los de sus padres y con la realidad laboral de la zona.
- Diseñar actividades con las familias para intercambiar puntos de vista y establecer criterios educativos.

En relación con **el alumnado**, el tutor deberá:

- Propiciar la información y formación sobre los aspectos académicos y las características del desarrollo personal de los chicos y chicas de esta etapa.
- Tener un canal de información rápido y eficaz en relación con la asistencia del chico o chica al centro educativo durante la jornada lectiva o bien cuan-

do se realizan actividades fuera del centro (visitas culturales, excursiones, colonias...).

- Realizar un seguimiento más estrecho de los alumnos con más dificultades de todo tipo.
- Efectuar un control periódico de la agenda como vehículo ordinario de comunicación entre el alumno, el profesorado del equipo docente, el tutor y la familia.

## ***1.2. Competencias en relación con la familia***

A partir de la exposición de funciones y actuaciones que el tutor debe realizar en su relación con las familias, pensamos que debe adquirir una serie de competencias que son imprescindibles para poder efectuar una práctica pedagógica adecuada, con la finalidad de poder transformar y mejorar la realidad.

Creemos que es necesario vincular estas competencias al proceso de investigación-acción en relación con otros profesionales del propio centro educativo, a profesionales de su especialidad o bien de otros campos. En este sentido destacamos como competencias más relevantes:

En relación con **la información y la comunicación**, el tutor debe:

- No centrarse en su punto de vista y intentar ponerse en el punto de vista de la familia. Debe saber escuchar y dar confianza para favorecer la comunicación y el intercambio.
- Favorecer, con su mensaje, la comprensión de las informaciones que, de alguna manera, podrán entrar en contradicción con el marco cultural y social de la familia. Deberá explicitar aquellos aspectos que, si son implícitos, generan actitudes de rechazo o incomprensión.
- Favorecer la comunicación en todos los campos posibles, teniendo en cuenta, en todo momento, que se trata de comunicación entre adultos.
- Transmitir estabilidad y madurez emocional en sus interacciones, y favorecer la empatía.

En relación con **la orientación y la toma de decisiones**, el tutor deberá:

- Mostrar y promover actitudes de responsabilidad en todas sus actuaciones y en la toma de decisiones.
- Saber valorar y respetar las propuestas de los alumnos y de las familias.

- Manifestar coherencia entre lo que dice y lo que hace, manteniendo la autoridad que su rol le otorga.
- Ser capaz de describir más que juzgar. Por su profesionalidad y experiencia, sus opiniones deberán ser mesuradas y positivas. Además, deberá comprender que la resolución de situaciones, que en muchos casos son evolutivas, requiere tiempo.

En relación con **el seguimiento del alumnado**, el tutor deberá:

- Facilitar la negociación y el consenso, mediante pequeños objetivos a corto plazo que permitan el éxito y el avance en la resolución de dificultades.
- Ayudar a las familias, a partir de la negociación, a aceptar las situaciones personales de cada uno de sus miembros, y a separar los hechos de los sentimientos que éstos provocan.

## **2. LA TUTORÍA Y SU RELACIÓN CON OTROS AGENTES SOCIALES**

*Margarida Redó*

La escuela cerrada en sí misma, en su recinto físico y en sus profesionales y usuarios (alumnado y familias) tiene cada vez menos sentido. Por los cambios sociales, en muchos momentos la escuela debe asumir el rol de orientadora para, con la colaboración de los agentes sociales, dar respuestas a las necesidades de la población infantil y juvenil; necesidades que, en muchos casos la familia no puede resolver.

Por ello, la escuela debe estar más abierta al intercambio con otros agentes sociales. Así, además de ser una institución que realice una tarea formadora e instructora podrá ser útil y estar vinculada a la sociedad con la que está colaborando en la formación de los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

Por otra parte, la educación no depende exclusivamente de lo que acontece en el grupo clase o en el centro escolar: cada vez más, el éxito escolar está condicionado por lo que ocurre después de la actividad propiamente escolar. A la salida del centro escolar se establecen relaciones en otros ámbitos y con otros agentes sociales que determinan las relaciones que los chicos y chicas establecen e influyen en el desarrollo de su vida social. Por ello, en el momento actual se habla de la educación en el territorio (Subirats, 2001 y Bruner, 1998), ya que cada una de las situaciones incide en el proceso educativo, en un signo u en otro, por lo que las consecuencias acabarán influyendo y condicionado todos los agentes que están en el territorio donde está ubicada la población.

Esta interacción de la escuela con otros ámbitos ha surgido y surge, en la mayoría de las situaciones, de las necesidades laborales de las familias y de la atención y educación que deben proporcionar a sus hijos, fuera del horario escolar.

Recogiendo las valiosas aportaciones de Freire, citado por Flecha (2000), nos planteamos la idea del diálogo en entre los distintos agentes educativos, frente al corporativismo que a menudo dificulta las relaciones de los profesionales de la educación con su entorno. Creemos que el diálogo será lo que permitirá trabajar en colaboración con estos agentes del entorno social. Esto favorecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas a lo largo de toda su vida escolar.

Esta acción dialogante entre los distintos agentes conllevará una transformación del entorno (Freire, 1996) y la realidad que se sitúan más allá de la escuela. Por tanto, los agentes implicados en esta transformación serán no sólo el alumnado y sus familias y el profesorado, sino también otras instituciones o colectivos, como por ejemplo asociaciones de padres y madres de alumnos, asociaciones de vecinos, instituciones educativas, entidades culturales, deportivas, de ocio o de voluntariado, organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas...

Las características de cada una de estas asociaciones, entidades o instituciones será diferente tanto por sus objetivos como por los recursos y marcos en los que están adscritas. Por ello, será necesario analizarlas con profundidad antes de establecer vínculos más o menos formales de interacción y cooperación. De la calidad de cada uno de estos contactos dependerá el mayor o menor éxito en la formación personal y académica del alumnado, además de en sus comportamientos, actitudes, autoimagen, autoestima e implicación en el proceso de formación.

Esta participación de otros agentes sociales en los centros educativos de nuestro país ha sido complicada, ya que la administración educativa no contemplaba la autonomía de los centros escolares en estas decisiones, ni la participación estructurada de la comunidad educativa. Tal como dice Martín-Moreno (1996), "el enfoque comunitario de los centros escolares requiere cierto grado de autonomía, que posibilite la elaboración de proyectos específicos a partir del diagnóstico de la situación y del incremento de apoyos y de asesoramiento".

Por otra parte, podemos constatar que la autonomía en la organización de los centros escolares y su oferta educativa varía considerablemente entre centros públicos y concertados, entre las distintas etapas de la educación (Infantil, Primaria y Secundaria), y también entre las distintas administraciones y comunidades autónomas, así como entre distintos países.

A pesar de ello es necesario señalar que, con el esfuerzo y la voluntariedad de muchos profesores y profesoras y también de padres y madres, se han realizado actuaciones valiosas, con experiencias de apertura de muchos centros a la participación y a la vinculación con la comunidad social de su entorno. Vemos que –en otros países y también en algunas comunidades del estado español– se llevan a cabo experiencias satisfactorias en este ámbito de interacción de los centros educativos con su entorno. Por ejemplo, los denominados Centros Educativos Basados en la Comunidad (EE UU y Canadá), los *Community Center* (Reino Unido), las Casas de Niños de la Comunidad Autónoma de Madrid, las Comunidades de Aprendizaje del País Vasco...

Es evidente que, para que esta propuesta de apertura sea una realidad, en la mayoría de los centros educativos es necesaria una formación específica de los docentes. Una formación que contemple, tal como dice Freire (1996) que, “enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo”. Esta apertura tendrá especial relevancia para el profesorado responsable de la tutoría, ya que la acción tutorial para con el alumnado y las familias se verá claramente reforzada por otros agentes sociales que interactuarán con el centro educativo ampliando las actividades socioformativas del alumnado.

Vamos a abordar aquí algunas de las muchas posibilidades de apertura que se llevan a cabo y que se han generalizado, así como otras más incipientes y que se podrían generalizar.

Una de las actividades que se realizan dentro del horario lectivo en la mayoría de los centros escolares de todos los niveles educativos es la del comedor. Los comedores escolares fueron la solución a la primera necesidad que se planteó a las familias, tanto en el entorno urbano como en el rural para atender a sus hijos en el horario de mediodía, ya que no disponían de medios para asistirles en esta franja horaria. La titularidad de este servicio es muy variada.

Cabe destacar que este período de dos o tres horas entre mañana y tarde precisa de colaboración y cooperación entre los implicados en el servicio y el profesorado de la escuela, ya que el alumnado se ve atendido por profesionales distintos dentro del mismo edificio escolar y en un *continuum* horario.

Es imprescindible dar coherencia a la acción educativa que propugna la escuela, y a los valores, normas y actitudes que define en su Proyecto Educativo, y esto debe hacerse de forma coordinada y consensuada con los profesionales de los servicios que intervienen.

Otra necesidad –de las familias con relación a su horario laboral, y de los niños y niñas, en su desarrollo educativo y social– se centra en las actividades extraescolares: talleres, refuerzo, deporte, campamentos...

Es necesario que el profesorado conozca la oferta educativa –que a ser posible debe ser variada y de calidad– que ofrece el entorno inmediato a su alumnado y que complementará la formación personal y social que proporcionan la escuela y la familia.

Conocer la oferta educativa implica estar en contacto con los servicios municipales sociales, de ocio, cultura, deportes... y también hacer propuestas de actividades, aportar ideas, a partir de las necesidades detectadas entre el alumnado y sus familias, así como cierta colaboración.

El profesorado tutor puede informar y orientar a los padres y madres sobre los recursos extraescolares más adecuados para sus hijos, pensando tanto en que el niño o niña pueda estar atendido físicamente como en que pueda recibir una atención educativa que favorezca su desarrollo personal y social, a través del juego, del deporte, de sus aficiones e intereses, etc.

Otro aspecto que se debe considerar, además de las actividades propiamente dichas será la disponibilidad de los espacios. Es conveniente, también, que el centro escolar pueda abrir el edificio escolar y sus servicios a toda la comunidad social.

