

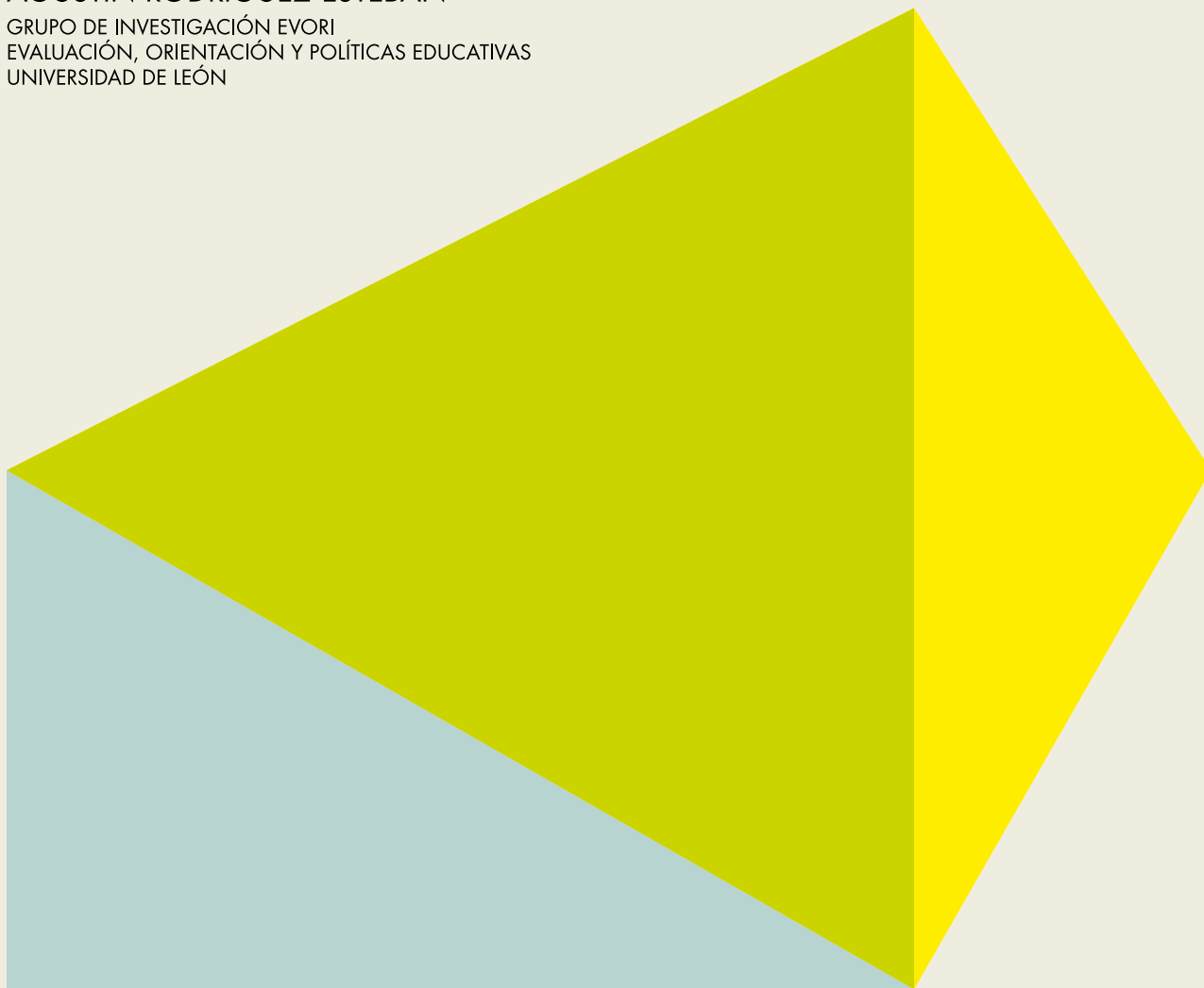
PROYECTO LEI: LIDERAR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL
FORMACIÓN LEI PARA PROFESORES, TUTORES,
ORIENTADORES Y VOLUNTARIOS