Esta apertura a las necesidades del entorno deberá efectuarse de forma gradual, coordinada y aceptada por todas las partes que entran en relación: administración educativa o municipal, comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) y otros agentes sociales (asociaciones vecinales, ONG, sectores de voluntariado, entidades culturales y recreativas, entidades deportivas...).

Como bien se recomienda en el informe de la OCDE (Martín-Moreno, 1996) es preciso “colaborar con los padres de los alumnos, con los representantes de la localidad y con los directores de otras actividades socioculturales en todas las cuestiones que son de la competencia del equipo de enseñanza”.

Ceder, compartir un mismo espacio en horarios distintos y con profesionales o personas diferentes, supone ciertamente unas dificultades: vencer resistencias, coordinar esfuerzos y llegar a acuerdos, limar diferencias y buscar puntos de confluencia, pensar en la mejora social del grupo más que en el provecho individual de sólo unos pocos.

El profesorado deberá pensar en los beneficios que aporta a su actividad de enseñanza y aprendizaje el poder complementar la formación de sus alumnos y alumnas con otros entornos y otros agentes también educativos, dentro del mismo recinto escolar o fuera de él, en los horarios y tiempos no lectivos.

### **3. ORIENTACIONES PARA LA APLICACIÓN: RELACIÓN ESCUELA, FAMILIA Y ENTORNO**

*Margarida Redó*

#### ***3.1. Caso de tutoría individual con la familia de un alumno***

##### *Descripción de la situación*

El centro escolar en cuestión está situado en una zona periférica de una ciudad industrial cercana a Barcelona. El barrio está constituido por bloques de pisos y algunas casitas prefabricadas, alguna plazoleta y pocos comercios, y con la escuela como único equipamiento. La escuela es el último edificio de la zona, y está en contacto ya con algunos campos yermos y un bosquecillo.

La población escolar procede prácticamente toda de la zona y de otras áreas limítrofes. El centro no tiene cubiertas todas las plazas disponibles y esto representa un goteo constante a lo largo del curso de alumnos procedentes de otras ciudades o de otros países, cuyas familias acaban de llegar a la ciudad en busca de trabajo. La diversidad del alumnado es cada vez mayor si tenemos en cuenta las distintas procedencias geográficas, culturales y socioeconómicas de sus familias.

María es una chica de 14 años que está en el segundo curso de Secundaria. Llegó al centro a mediados del curso anterior, procedente de una población cercana. Su adaptación al grupo no fue fácil, y continua presentando problemas en la relación con sus compañeros y con la mayoría de los profesores. No muestra interés por los aprendizajes escolares, nunca trae los deberes resueltos ni dedica tiempo al estudio. Intenta llamar la atención de todos los profesores, interrumpiendo las clases con ruidos y comentarios fuera de lugar o bien insultando a sus compañeros. Cada vez se ve a la chica con más signos de tristeza y mayor desinterés.

Generalmente llega con retraso por la mañana, y a partir de febrero empieza a faltar algunas mañanas. Su madre justifica todas las ausencias indicando que la chica se encuentra mal, pero María comenta a su tutor que la causa real es que debe atender a su hermanastra recién nacida cuando su madre tiene que ausentarse. Esta era la primera vez que la chica hace alguna confidencia a su tutor y algún comentario sobre su vida familiar.

En una sesión de tutoría individual con la alumna, se le ofrece mediar con la familia y la posibilidad de buscar ayuda para resolver la atención a la niña pequeña cuando la madre debe ausentarse. María acepta esta intervención pero

insiste en que sólo citen a la madre, y manifiesta algunas desavenencias entre ésta y su nuevo compañero, con el que parece que María no tiene muy buena relación. A lo largo de la entrevista la chica deja muestra celos hacia la hermana pequeña y sentimientos de despecho y acusación hacia su madre.

### *Desarrollo de actuaciones*

Ante la situación planteada, el tutor cree que tanto él como la chica y su familia necesitan ayuda. Además, hay que enmarcar el enfoque que requiere la situación en un sistema de relaciones amplio, dado que hay que incidir, tanto dentro de los distintos núcleos (familia, clase, escuela, barrio...) como fuera de ellos, con las interrelaciones e interacciones que se establezcan. El profesor tutor necesita determinadas competencias para establecer las ayudas y colaboraciones adecuadas para que puedan incidir positivamente en la situación.

En referencia a este marco de relaciones que apunta el profesor, nos podemos situar en la teoría de sistemas, en los niveles de organización que hemos expuesto en un apartado anterior. El microsistema como ámbito concreto de la alumna, que es el aula dónde ésta establece relaciones con sus iguales, con su tutor y otro profesorado; el mesosistema, el centro educativo, que es donde se desarrollan los procesos dinámicos que genera cada microsistema, y el exosistema como el ámbito del entorno del centro educativo que influye indirectamente sobre el centro y sobre el caso que planteamos, ya sean las orientaciones que da la administración educativa, la política municipal en el ámbito educativo, social, sanitario... como la influencia de los medios de comunicación.

A partir de la amplitud de relaciones que la aproximación al caso conlleva, creemos que el profesor necesita tener determinadas competencias personales y profesionales.

En relación con **la alumna**, debe:

- Valorar sus competencias cognitivas, que le permitan crear estructuras de pensamiento, herramientas y formas de aprender que la ayuden a responder a sus necesidades de la vida familiar y escolar y a distintas situaciones, mejorando el aprendizaje.
- Mostrarle disponibilidad de tiempo y actitud para escucharla y para mediar entre ella y la familia, el grupo de alumnos, el equipo docente, otros profesionales del centro (profesor de psicología y pedagogía, asesor psicopedagógico de los Equipos de Asesoramiento Pedagógico o EAP...) y otros profesionales externos al centro (psicólogo clínico, asistente social, educador especializado, voluntariado para ayudar en el estudio extraescolar...).

- Tener una actitud de expectación positiva al cambio. Debe saber que la mejora de la situación es un camino largo y con altibajos.
- Crear compromisos de trabajo en el caso, realistas y ajustados a la situación.

En relación con **el grupo clase**, debe:

- Buscar ayuda para mejorar la dinámica del grupo.
- Potenciar la participación del equipo docente, sin por ello diluir las responsabilidades del tutor, y fomentar la figura del cotutor, para poder efectuar una tarea más individualizada que abarque a todos los componentes del grupo, pero que comparta criterios de actuación y reflexión pensando en factores de mejora.
- Intervenir en la gestión de algunas clases, en especial las tutorías, de otra forma: facilitando la cooperación entre los alumnos y su participación activa.

En relación con **el equipo docente de la alumna**, debe:

- Generar actitudes positivas y de colaboración de todos los profesores del equipo docente, siguiendo y recordando las premisas del proyecto educativo de centro (adecuado a la realidad del alumnado que atiende y a la zona) y flexibilizando el proyecto curricular en algunos aspectos.
- Facilitar criterios para la observación eficaz y positiva de María, para su evaluación y propuestas de mejora.
- Potenciar la reflexión y la discusión induciendo a la práctica de actitudes cooperativas, que al ser experimentadas podrán ser aplicadas en el grupo posteriormente.

En relación con **otros profesionales del centro**, debe:

- En el caso que hemos presentado es obvio que la chica necesita ayuda psicológica para exteriorizar sus sentimientos en relación con su familia, con sus compañeros de clase o con su necesidad de llamar la atención constantemente del profesorado.
- Desde la perspectiva de los psicólogos del centro, se buscara el trabajo en equipo para actuar con coherencia. (EAP, psicólogo...).
- Colaborar, como tutor y como profesor de un área curricular determinada, en la aplicación y el respeto a los acuerdos de actuación sobre la alumna y su familia.
- Facilitar información relevante en cada una de las sesiones de coordinación a lo largo de todo el tiempo que se está interviniendo en el caso.

En relación con **la familia**, debe:

- Saber escuchar y dar confianza para favorecer la comunicación y el intercambio y evitar centrarse en su punto de vista. Mediante la comunicación podrá comprender a la madre y hacer que ésta vea las repercusiones de su comportamiento en María.
- Mostrar y promover actitudes de responsabilidad con relación a la formación de María.
- Favorecer la empatía con otros agentes educativos que sugeriremos que intervengan en el caso, ya que pueden ayudar tanto a la alumna como a la familia. Recordemos que María no asiste a clase porque tiene que atender a su hermana. Si la madre corrobora la información, desde la tutoría se facilitara la mediación con los profesionales de los servicios sociales de la zona para que se pueda proporcionar algún tipo de ayuda a la madre que no repercuta en la escolaridad de María ni en una excesiva responsabilidad sobre la hermana pequeña.

### ***3.2. Caso de tutoría con el grupo de familias de un mismo nivel educativo***

Mucho se debate sobre la dimisión del rol educativo por parte de la familia, en términos generales. Por ello, desde la tutoría se puede incidir en evitar que este discurso impregne las relaciones familia-escuela y dificulte la colaboración entre ambas instituciones.

Sin ahondar más en el análisis de la acción tutorial con las familias, se puede considerar que, en la práctica cotidiana, es importante que desde la tutoría –al margen de las peculiaridades que puedan definir cada grupo, centro o colectivo– se pueden concretar las acciones en:

- Potenciar desde el inicio la comunicación para posibilitar que se establezca la imagen de colectivo que tiene un rol común: dar respuestas a todo el alumnado que convive y va a compartir muchos procesos a lo largo de la escolaridad.
- Explicar y justificar psicopedagógicamente el comportamiento académico y social de los chicos y chicas y, si es necesario, hacerlo con la ayuda de otros profesionales especializados en este campo.
- Potenciar un debate en relación con los temas que afectan al alumnado: aspectos sociales, valores..., con lo que se favorece el intercambio de puntos de vista en temas educativos.

- Fomentar la dinámica de la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) en cuanto a colaboraciones esporádicas o amplias.
- Potenciar que la interacción con las familias, y de éstas entre sí, en relación con el entorno escolar ayude también a mejorar las relaciones en el seno del grupo y una mejor actitud de cada alumno.
- Facilitar la negociación y el consenso, mediante pequeños objetivos a corto plazo que permitan el éxito y el avance en la resolución de conflictos o problemas.

En relación con **profesionales de distintos ámbitos externos al centro**, debe:

- Generar actitudes positivas hacia los profesionales de otros campos que deberán intervenir en el caso.
- Facilitar información relevante y ajustada al caso y con la mayor discreción posible.
- Colaborar con ellos de forma directa o indirecta para promover cambios que afecten a la mejora del centro educativo y del barrio.

---

## **Capítulo V**

# **Formación del profesorado para la acción tutorial**

---

1. Formación inicial del profesorado
  - 1.1. Para la acción educativa
  - 1.2. Para la acción tutorial
2. Formación continuada del profesorado
  - 2.1. Para la acción educativa y tutorial

## Capítulo V

Es indiscutible que, cuando se plantea una acción educativa, sea del tipo que sea, es preciso contemplar las implicaciones sobre la formación de los profesionales encargados de tal acción. Así, en el momento en que se plantea la acción tutorial será preciso hablar de la formación del profesorado en cuanto al reto educativo y hacer un análisis sobre lo que comporta de específico la acción tutorial. En este sentido, enfocaremos nuestra propuesta a partir de la formación inicial y continuada.

### 1. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

*María Jesús Comellas y Margarida Redó*

En este momento no queremos hacer un análisis de los planes de estudio que constituyen la formación inicial del profesorado, sino hacer hincapié, como ya se está haciendo con más o menos insistencia, en la necesidad de que toda persona que quiera dedicarse al mundo de la educación debe tener una formación que priorice el ámbito educativo al técnico propio de su especialidad.

Si esta formación se garantiza, la aplicación de las posibles técnicas, de los enfoques metodológicos y la elección de los recursos didácticos se hará en función más de estos objetivos educativos que de la propia materia. Estos objetivos se podrán contextualizar y adaptar a la población destinataria y a las necesidades de cada contexto, en lugar de esperar, como ha sucedido en otros momentos, que sea el alumnado quien se adapte a estos recursos que se consideraban inamovibles.

### ***1.1. Para la acción educativa***

La aplicación de un nuevo modelo educativo, en el marco de las reformas que se han querido implantar en los diferentes países, implica un cambio profundo con relación a lo que debe ser la escuela y al período de obligatoriedad.

La sociedad demanda personas con un nivel de madurez y equilibrio que sean capaces de convivir, de asumir los cambios que se van dando y que sean capaces de implicarse en la mejora social para hacer posible un desarrollo sostenible que garantice, en definitiva, que sean capaces de tomar decisiones que repercutan positivamente en las personas o en el entorno (respeto, contención, racionalización, autocontrol, reflexión...).

El enfoque logocéntrico –que se acentúa a medida que aumenta la edad de los educandos, y que tiene cierta preponderancia en la etapa de educación secundaria–, debería ser así sustituido por el enfoque paidocéntrico –que domina en general en los centros de primaria–. La formación de profesionales de la educación desde esta visión pone el acento en la base filosófica e ideológica que sustentará el desarrollo profesional de los docentes.

Por ello, el análisis inicial deberá ir más allá de la consideración de los niveles de dominio de una materia académica, incluso de unas competencias determinadas. Es fundamental que el futuro profesorado tenga una formación global, como aspecto prioritario al dominio de cualquier campo de aprendizaje específico.

Igualmente, el profesorado debería recibir una formación clara con relación a la valoración de la diversidad del alumnado para comprender los aspectos prioritarios de la educación, entre los que destacamos el desarrollo, la maduración y la convivencia. El profesorado debería saber cómo intervenir, tener nuevas pautas de evaluación y nuevos referentes de éxito o fracaso, para lograr una educación lo máximo de justa posible y que disminuya las desigualdades respetando las diferencias.

En este sentido, la formación inicial del profesorado deberá ir orientada básicamente a la formación que capacita para continuar aprendiendo, como requisito imprescindible para comprender los cambios sociales, reflexionar sobre la propia práctica y realizar el trabajo en equipo, analizar los conflictos, debatiendo posibles soluciones, y buscar nuevas competencias.

En definitiva, la formación inicial del profesorado deberá ir encaminada a posibilitar la toma de decisiones ante situaciones complejas que implican a otras personas y, por tanto, distintos posibles enfoques y formas de responder. Estas decisiones comportarán un proceso, unas capacidades de acción y unos valores

sociales que deberán poder generar, entre el alumnado, nuevos criterios de prestigio social, en el marco de la colaboración de diferentes sectores profesionales.

Con esta formación se posibilitará que, paulatinamente, se vaya comprendiendo que debe haber un cambio en la cultura docente, antes incluso de entrar en la práctica laboral. Esta formación debería modificar la tan arraigada cultura individualista (cada maestrillo tiene su librillo, libertad de cátedra...) para permitir comprender que la tarea educativa debe ser fruto de un trabajo cooperativo en el que la reflexión individual debe ser contrastada en el seno del grupo.

Por ello, con el objetivo de alcanzar una mejora personal, se potenciará la introspección y el autoanálisis de las propias competencias y maneras de actuar para poder buscar recursos para continuar la formación. Teniendo presente que las necesidades individuales, en muchos momentos, podrán coincidir con otras personas del grupo, se generará el intercambio y la posibilidad de explicitarlas, lo que potenciará el trabajo y la formación en el seno del centro educativo.

### ***1.2. Para la acción tutorial***

Respecto a la acción tutorial, la formación debe ser más específica. Desde la formación inicial se debería sensibilizar al futuro profesional acerca de lo que debe ser la tutoría. La tutoría se debe comprender no sólo como la hora semanal establecida legalmente para poder realizar actividades con todo el grupo clase, sino, también, como la actuación en el grupo y los individuos, como ya se ha ido especificando en cada uno de los apartados.

Al ser formación inicial, se debería insistir en la adquisición de diferentes tipos de competencias como base que posibilite el inicio de su actividad profesional con el máximo de recursos. También se debería concienciar sobre la necesidad, como derecho y como deber, de continuar su formación, en la medida que habrá, necesidades específicas, nuevos cambios sociales y se deberá responder a las necesidades del alumnado y de todos los agentes que intervendrán en su acción educativa.

Esta formación deberá darse, pues, a cualquier profesional que intervenga en el campo de la educación, sea o no titular de una tutoría, ya que, por el hecho de estar integrado en un centro educativo, debe poder realizar esta tarea educativa en cualquier momento. Deberá intervenir con el alumnado pertenezca o no a su tutoría, a su grupo de docencia o de su responsabilidad directa actuando en estrecha colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, explicitando los criterios educativos para que puedan ser asumidos por todos los profesionales y que rijan la actuación cotidiana de cada uno de ellos en cualquier situación.

Se trata, en definitiva, de buscar la implicación de todo el profesorado como garantes del cambio que debe llevar a cabo la institución educativa.

La formación inicial tendrá, pues, un amplio sentido ético y humanístico, ya que el componente educativo y formativo de todo el alumnado, como acción de todo el grupo de profesionales coordinados, será prioritario a la transmisión de conocimientos específicos de forma más individual por parte de cada uno de los miembros del equipo docente.

Por tanto, esta formación deberá darse en todas las instituciones que ofrezcan, como salida profesional, el campo de la docencia, aunque ésta no sea la única alternativa.

## **2. FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO**

*María Jesús Comellas y Margarida Redó*

El planteamiento de la formación continuada del profesorado no debería precisar de muchos argumentos, ya que en la actualidad se asume, desde los distintos campos y profesiones, como una situación evidente y lógica.

La formación, en un momento de cambio, no puede considerarse como finalizada con la adquisición de unos conocimientos y unas competencias que se dan en los planes de estudio. Desde todas las disciplinas se evidencia que el conocimiento debe actualizarse, ya que los cambios sociales implican que las variables se modifiquen o que aparezcan situaciones nuevas.

Por ello, a partir de la práctica profesional, en estrecha colaboración y dialéctica con el entorno, con los profesionales y con los agentes sociales, las necesidades se redefinen y la formación se debe adecuar para que responda a estas nuevas situaciones y necesidades.

Por otra parte, teniendo presente que podrán haber diferentes enfoques de profesionales –algunos de los cuales mantienen la visión de que la educación debe responder más a unas exigencias de mercado y de competitividad que de acción social–, se generan estrategias y respuestas diferentes ante el alumnado.

Estos diferentes colectivos, en muchos momentos unidos por las dificultades y la incomprensión de los objetivos que debe perseguir la escuela en la actualidad, deberían recibir una formación no basada en un adoctrinamiento sino en un debate profundo que permita avanzar en los cambios que se deben dar si queremos que, realmente, la escuela responda a las necesidades de la población infantil y juvenil, y no se margine de los cambios sociales, o provoque disfunciones individuales o institucionales que pueden generar respuestas involutivas más que positivas.

## **2.1. Para la acción educativa y tutorial**

Se trata no sólo de buscar recursos y enfoques para poder llevar a cabo la tarea educativa cotidiana sino, especialmente, de comprender las características e implicaciones de este nuevo planteamiento en el que es la propia institución la que se transforma a sí misma y es transformada desde la sociedad, en una estrecha relación dialéctica.

Por ello, esta formación deberá llevarse a cabo buscando, de forma colegiada, diferentes estrategias orientadoras, sobre la base de la negociación, comprensión y cooperación, para asumir el cambio como elemento imprescindible en el proceso de regulación del sistema de acciones, de proyectos, de identidades y de objetivos (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud 1998).

Creemos que este trabajo debería centrarse en el seno de la institución educativa de forma sistémica (Jonnaert-Vander Borght, 1999) tomando decisiones a diferentes niveles. Serán, por tanto, competencias colectivas construidas y desarrolladas a escala institucional, que implicarán nuevas formas conceptuales, organizativas y metodológicas, tanto de los profesionales como del alumnado.

Esta cooperación se podrá dar de forma más o menos total, en la medida en que cada grupo pueda establecer urgencias, mantener aspectos de trabajo individual y otros en los que se deberán tomar decisiones de forma colectiva, en constante transformación, a partir de negociaciones, para poder dar respuesta a problemas o situaciones de gran complejidad.