La tutoría en Secundaria bajo la perspectiva de una educación integral

MANUAL DE FORMACIÓN 1

JAVIER VIDAL
MARÍA JOSÉ VIEIRA
HÉCTOR GONZÁLEZ-MAYORGA
DIEGO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ
AGUSTÍN RODRÍGUEZ-ESTEBAN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EVORI
EVALUACIÓN, ORIENTACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS
UNIVERSIDAD DE LEÓN



PROYECTO LEI: LIDERAR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL
FORMACIÓN LEI PARA PROFESORES, TUTORES,
ORIENTADORES Y VOLUNTARIOS

La tutoría en Secundaria bajo la perspectiva de una educación integral

MANUAL DE FORMACIÓN 1

JAVIER VIDAL

MARÍA JOSÉ VIEIRA

HÉCTOR GONZÁLEZ-MAYORGA

DIEGO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ

AGUSTÍN RODRÍGUEZ-ESTEBAN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EVORI

EVALUACIÓN, ORIENTACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

UNIVERSIDAD DE LEÓN

PROYECTO LEI / LIDERAR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL
FORMACIÓN LEI PARA PROFESORES, TUTORES, ORIENTADORES Y VOLUNTARIOS

La tutoría en secundaria bajo la perspectiva de una educación integral

DIRECCIÓN DEL PROYECTO
Fundación Europea Sociedad y Educación

COLABORA
Porticus
www.porticus.com

AUTORES DEL MANUAL DE FORMACIÓN
Javier Vidal
María José Vieira
Héctor González-Mayorga
Diego González-Rodríguez
Agustín Rodríguez-Esteban

Grupo de Investigación EVORI
Evaluación, Orientación y Políticas Educativas
Universidad de León



EVALUADORES DEL CURSO DE FORMACIÓN
Manuel T. Valdés
UNED

Rafael López-Meseguer
María José García de la Barrera Trujillo
UNIR

COORDINACIÓN EDITORIAL
Lola Velarde y Mercedes de Esteban Villar
www.sociedadyeducion.org/publicaciones/

El contenido expuesto en este informe es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este estudio puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Edición 2023

© Fundación Europea Sociedad y Educación
José Abascal, 57 - 28003 Madrid
www.sociedadyeducion.org

© Autores

DISEÑO
KEN / www.ken.es

MAQUETACIÓN
Ana Gozalo

ISBN
978-84-09-49211-4

DEPÓSITO LEGAL
M-9027-2023

Índice

Presentación	5
Sumario	7
1. La tutoría como elemento clave para una educación integral	9
2. <i>Peer learning group</i> y diseño del curso	15
3. Manual de formación	18
3.1. Destinatarios	18
3.2. Objetivos	18
3.3. Competencias	19
3.4. Metodología	20
3.5. Planificación	20
3.6. Estructura y desarrollo de las unidades temáticas	20
UT1. Unidad temática 1. La coordinación de los tutores con el centro, el orientador y el profesorado	21
UT2. Unidad temática 2. El tutor como gestor del aula	32
UT3. Unidad temática 3. Factores individuales en la acción tutorial	47
UT4. Unidad temática 4. La relación del tutor con la familia	58
3.7. Cuestionario de autoevaluación	69
4. Evaluación	72
4.1. Evaluación del funcionamiento del <i>peer learning group</i> (PLG)	73
Objetivo y muestra	73
Resultados principales de la evaluación del PLG	74
4.2. Evaluación del curso de formación	80
Funcionamiento del curso de formación	80
Análisis de eficacia del curso de formación	82
Resultados acerca de la acción tutorial en contextos desfavorecidos	82
Resultados acerca del desarrollo de la tutoría a través del enfoque de la educación integral	84
Percepciones sobre los aprendizajes derivados del curso de formación	87
4.3. Conclusiones de la evaluación	90
5. Referencias bibliográficas	91

Presentación

FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

Con este Manual de formación, la Fundación Europea Sociedad y Educación coloca la función tutorial en la agenda de un liderazgo escolar eficaz y ampliamente distribuido como uno de los elementos destacados de la organización de la escuela, en el marco del proyecto Liderar una educación integral (LEI) en contextos de especial vulnerabilidad.