Para que esta formación pueda llevarse a cabo de forma permanente, deberá estar enmarcada y contextualizada **en diferentes formas organizativas** que permitan el logro de estos objetivos. Por ello se deberá tener presente que:

- Los equipos directivos y docentes deberán favorecer diferentes tipos de liderazgo, y recoger diferentes sensibilidades, teniendo un protagonismo claro por ser, en parte, responsables de la gestión de los centros. Además, deben tener en cuenta que no todo el profesorado parte de un mismo nivel de competencias.
- Será necesaria una formación que potencie unas competencias básicas para poder afrontar la tarea profesional con el alumnado, las familias y el contexto socioeducativo de forma satisfactoria.
- Será conveniente, también, que todo el profesorado, tanto el novel como aquel con más años de docencia y experiencia, tenga la oportunidad y la responsabilidad de compartir una formación permanente con el objetivo de desarrollar y mejorar las competencias necesarias para sus actuaciones tutoriales o cotutoriales. Como dice Hargreaves (1997), es necesario que cada

docente se comprometa con el perfeccionamiento continuo y con el aprendizaje permanente.

- Será fundamental insistir en la singularidad y especificidad de cada centro, como factor que llevará a priorizar las propias necesidades, respetando el marco normativo general, y estableciendo diferentes estrategias para responder a las necesidades globales del alumnado, familias y el propio entorno.
- Continuamos haciendo énfasis en que todo profesor o profesora es competente para ser tutor tutora, y esto implica, evidentemente, que la función tutorial es inherente e inseparable de la función docente.
- El trabajo en equipo, es decir, cooperativo, favorece el cambio en las actitudes personales y colectivas. Así, los profesionales podrán utilizar esta forma de actuar en su tutoría, con el alumnado, y con las familias o con la comunidad social del entorno. Según Imbernón (1994), el docente ha de ser formado y autoformarse en el cambio y para el cambio, en una nueva cultura profesional.

Toda esta formación deberá ser posible **a través de diferentes modalidades**, entre las que destacamos:

- La realización de **seminarios de formación coordinados y conducidos por una asesor o formador** especializado en el tema de la tutoría y de trabajo en grupo. Estos seminarios pueden realizarse en un único centro educativo con el profesorado de dicho centro, o bien pueden ser seminarios que agrupen profesorado de distintos centros de la zona.
- Las ventajas de hacer los seminarios **en el propio centro** son que se realizan en el espacio habitual de diálogo y de reflexión del mismo claustro de profesores, que se facilita el intercambio de ideas y de prácticas docentes y tutoriales, que se favorecen la negociación y el consenso sobre líneas de actuación compartidas y de proyecto educativo de centro y de proyecto curricular, al mismo tiempo que se facilita la revisión y actualización del reglamento de régimen interno. Además, se facilita el acercamiento de posiciones y el vencimiento de resistencias, lo que da cohesión y coherencia a las actuaciones de los distintos tutores.
- La formación **intercentros** facilita la apertura de los equipos de trabajo, genera nuevos enfoques para situaciones similares, potencia el aprendizaje entre iguales a través del intercambio de experiencia y conocimientos, obliga a un mayor grado de respeto hacia las ideas más alejadas de las propias, induce al descentramiento de la propia actuación o a la del propio centro para favorecer el poder situarse en el conocimiento y el punto de vista del otro.

- A parte de esta formación coordinada y orientada por un asesor externo a petición del propio centro, se puede acceder también a la formación continuada que gestiona directamente la administración educativa de forma **intensiva para una zona o un tema o un momento determinados**. Esta formación acostumbra a ser sobre temas novedosos o que es necesario actualizar ante las nuevas necesidades socioeducativas. Vemos que no todo el profesorado tiene acceso a esta formación continuada, y esto a menudo crea desigualdades dentro de los centros educativos. Generalmente suelen recibir más formación las personas que inicialmente muestran más interés y tienen una formación más sólida. Este hecho crea con frecuencia posturas más individualistas en el funcionamiento del centro y en la forma de abordar el trabajo con los alumnos tutorizados.
- Creemos que la forma mejor y más ágil de generar satisfacción personal y colectiva en los profesionales de la educación entorno a su actividad docente y tutorial es a través de la colaboración en **equipos de trabajo**.

La organización actual y real, en la mayoría de los centros educativos, parte del trabajo en equipo estructurado en equipos, comisiones, departamentos, grupos y claustro. Este trabajo facilita la interacción y el intercambio entre el profesorado a distintos niveles. Los equipos de trabajo básicos para la acción tutorial deberían ser: el equipo de tutores, el equipo docente de un mismo grupo de alumnos, el equipo de psicopedagogía y el claustro de profesorado.

La tarea que cada uno de estos equipos debe llevar a término no se centra, como ya se ha dicho, en la organización de actividades, en la programación de contenidos, en la evaluación del alumnado, o en el redactado de informes, notificaciones o actas. Se centra sobre todo en la dinamización, la reflexión y la decisión sobre cómo hacer las actuaciones previstas, con qué medios y con qué clase de colaboraciones; por lo que debe ser, fundamentalmente, aprendizaje y formación.

Este trabajo en equipo favorece un cambio en las actitudes personales y colectivas del tutor o docente. Este cambio facilita la puesta en práctica –en sus relaciones de tutoría, ya sea con los alumnos, con grupo de familias, o con comunidad social– de todo cuanto va aprendiendo. Además, posibilita la innovación de forma compartida, lo que beneficia tanto a cada individuo como a toda la colectividad, que tiene en este modelo una referencia básica. En este caso, el docente se presenta como un agente de cambio, individual y colectivamente, que sabe qué hacer y cómo hacerlo, y que avanza un poco más porque quiere saber por qué y para qué actúa de una determinada forma.

---

## **Capítulo VI**

# **Ejemplo de desarrollo de acción tutorial**

---

1. Caracterización del centro
  - 1.1. Descripción general del centro
  - 1.2. Características del alumnado
  - 1.3. Características del profesorado
  - 1.4. Características organizativas del centro
2. Características del grupo diana
3. Alternativas de intervención en el marco de la acción tutorial
  - 3.1. En relación con la organización
  - 3.2. En relación con la mejora de la dinámica de grupo
  - 3.3. En relación con los aspectos curriculares
  - 3.4. Planteamiento de un crédito variable: cocina intercultural

## Capítulo VI

La acción tutorial, según se ha planteado, no puede estar diseñada a priori, antes de la llegada del alumnado que debe ser tutorizado, ni puede estar predefinida y generalizada para diferentes centros o grupos destinatarios porque no respondería a las características de los posibles grupos.

Ahora bien, creemos que, a modo de ejemplo, hacer un planteamiento práctico puede enfatizar la importancia de hacer un análisis de la situación y, sobre todo, del contexto para que la acción tutorial pueda ser operativa y se garantice la implicación de todos cuantos se relacionen con el grupo de alumnos a quien va destinada y, evidentemente, de ellos mismos, con una visión positiva y optimizadora, cuyo objetivo primordial es la comprensión, el ofrecimiento de oportunidades y la mejora del proceso madurativo y de desarrollo de la totalidad del grupo.

La presentación de este caso concreto pretende ejemplificar, a modo ilustrativo, una posible intervención.

### 1. CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO

*Margarida Ballesteros, María Jesús Comellas,  
Mirta Lojo, Margarida Redó y Encarna Sugranyes*

El centro puede ser representativo de un centro cualquiera del área metropolitana de Barcelona. Responde a un perfil general de un centro de Secundaria de cualquier zona que no tenga una caracterización muy específica, es decir, a un perfil típico de los centros de Secundaria.

### 1.1. Descripción general del centro

<i>Tipología de centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES), de titularidad pública.</li> <li>- Este instituto era un centro de Formación Profesional (FP) reconvertido a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo del 1990 en un IES.</li> </ul>
<i>Situación geográfica</i>	Municipio de 30.000 habitantes del área metropolitana de Barcelona.
<i>Número alumnos/as</i>	700
<i>Número profesores/as</i>	63
<i>Tipos de enseñanza que imparte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), en 3 líneas.</li> <li>- Ciclos formativos de grado medio y superior (antigua Formación Profesional).</li> <li>- Bachillerato</li> </ul>
<i>Dotaciones de aulas específicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cinco aulas de informática</li> <li>- Laboratorios de ciencias naturales, experimentales e idiomas.</li> <li>- Aulas de educación visual y plástica, música, tecnología y audiovisuales</li> <li>- Biblioteca</li> <li>- Gimnasio</li> </ul>
<i>Otros recursos del centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidad de Adaptación Curricular (UAC), para alumnado con dificultades de aprendizaje y conductas disruptivas, en calidad de crédito variable de jardinería a cargo de un profesor.</li> <li>- Una psicopedagoga</li> <li>- Taller de Deberes, como ayuda en las tareas fuera del horario escolar del alumnado.</li> </ul>
<i>Servicios y recursos externos al centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) (un día y medio a la semana)</li> <li>- Orientación Profesional (servicio del Ayuntamiento, un día a la semana)</li> <li>- Servicios sociales municipales</li> <li>- Taller de Adaptación Escolar (TAE) para alumnado que hace menos de seis meses que reside en la localidad y procedente de una cultura de lengua no románica</li> <li>- Servicio de Logopedia</li> <li>- Programa de Educación Compensatoria (PEC), para alumnado en desfavorecido socialmente</li> <li>- Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC), para alumnado de incorporación tardía</li> <li>- Instituto Joan Amades y Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), para alumnado con deficiencias visuales</li> <li>- Centro de Recursos Educativos de Audición y Comunicación (CREDAC)</li> </ul>

## ***1.2. Características del alumnado***

El contexto sociocultural familiar del alumnado es medio-medio y medio-bajo. Por lo que respecta a la procedencia de las familias, aproximadamente un 25 % ha nacido en la propia población y su lengua de comunicación es el catalán. Un 60 % de las familias, aunque los hijos han nacidos en Cataluña, proceden de otras zonas del Estado español, y su lengua de comunicación es el castellano. Por último, un porcentaje del alumnado que aumenta cada año y que actualmente está en un 15 % procede de otros países, en su mayoría del Magreb, el África subsahariana y Sudamérica.

## ***1.3. Características del profesorado***

El profesorado funcionario con destinación definitiva, aproximadamente el 60 % del total, tiene una antigüedad superior a los cinco años y procede en su mayoría de la primera época del centro (cuando era un centro de FP). Esta circunstancia debería resultar relevante en el nuevo contexto de la educación comprensiva, dado que el tipo de alumnado que asistía a los institutos de formación profesional, en general, lo hacía cuando la formación académica presentaba deficiencias por lo que las características eran diversas y el profesorado integraba un tipo de enseñanza adaptado a una realidad más heterogénea.

## ***1.4. Características organizativas del centro***

Tanto los departamentos y seminarios como los equipos docentes se reúnen con regularidad para discutir, acordar y poner en práctica las acciones educativas que corresponden a la vida de la institución. El peso de los equipos docentes se hace cada vez mayor en la ESO; no obstante, el papel de los departamentos tiene una importancia fundamental en la organización de los contenidos curriculares en sentido longitudinal. A pesar de todas las reuniones que se realizan, hay un sentir generalizado de falta de tiempo, que redundará principalmente en la evaluación, tomada en su sentido más amplio, es decir, en relación con actividades, metodología, recursos, organización, etc.

Por otra parte, en la práctica, no existe un único proyecto educativo. Si bien, el PEC, el PCC, el PAT, el RRI y el Proyecto lingüístico recogen de forma documental unos principios consensuados en el momento de su elaboración, las diversas visiones del profesorado se concretan en prácticas distintas, no siempre convergentes, e incluso en ocasiones, contradictorias.

## 2. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DIANA

*Margarida Ballesteros, María Jesús Comellas,  
Mirta Lojo, Margarida Redó y Encarna Sugranyes*

Para la presente ejemplificación, se ha elegido un grupo de primer nivel de ESO, formado por 25 adolescentes (14 de sexo masculino y 11 de sexo femenino). La descripción que sigue a continuación no refleja toda la riqueza de la realidad del grupo y da, posiblemente, una visión parcial de sus integrantes. Conviene recordar que se trata de un *flash*, de una situación momentánea en un proceso totalmente dinámico. Sin embargo, pone de manifiesto la heterogeneidad de este microcosmos, que se vuelve mucho más complejo a través de las interacciones que se establecen entre estos individuos considerados individualmente, y en las relaciones del grupo con el resto de la institución (alumnado, profesorado, familias, contexto sociocultural, etc.). El Grupo 1º X pretende caracterizar un grupo posible de 1º de ESO.<sup>8</sup>

**Tres alumnas y dos alumnos** en los que se evidencia una intervención educativa sistemática por parte de la familia y del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Una de las niñas (1) tiene un rendimiento académico muy alto, realiza actividades extraescolares todos los días de la semana, tiene un nivel de autoexigencia muy elevado y poca resistencia a la frustración. De las otras dos niñas, ambas con rendimiento académico medio y hábitos de trabajo y de estudio bien consolidados, una es muy tímida, habla en voz baja y ha de ser muy estimulada para que participe de forma activa (2). La otra se angustia profundamente ante los exámenes o las situaciones nuevas y requiere una atención especial para no bloquearse en estas crisis (3). Las tres forman un grupo muy unido y se conocen desde pequeñas. Los dos niños tienen una gran afición por el fútbol, juegan en un equipo local y se relacionan muy bien con los otros niños, cosa que no ocurre cuando se trata de niñas (4). Uno de ellos, que era hijo único, se ha visto bastante afectado por el nacimiento de una hermana en el último año, y desde entonces desea llamar la atención de los demás y presenta algunas conductas disruptivas (5).

**Un alumno** no diagnosticado con graves problemas. Es muy lento en la ejecución de las tareas, y cuando ha de expresarse de forma oral en relación con los contenidos de las asignaturas se bloquea. Le cuesta un gran esfuerzo ordenar su trabajo y su material. Se relaciona bien con todos los miembros de la clase y es un entusiasta de la cocina: realiza él mismo platos bastante elaborados y disfruta haciéndolo y explicando las recetas (6).

<sup>8</sup> La numeración que se adjunta, entre paréntesis, tiene como objetivo facilitar la comprensión de las propuestas que se hacen, en los diferentes campos de acción tutorial.

**Una alumna (7) y un alumno (8)** procedentes del Magreb, que se incorporaron después del inicio de las clases. Hablan diferentes dialectos del árabe y desconocen tanto el castellano como el francés, el inglés y el catalán. No se pueden comunicar con nadie del centro en su lengua. Asisten al Taller de Adecuación Escolar (TAE) por las mañanas, y por las tardes realizan una escolarización ordinaria en el instituto. Ambos sonríen con facilidad, están atentos a todo lo que pasa y evidencian un gran deseo de trabajar. El niño se acerca a los niños sin dificultad. La niña está en una actitud más pasiva pero muy receptiva.

**Dos alumnas** inmigrantes, una de ellas de Marruecos (9) y la otra de Perú (10) Ambas están totalmente integradas dentro de su grupo. Se expresan correctamente en catalán, tanto oralmente como por escrito. La primera lleva tres años aquí y ha realizado un esfuerzo extraordinario por aprender las nuevas lenguas y tiene un buen rendimiento. Se ocupa de una parte de las tareas domésticas, ya que su familia es numerosa; tanto ella como sus padres responden muy bien a los requerimientos del profesorado. Algunos adolescentes de su familia (primos y primas) han estado escolarizados en este mismo centro, y esta experiencia indirecta a favorecido su integración. La niña peruana tiene una gran capacidad de aprendizaje y concentra la mayor parte de su esfuerzo en el cuidado de su apariencia (ropa, peinado, etc.). Tiene facilidad para comprender y realizar las actividades, pero no demuestra un gran interés por estudiar.

**Un alumno** de gran inestabilidad emocional, con dificultades de atención y concentración (11) Entra fácilmente en conflicto tanto con niñas como con niños. Cuando se le exige un mayor esfuerzo, puede entrar en crisis de descontrol. Se expresa con mucha corrección y tiene un vocabulario y unas estructuras muy desarrolladas en las lenguas vehiculares. Tiene problemas de sobrepeso. Le agrada mucho la informática, y posee conocimientos bastante avanzados en relación con el resto del grupo.

**Un alumno y dos alumnas** con problemas de absentismo intermitente y retrasos, con justificación de las familias. El niño vive con su abuela, que es muy mayor y es la que ha asistido a la entrevista con la tutora. La falta de continuidad en las clases le comporta lagunas en los aprendizajes, dificultades de integración y poca o nula sistematización del trabajo. Tiene grandes necesidades afectivas, pero intenta pasar desapercibido, tanto por el profesorado como por sus iguales (12). De las dos alumnas, una tiene problemas de salud y está muy delgada. Ciertas complicaciones del aparato digestivo le requieren asistir a hospitales para realizar pruebas y controles. Tiene una gran capacidad y a pesar de los obstáculos va alcanzando los objetivos exigidos (13). La otra niña es hija de una pareja separada y reparte el tiempo de la semana en los dos hogares respectivos de sus padres. Frecuentemente manifiesta que el olvido de los libros y otros materiales responde a estos cambios continuos. Las diferencias entre sus

padres influyen de forma negativa en su rendimiento académico y en su estabilidad personal (14).

**Tres alumnas y tres alumnos** con un contexto familiar estimulante, un entorno socioafectivo muy positivo y una gran valoración del proceso educativo. Todos ellos se entusiasman fácilmente con la mayoría de las propuestas y son muy participativos (15, 16 y 17). Una de las niñas es tan alta que destaca físicamente entre los de su edad, e incluso entre el profesorado. Esta circunstancia es vivida con normalidad, pero las exigencias de acomodación física al entorno suponen un esfuerzo extra. Es muy buena alumna y buena deportista (18). Uno de los niños toca el violín desde hace años y le gusta mucho toda la música (19). Otro ha leído y lee muchísimo más que la mayoría de los padres, tiene una gran seguridad en sí mismo y con cierta frecuencia intenta demostrar posibles incoherencias en los contenidos trabajados por parte del profesorado, hecho que resulta incómodo y que predispone negativamente a algunos adultos (20).

**Un alumno** que es hijo único de padres de edad bastante más avanzada que la mayoría. Es bastante egocéntrico y le cuesta relacionarse con los demás. Su rendimiento, aunque es correcto, está muy por debajo de su capacidad. Realiza un esfuerzo mínimo, el suficiente para aprobar, pero no le entusiasma la escuela. Ve mucho la televisión y tiene una gran cantidad de videojuegos (21).

**Cuatro alumnos** con una atención familiar precaria. No manifiestan rechazo escolar ni graves problemas madurativos, pero la desestructuración familiar les lleva a ser poco sistemáticos en el trabajo. Pasan la mayor parte del horario no escolar en la calle. Dos de ellos fuman de forma regular y los otros dos ocasionalmente. Han protagonizado algunos incidentes de alteración del ritmo de las clases, pero ninguno de desconsideración o falta de respeto a las personas o al material del centro (22), (23), (24) y (25).

### **3. ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN EN EL MARCO DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

*Margarida Ballesteros, María Jesús Comellas,  
Mirta Lojo, Margarida Redó y Encarna Sugranyes*

#### **3.1. En relación con la organización**

Para poder dar respuesta a las necesidades educativas de los chicos y chicas del grupo de primero presentado, se proponen distintas alternativas de organización de las áreas curriculares en unas franjas horarias, en unos espacios y con un profesorado determinado.

En primer lugar, en relación con los dos alumnos procedentes del Magreb (7 y 8) que asisten al TAE (que se realiza en otro IES de la localidad), el equipo directivo del centro se plantea la organización de los horarios de las áreas curriculares de forma muy especial:

- Las áreas con mayor implicación verbal se han concentrado en **horario de mañana**, ya que es la franja horaria en la que los alumnos asisten al TAE. Se ha hecho coincidir la misma franja horaria de Lengua Catalana y de Matemáticas para los tres grupos de primero. Esta organización permite una flexibilidad en la mezcla de alumnos de distintos grupos, pudiendo así dar una respuesta más ajustada a las necesidades de cada alumno y alumna. Permite también, poder reducir la ratio de alguno o algunos de estos grupos para trabajar aspectos específicos de las áreas instrumentales. Se puede, de esta forma, atender más directamente al alumno con un proceso más lento en sus aprendizajes (6), a las dos alumnas que aún tienen problemas idiomáticos (7 y 8), ya que sólo llevan año y medio en nuestro país, y en general a todos y cada uno de los alumnos del grupo clase.
- Las áreas con menor incidencia en las lenguas se han concentrado en el **horario de tarde**, ya que es cuando los dos alumnos en cuestión están en el centro y pueden empezar a establecer relaciones con sus compañeros y compañeras a través de una comunicación más gestual, de imitación de las actuaciones de sus iguales, y del soporte más visual y gestual que les brindan los profesores de cada una de las áreas. Estas áreas son: Educación Física, Educación Visual y Plástica, Música, Tecnología e Informática.

En segundo lugar, se ha organizado también, una sesión semanal de Talleres Temáticos, para el segundo y tercer trimestre de curso, en la franja horaria de mañana y que están atendidos, principalmente, por el profesorado de refuerzo. El objetivo es dar respuesta a necesidades concretas que presentan algunos alumnos y alumnas en procesos de aprendizaje básicos.

- La especificidad de estos talleres es que se pueden trabajar en grupo reducido (de 12 a 15 alumnos) aspectos de la ortografía, la lectura, la resolución de problemas y la edición de mensajes. Todos los alumnos del grupo clase deberán pasar por cada uno de los talleres que se ofertan a lo largo del curso. La distribución del alumnado en cada taller se efectuará desde la tutoría para poder equilibrar los grupos heterogéneos. Se intentará favorecer la ayuda entre iguales y evitar agrupar los alumnos y alumnas con mayor nivel de conflictividad en sus relaciones cotidianas. Creemos que no es posible determinar este aspecto con un grupo concreto, debido a la variabilidad de rendimientos y a la especificidad del aprendizaje.

- Esta organización horaria de coincidencia de algunas áreas en la misma franja horaria supone la necesidad de más personal disponible (profesorado de apoyo, pedagogía terapéutica, profesional de Psicología y Pedagogía). Esto permite, en algunas sesiones, que este profesorado brinde un mayor apoyo a cada uno de los alumnos y les facilite un aprendizaje más relevante con mayor incidencia en el desarrollo personal y en las relaciones del grupo.
- También implica una disponibilidad de más espacios cuando se efectúan estos desdoblamientos, ya sea utilizando pequeñas aulas de soporte o bien la sala de informática o la biblioteca del centro.
- Exige, asimismo, una mayor coordinación y cohesión entre el profesorado del equipo docente y los profesores de apoyo, para poder efectuar una acción educativa más consensuada y ajustada a la realidad del alumnado, de sus familias y del contexto.
- Este hecho, aunque pueda presentar alguna dificultad para el profesorado, repercute en una mayor tranquilidad y seguridad al dar una respuesta compartida por todos que sea más adecuada a las necesidades del alumnado, ya que tienen un mayor conocimiento del proceso de aprendizaje y de progreso de cada uno de ellos y ellas.

### ***3.2. En relación con la mejora de la dinámica de grupo***

El objetivo de lograr una mejora de la dinámica grupal que posibilite una mayor cohesión del grupo, una mayor integración de éste al centro y que permita un pleno desarrollo de la identidad individual de sus componentes, debe ser una finalidad no circunscrita a espacios o tiempos concretos, sino que contemple todas las actividades educativas del alumnado.

Es fundamental promover el conocimiento mutuo entre los componentes del grupo desde principios de curso, ya que el alumnado procede de diferentes centros de primaria. Dar la palabra al alumnado para que se presente ante sus compañeros y compañeras facilita el primer contacto entre ellos, así como una distensión inicial del grupo. Después, en la misma sesión o en sesiones posteriores, se puede proponer la constitución de agrupaciones más reducidas y rotativas, que tengan como objetivo el diálogo e intercambio para lograr un mayor conocimiento mutuo inicial.

Al tratarse del primer curso de secundaria, es importante facilitar el proceso de adaptación del alumnado a la nueva etapa educativa. El proceso de transición

se ha iniciado. Por ello deben realizarse reuniones o sesiones informativas en las que se expliciten los objetivos que se pretende conseguir, la organización y funcionamiento del centro y la normativa que regulará al grupo y el establecimiento de pautas de seguimiento y control.

La riqueza intercultural y la diversidad en el aula debe tenerse en cuenta en el tratamiento interdisciplinar de los proyectos, así como en el tratamiento de los ejes transversales y la formación axiológica, para no ofrecer una visión etnocéntrica, única o parcial de estos contenidos. Dar la palabra al alumnado con diversas experiencias, ya sea por su origen (7, 8, 9 y 10) o por su situación personal, favorecerá tener visiones distintas. Permitir que alumnos o alumnas que tienen determinadas dificultades (13, 14, 21, 22, 23, 24 y 25) puedan tener un rol protagonista en algunas ocasiones, favorece la conciencia de que a pesar de ser todos diferentes, cada persona puede aportar cosas importantes al resto. Será, pues, fundamental que se puedan explicar experiencias personales para ver formas de afrontarlas y para potenciar la adquisición de habilidades sociales y una visión más plural de la realidad, elemento en el que podrán colaborar distintos alumnos (2, 3, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 6).

Una forma de dinamización en grupo consiste en debatir un tema, sobre el que anteriormente el alumnado tendrá que realizar un trabajo de recogida de información, reflexión, análisis y valoración crítica. Cada alumno o alumna deberá decidir su posición respecto al enunciado que se debatirá, pronunciándose a favor o en contra de éste. Una vez establecidos los dos grupos, puede ser interesante que cada uno de ellos defienda, no la opción escogida sino, precisamente, la contraria. Este tipo de actividades favorece la descentración, y obliga a la persona a colocarse en el sitio de otra y a analizar sus propias creencias de forma contrastada.

Estos debates pueden plantearse en sesiones en grupo, que son espacios óptimos para el intercambio de puntos de vista, opiniones e ideas. En ellas pueden tratarse también de forma más personalizada los contenidos de los ejes transversales. Pueden proponerse estudios de casos (reales o ficticios) que requieran la toma de conciencia respecto a una problemática o tema concreto y que posteriormente puedan ser sujetos a debate.

En el aula, se favorecerá la participación activa y la implicación de todo el alumnado, así como la gestión autónoma de los grupos de aprendizaje y de cada alumno o alumna individual. También se potenciará la tutoría entre iguales, para favorecer los procesos de ayuda mutua entre el alumnado (15, 16, 17, 18, 19, 20, 1, 2, 3, 4 y 5 como favorecedores de alumnos como 7, 8, 9, 13 y 14, entre otros). En el caso de los alumnos o alumnas que se incorporan una vez empezado el curso y proceden de otros países, es importante agruparles con personas que les

puedan proporcionar apoyo y seguridad en estos momentos, y que les ayuden en su proceso de integración al grupo

Los temas de interés general que impliquen tomas de decisiones que afecten a todo el grupo se tratarán en asambleas, en las que se establecerán pactos, acuerdos y negociaciones compartidos, potenciando la función del docente a la de mediador y orientador. A lo largo del curso pueden realizarse algunas sesiones en grupo que tengan el objetivo más explícito de analizar la propia dinámica de grupo y discutir los problemas o preocupaciones que manifiesten sus componentes.

Siempre que sea posible y conveniente, se intentará que los conflictos surgidos dentro del grupo o subgrupos puedan ser resueltos por las mismas personas implicadas a través de procesos de negociación. Las personas tutoras intentarán, en la medida de lo posible, delegar en el grupo la capacidad para autorregularse y autoorganizarse. La autonomía e independencia respecto a la figura docente debe ser un objetivo constante a lo largo del curso.

### *3.3. En relación con los aspectos curriculares*

Se propone el trabajo por proyectos, de carácter interdisciplinario, que incluyan las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Lengua y Matemáticas. A partir de los contenidos estipulados en el PCC, se seleccionarán aquellos que se consideren pertinentes y con posterioridad al trabajo colaborativo del equipo de nivel, se presentará al alumnado una propuesta de trabajo que se deberá realizar en grupos heterogéneos establecidos por el profesorado.

A partir de la caracterización del grupo diana, se presenta un posible diseño de grupos, que atiende a criterios de heterogeneidad y complementación, necesarios para favorecer la cooperación. Por otra parte, se considera la posibilidad de pasar de un sociograma, ya que los resultados pueden favorecer la atención a aspectos de relación preexistentes. El planteamiento contempla la formación de cinco grupos integrados por cinco alumnos cada uno:

- Grupo 1: 4, 19, 15, 22 y 14.
- Grupo 2: 5, 20, 16, 23 y 13.
- Grupo 3: 1, 21, 11, 7 y 8.
- Grupo 4: 2, 17, 24, 9 y 6.
- Grupo 5: 3, 18, 25, 12 y 10.

Los objetivos de cada proyecto serán iguales para cada grupo y estarán estrechamente vinculados al entorno natural y social del municipio y a sus instituciones y recursos. Las actividades que el alumnado deberá llevar a término deberán ser planificadas por cada grupo, y a cada miembro se le asignará una responsabilidad. Los resultados del trabajo individual se compartirán con el resto del grupo, de manera que el proyecto se vaya enriqueciendo y las aportaciones de cada uno puedan ser capitalizadas por el resto. Cada grupo llevará un diario con un registro de las gestiones y trabajos realizados y confeccionará un documento con la ayuda y seguimiento del profesorado implicado. Finalmente, cada equipo presentará en clase el proyecto informatizado a través del programa PowerPoint, con la síntesis y las imágenes seleccionadas y una evaluación individual y en grupo del proceso y de los resultados alcanzados.

### ***3.4. Planteamiento de un crédito variable: cocina intercultural***

#### *Duración*

35 horas

#### *Número de alumnos*

Como máximo, 20. Se evitará la masificación para favorecer la participación durante las actividades. Los criterios de elección, al ser un crédito variable, deberán apuntar a la implicación del alumnado, considerando que, desde la tutoría, se debe estimular de forma específica la participación del alumnado de origen magrebí y peruano (7, 8, 9 y 10), el niño con graves dificultades de aprendizaje, pero que tiene especial interés en las tareas culinarias (6). También se deberían incluir la niña que desarrolla de forma casi exclusiva capacidades intelectuales (1), y, por último otra parte del alumnado de origen catalán y de otras zonas del Estado español, de manera que la muestra de diversidad geográfica sea representativa.

Por otra parte, en relación con aspectos coeducativos, se procurará que asistan algunos alumnos cuyo comportamiento se orienta, mayoritariamente, a tareas consideradas como “masculinas” (4, 5 y 11), a fin de que puedan adquirir unas habilidades encaminadas a tener una visión más amplia de los roles sociales y al mismo tiempo, que vean la posibilidad de resolver de forma autónoma unas necesidades básicas.

### *Composición*

Dadas las dificultades horarias, se propone una composición de alumnos del mismo nivel aunque no se descarta la posibilidad de hacer grupos interciclos.

### *Objetivo*

Lograr un mayor conocimiento, por parte del alumnado –y también del profesorado implicado–, de la realidad cultural del alumnado del centro, tanto en lo cotidiano como en lo histórico, para alcanzar una mayor comprensión y respeto de la diferencia que favorezca la empatía y las posibilidades de comunicación y colaboración en grupos diversos.

### *Áreas de aprendizaje*

Dado que el tema del crédito variable es las culturas culinarias del alumnado, su misma naturaleza comporta y favorece una amplia interdisciplinariedad y el diálogo y acercamiento entre distintos puntos de vista. Dicha intercisciplinariedad, pues, hará necesaria en más de una ocasión la colaboración de distintos enseñantes del centro. En principio, cabe pensar en los profesores y profesoras de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Educación Visual y Plástica, Lengua e Informática.

### *Secuenciación de actividades*

En la primera sesión, una vez presentados los planteamientos del crédito variable, el alumnado, junto con el profesor o profesora, procederá a su análisis y valoración. A partir de aquí, deben surgir nuevas ideas y aportaciones, algunos cambios y, sin duda, una mayor comprensión e interiorización del trabajo que se realizará y de su utilidad en el grupo, junto con el refuerzo de la motivación inicial.

Aunque el trabajo tiene una clara faceta individual, será conveniente desarrollarlo en pequeños grupos, teniendo en cuenta, entre otros criterios, el de proximidad geográfica de origen. El grupo permite, por un lado, enriquecer las estrategias y técnicas de trabajo de todos los miembros, y por otro lado, facilita que, desde los primeros pasos de la actividad, los muchachos y muchachas tengan ocasión de contrastar las experiencias e información de cada uno, a la vista de todo *lo coincidente y lo diferente* que vayan descubriendo.

El profesorado del crédito variable deberá ajustar los criterios de agrupación para que ningún alumno o alumna se sienta asilado y para que las habilidades

de cada uno se complementen con las del resto del grupo. Así, pues, se establecerán los equipos, y los pasos a seguir serán los siguientes:

1. Relatar la procedencia de cada alumno o alumna, así como la de sus padres y abuelos, ya sea dentro de la misma comunidad autónoma, del estado o fuera de él. Puede darse que una parte del alumnado no posea toda la información al respecto, por tanto, procurará obtenerla en su entorno familiar. Se sugiera la confección de recursos visuales (murales, pósters, mapas...) que expresen la procedencia del grupo, lo que implicará al profesor o profesora de Ciencias Sociales.
2. Conocidos los orígenes familiares, los miembros del grupo procurarán obtener información acerca de la cocina tradicional de los países o regiones de origen de su familia. Se supone que, en muchos casos, el alumnado poseerá una experiencia vivencial al respecto, aunque no siempre será así. En cualquier caso, será conveniente acceder a la información que no se posea mediante el relato directo de las personas allegadas y, cuando sea posible, con aportación de documentos familiares: recopilación de recetas, libros de cocina, fotografías, video... material que se contrastará y analizará en el seno del grupo.
3. A continuación, cada equipo preparará una exposición oral con material de algunos platos escogidos entre todos los analizados y una exposición en paneles, con otras informaciones. De forma previa, todo el grupo, junto con el profesor del crédito, habrá acordado el número de platos que es posible presentar de uno u otro modo y los criterios más idóneos para su selección. En cualquier caso, la exposición debe contextualizarse culturalmente, en un sentido amplio:
  - Lugar de origen
  - Época del año en que se cocina o cocinaba
  - Motivo por el que se hacía o se hace, ya sea formando parte de una celebración, relacionado con actividades de la vida cotidiana, de los oficios...
  - Dónde y cómo se obtienen los productos
  - Posible tratamiento industrial
  - Evolución histórica que ha tenido
  - Valor energético
  - Precios y cálculo de costos
  - Etcétera
4. Deberá complementarse con la receta detallada, que contenga:

- Productos básicos
- Aditamentos
- Cantidades o proporciones
- Tratamiento
- Tiempos de cocción

Obtener, relacionar y organizar debidamente toda esta información, implicará la participación, con toda probabilidad, del profesorado del centro de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Matemáticas y Educación Visual y Plástica, entre otras, tal es el carácter abiertamente multidisciplinar de este crédito variable.

5. El último acto de este estudio sería la celebración de una fiesta intercultural, en la que se muestre el trabajo de los alumnos mediante exposiciones y mediante un *bufet libre* de los distintos platos estudiados, cocinados algunos de ellos por los mismos alumnos y, otros, por sus padres y abuelos, lo que propiciaría una implicación más completa de los mismos en la experiencia. En esta comida debería invitarse, además de a los profesores y trabajadores del centro, a todos los alumnos del ciclo, con lo que todos ellos serían también, en cierta medida, partícipes y beneficiarios de la experiencia.

---

## Bibliografía

---

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación de profesorado*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, M. y otros (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Alzira, R. F. (coord.) (1998). *Modelos de orientación psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Aquino, J.G. (coord.) (1997). *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas*. Sao Paulo: Summus.
- Arnaiz, P. (1998): *Qui és qui. Les relacions humanes al grup-clase*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz P. e Isus S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Arroyo, A. y otros (1994). *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad*. Madrid: MEC-Narcea.
- Barbier, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. París: PUF.
- Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Beckers, J., Guillaume, M. E. y Hindryckx, M. N. (1997). *Modifier des pratiques pédagogiques et construire des savoir-faire scientifiques dans l'enseignement: les effets d'une formation*. Liège: Université de Liège.
- Beckers, J. (1998). *Comprendre l'enseignement secondaire*. Bruselas: De Boeck.
- Bisquerra, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógicos*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (1996). "Actividades de información académica y profesional", en Álvarez, M. y Bisquerra, R. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Biosvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique*. Bruselas: De Boeck.
- Blanco, F. (1994). *La evaluación en la secundaria: Evaluación y su relación con la tutoría*. Salamanca: Amaru.
- Bonal, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Bonami, M. y Garant, M. (edit.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruselas: De Boeck.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de los valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. París: Retz.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cardinet, J. (1988). *L'évaluation scolaire et pratique*. Bruselas: De Boeck.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Madrid: Paidós.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruselas: De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. París: Anthropos.
- Charlot, B.; Rochex, J. y Bautier, E. (1992) *Écoles et savoir dans les banlieues*. París: AC.
- Clark, C. (1995). "Competence and discipline in professional formation", en *British Journal of Social Work*, nº 25, pp 563-580.
- Collis, M. y Lacey, P. (1996). *Intrereactive Approaches to teaching*. Londres: Fulton Publishers.
- Comellas, M. J. (1992). *Cómo interpretar los tests psicológicos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Comellas, M. J. (1990). "La educación de los valores en el seno de la familia", en Quintana, J.M. (edit.) *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Comellas, M. J. (1995). "La gestión mental: una estrategia innovadora per afrontar els procediments", en *Educar*, nº 19, pp 107-114.

- Comellas, M. J. (coord.) (1999): "La tutoría en la ESO. Estudio de su valoración en una población de Barcelona" en *Educación*, nº 24, pp 111-128. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada, UAB.
- Comellas, M. J. (2001). *Los hábitos de autonomía. Su desarrollo y orientación*. Barcelona: CEAC.
- Comellas, M. J. (2000). "Las competencias profesionales de la formación en Psicopedagogía: objetivo fundamental de la docencia universitaria", en VV. AA. *Actas del I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*". CD-Rom. Barcelona: Editorial Impresión Digital - Gamma.
- Comellas, M. J. (2001). "La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos", en *Educación* nº 27.
- Crahay, M. (1998). *Une école de qualité pour tous!* Bruselas: Labor.
- Darder, P.; Franch, L.; Coll, C. y Pelach, J. (1994). "El grup classe", en *Projecte educatiu i concreció del currículum en el marc de la reforma*. Eumo, Romanyà.
- Delors, J. (1996). *Informe de la Unesco. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Depover, C. y Noël, B. (eds.) (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruselas: De Boeck.
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. y Masegosa Labad, A. (1996). *La dinámica de grupos en l'acció tutorial. Activitats per fer a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. M. (1986) "Innovación e investigación educativa", en *Revista de innovación e investigación educativa*, nº 1.
- Espinar, A. (1989). *Manual técnico del tutor*. Madrid: Agora.
- Espinós, J. L. (2000). *L'acció tutorial, factor de qualitat dels centres d'ESO*. Tesis Doctoral. Bellaterra: UAB.
- Fabra, M. Ll. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Feuerstein R. (1993). *LPAD*. Madrid: Bruño.
- Flecha, R. (2000). "Què canviarà a les escoles quan tornem a Freire?", en Barcelona: *Guix*, nº 263, pp. 4-7.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gallego, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional*. Barcelona: Aler-tes.
- Generalitat de Catalunya (1999). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1997). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gimeno Sacristán, J. (1997.) *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Gómez Pérez, A. L. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria*. Madrid: Morata.
- Girbau Vila, R. M. y otros. (1990). "Evaluación, tutoría y orientación", en *Cuadernos de pedagogía*, 183.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: ICE (UB) Horsori.
- Hadji, C. y Baillé, J. (edit.) (1998). *Recherche et éducation*. Bruselas: De Boeck.
- Harding, S. (2000). *From gaia theory to deep ecology*, en <http://.gn.apc.org/shumachercollege/articles/stephan2.htm>.
- Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que valga la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- Hernández, F. (2000). "Los proyectos de trabajo: la necesidad de las nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad", en *Educación*, nº 25, pp. 37-49.
- Hershey, R., Reimer, J. y Paolito, D. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jonnaert, P. y Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruselas: De Boeck.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autorregulació dels aprenentatges*. Bellaterra: ICE UAB.

- Kohlberg, L. (1976). *The psychology of moral development: moral stage and the life cycle*. San Francisco: Harper and Row.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence*. París: Editions d'Orgabitzation.
- Lewin, K. (1973) *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata.
- Martín Bris, M. (1997) "Participación y clima en el ámbito escolar", en *Bordón*, nº 49.
- Martín Moreno, Q. (1989). "El centro educativo versátil: La demanda de un nuevo tipo de centro educativo", en *Organizaciones educativas* Madrid: UNED.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez, M. (1999). "L'avaluació del sistema educatiu. Notes sobre el diagnòstic dels sistemes educatius 1997 de l'INCE", en *Educar*, nº 24, pp. 175-194.
- MEC (1992). *Orientación y tutoría*. Madrid: MEC.
- MEC (1990). *LOGSE*. Madrid: MEC.
- Melton, R. F. (1994). "Competences in perspective", en *Educational Research*, nº 3, pp. 285-294
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre, oui, mais comment?* París: Esf Éditeur.
- Mifsud, T. (1985) *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral*. México D.F.: Limusa.
- Miras, M. (1990). "Diferències individuals i ensenyament adaptatiu", en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico*. Madrid: Alianza.
- Mora, J.A. (1991). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Muñoz, E. y Asinet, J. (1990). "Comprensivitat i diversitat", en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona.
- Musitu, G. y otros (1998). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona/Madrid: Paidós-MEC.
- Ortega, M.A. (1994). *La tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: FUHEM-Editorial Popular.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pacquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (edit.) (1998). *Former des enseignants professionnels*. Bruselas: De Boeck.
- Pastor Mallol, E. y otros (1994). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: CEAC.
- Perrenoud, P. (1994a). "Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique?", en Clerc, F. y Dupuis, P. A. (edit). *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy: CRDP.
- Perrenoud, P. (1994b). "Compétences, habitus et savoirs professionnels", en *European journal of teacher education*, nº 17, pp. 45-48.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: Esf Éditeur.
- Perrenoud, P. (1998) *L'évaluation des élèves*. Bruselas: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: Esf Éditeur.
- Piaget, J. (1964). *El desarrollo moral en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S. y Novella, A. M. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitat*. Barcelona: Graó.
- Pujal i Lombart, M. (1995). "La identitat (el self)", en Ibáñez, T. *Psicología Social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Raymond, D. (1993). "Éclatement des savoirs et savoirs en rupture, une réplique à Van der Maeren", en *Revue des Sciences de l'Education*, nº 19, pp. 187-200.
- Raynal, F. y Rieunier, A. (1998). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: Esf Éditeur.
- Repeto, E. (1999). *Tu futuro profesional*. Madrid: CEPE.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: Esf Éditeur.

- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (199). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez M.L. (1989). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, M. L. (1995.) *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, M. L. (1998). *Orientación profesional*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruselas: De Boeck.
- Roehrlé, B. y Sommer, G. (1994). "Social support and social competences: Some theoretical and empirical contributions to their relationship", en Nestman, F., Hurrelmann, K. y otros, *Social networks and social support in childhood and adolescence. Prevention and intervention in childhood and adolescence*. Berlín.
- Rogers, C. y Kutnick, P. (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Madrid: Paidós.
- Romero, S. (1996). "Transición a la vida activa e inserción laboral", en Álvarez, M. y Bisquerra, R., *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Rué, J. (1987). *El trabajo cooperativo*. Barcelona: Barcanova.
- Rué, J. (1999). *Del desencís a l'esperança*. Barcelona: Documento policopiado, UAB.
- Rupérez, F. L. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid : La Muralla.
- Sáez Barrio, O. (1993). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sanz, R. y otros. (1995). *Tutoría y orientación*. Barcelona: CEDEC.
- Sarramona, J. y otros (1999). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori (resum)* Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- Stainback, S. y Stainback W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Steiner, G. (1998) *En el castillo de Barba Azul*. Barcelona: Gedisa.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tedesco, J. C. (1999). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Urría, M. E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Valdivia, C. (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: cuestionario de evaluación y análisis tutorial (CEAT)*. Bilbao: Deusto.
- Von Bertalanffy, L. (1973) *General System Theory*. Nueva York: George Braziller.
- VV. AA. (1994). "La nueva acción tutorial", monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*.
- VV. AA. (1994). "La tutoría es cosa de todos", monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona.
- VV. AA. (1992). "Orientación y tutoría", en *Educación Secundaria*. Madrid: MEC.
- VV. AA. (1998). "La acción tutorial en la Educación Secundaria. Funciones y actividades tutoriales. El tutor y su relación con el equipo docente, con los alumnos y con las familias", en *Temas de oposiciones*, nº 12. Madrid: CEDE.

---

## Índice

---

<b>Presentación</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	11
<b>Capítulo I. Concepto y objetivos generales</b> .....	13
1. La acción tutorial .....	15
1.1. Rol del profesorado .....	16
1.2. Rol del alumnado .....	17
1.3. Rol de la familia .....	17
2. Competencias para la acción tutorial. ....	19
2.1. Concepto de competencia .....	19
2.2. Competencias en educación .....	20
<b>Capítulo II. Perspectivas de análisis de la acción tutorial</b> .....	27
1. La diversidad: aspectos conceptuales. ....	29
1.1. De la Biología a las Ciencias Humanas .....	30
1.2. Factores de diversidad .....	32
1.3. Tutoría y diversidad .....	33
1.4. Competencias específicas para la atención a la diversidad ...	34
2. La acción tutorial desde una perspectiva social. ....	35
2.1. El profesorado y la construcción de lo social .....	36
2.2. Límites y posibilidades de la acción tutorial .....	37
2.3. Competencias del profesorado .....	38

**Capítulo III. Análisis de los aspectos específicos de la acción tutorial** 39

1. Los aprendizajes y el currículum: saberes específicos y aspectos metodológicos. ....	41
1.1. Ampliación del currículum .....	42
1.2. Adquisición de competencias básicas .....	45
1.3. Las competencias del equipo docente y el currículum .....	50
2. Aspectos organizativos en la acción tutorial: el centro y el equipo docente. ....	51
2.1. Aspectos y niveles .....	51
2.2. Competencias en la esfera de la organización .....	54
3. El proceso de socialización. ....	56
3.1. Adquisición de la autonomía personal y moral .....	57
3.2. Adquisición de los valores .....	59
3.3. Adquisición de normas y roles .....	59
3.4. Competencias del profesorado .....	61
4. La dinámica de grupo y la acción tutorial individual. ....	61
4.1. La dinámica de grupo en el marco del PAT .....	62
4.2. Competencias para la acción tutorial en grupo .....	64
4.3. Competencias para la acción tutorial individual .....	66
5. Un modelo para la toma de decisiones en el marco del Plan de Acción Tutorial (PAT). ....	68
5.1. Modelo para la toma de decisiones .....	69
5.2. Competencias del profesorado en la toma de decisiones .....	80
6. Orientaciones para la aplicación .....	81
6.1. Organización y aprendizajes. ....	81
6.2. Dinámica de grupo y socialización. ....	88
6.3. Orientación y toma de decisiones individuales o en grupo ...	90

**Capítulo IV. La relación entre los agentes de la acción tutorial** ..... 95

1. Relación familia-escuela .....	97
1.1. Las funciones y actuaciones en relación con las familias de los alumnos de la tutoría .....	99
1.2. Competencias en relación con la familia .....	101
2. La tutoría y su relación con otros agentes sociales. ....	102
3. Orientaciones para la aplicación: relación escuela, familia y entorno	106
3.1. Caso de tutoría individual con la familia de un alumno .....	106
3.2. Caso de tutoría con el grupo de familias de un mismo nivel educativo .....	109

<b>Capítulo V. Formación del profesorado para la acción tutorial</b> .....	111
1. Formación inicial del profesorado .....	113
1.1. Para la acción educativa .....	114
1.2. Para la acción tutorial .....	115
2. Formación continuada del profesorado .....	116
2.1. Para la acción educativa y tutorial .....	117
<b>Capítulo VI. Ejemplo de desarrollo de la acción tutorial</b> .....	121
1. Caracterización del centro .....	123
1.1. Descripción general del centro .....	124
1.2. Características del alumnado .....	125
1.3. Características del profesorado .....	125
1.4. Características organizativas del centro .....	125
2. Características del grupo diana .....	126
3. Alternativas de intervención en el marco de la acción tutorial .....	128
3.1. En relación con la organización .....	128
3.2. En relación con la mejora de la dinámica de grupo .....	130
3.3. En relación con los aspectos curriculares .....	132
3.4. Planteamiento de un crédito variable: cocina intercultural .....	133
<b>Bibliografía</b> .....	137



La institución educativa entendida como transmisora de información al alumnado ya forma parte del pasado. ¿Cuál es la función de la escuela hoy en día? ¿De qué forma puede contribuir al desarrollo de la sociedad y a la formación de valores necesarios en el ejercicio de la ciudadanía? La escuela debe dar una respuesta global a las necesidades del alumnado, y ello se puede conseguir mediante la acción tutorial.

Sin embargo, para que dicha acción tutorial sea eficaz, el profesorado que la lleve a cabo deberá tener ciertas competencias que le permitan en primer lugar analizar y reflexionar para reaccionar y tomar decisiones ante situaciones complejas, así como guiar y orientar al alumnado.

**En el presente libro se detallan tanto las competencias personales y profesionales que, en general, debe poseer el profesorado, como las competencias específicas en relación con la atención a la diversidad, la socialización de los jóvenes, la elaboración del currículum, la acción tutorial en grupo e individual, los aspectos organizativos de los centros educativos o la toma de decisiones.**

Los distintos aspectos teóricos en torno a las competencias en la acción tutorial se analizan en la primera parte del libro, mientras que en la segunda estos aspectos se aplican a situaciones concretas.

La normalización del profesorado...



CENTRO DE ATENCIÓN AL CLIENTE  
Tfno.: 902 250 510 • Fax: 902 250 515  
e-mail: [educacion@praxis.es](mailto:educacion@praxis.es)  
C/ Colón, 1 - 5ª planta. 46004 Valencia  
[www.praxis.es](http://www.praxis.es)

ISBN 84-7197-736-2



9 788471 977366