En efecto, desde el año 2019, meses antes de iniciarse a escala global el periodo pandémico, nuestro departamento de investigación, con el apoyo de un amplio equipo de expertos, se propuso explorar el alcance de un tipo de liderazgo con base antropológica que ponía la dignidad del alumno y el desarrollo de todas las dimensiones de su persona en el centro de la tarea de los equipos directivos.

Bajo los auspicios de Porticus Iberia, entidad encargada de coordinar en España y Portugal las actividades filantrópicas de la familia Brenninkmeijer, se tomó el liderazgo educativo como la herramienta fundamental para impulsar los principios de una educación integral, para despertar las capacidades del alumnado y para propiciar una transformación de la escuela operando sobre las cuatro áreas de actuación propias de la acción directiva: reflexionar y transmitir una visión para el centro escolar; repensar la organización desde la acción tutorial, el bienestar del alumnado y las altas expectativas; reenfocar el currículo bajo un enfoque competencial y, entre otros aspectos, impulsar la implicación de la comunidad educativa en el centro, entendido como un ecosistema cívico.

La investigación desarrollada a lo largo del curso 2019-2020 se concretó en un ambicioso programa de formación que, tras ser impartido en 14 centros piloto de España y Portugal, se implementó con éxito con el apoyo de un equipo de mentores en el curso 2021-2022. El proyecto LEI se evaluó en todas sus fases demostrando, a través de sus indicadores de logro, que desarrolla un liderazgo eficaz en contextos desfavorecidos y que, además, estimula entre los equipos directivos el propósito de perseguir la educación integral de los alumnos y alumnas.

La Covid-19 supuso para las escuelas la confirmación de que eran necesarios nuevos paradigmas de innovación educativa e intervenciones pedagógicas basadas en el refuerzo de áreas relacionadas con el desempeño profesional de los profesores, tutores y de los orientadores. Sociedad y Educación, aprovechando las lecciones aprendidas en la implementación del proyecto LEI, puso en marcha cuatro cursos de formación especializados. Como novedad, no solo se trabajó en la mejora del desempeño de equipos docentes, sino que se exploraron nuevas vías de apoyo a las escuelas implicando a jóvenes

voluntarios en programas de refuerzo en verano dirigidos a estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

El Manual de formación de tutores que ahora se presenta reúne la metodología, la estructura, los modelos de unidades temáticas y la evaluación del curso, con el fin de dejar constancia de la idoneidad de esta propuesta formativa y de la base metodológica que nos permitió un diseño adaptado a la realidad del centro.

El equipo de tutores seleccionado, guiado por Javier Vidal, doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca y catedrático de la Universidad de León en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, generó, con la ayuda de su equipo de colaboradores, una comunidad de aprendizaje recíproca, que compartió conocimiento, ideas y experiencias con los que se organizaron los contenidos de un curso para tutores. Podemos decir, sin riesgo a equivocarnos, que esta propuesta, tras ser evaluada, está en condiciones de ser replicada o transferida a todos aquellos organismos e instituciones que estén dispuestos a revisar la naturaleza de la acción tutorial, el papel que está llamada a desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su carácter mediador en la relación con las familias y su oportunidad de convertirse en una herramienta para el ejercicio del liderazgo intermedio, trabajando desde un plano de colaboración e integración en el centro.

A todos los facilitadores, Javier Vidal, María José Vieira, Héctor González, Diego González y Agustín Rodríguez, investigadores y profesores de la Universidad de León, hacemos llegar nuestro más sincero reconocimiento por su esfuerzo y dedicación al proyecto. Asimismo, agradecemos a los evaluadores de esta intervención educativa, Manuel T. Valdés (UNED), Rafael López-Meseguer (UNIR) y María José de la Barrera Trujillo (UNIR), su dedicación en la aplicación del principio de complementariedad metodológica, por el cual suman a su análisis una doble perspectiva, cualitativa y cuantitativa.

Por último, en nombre de todos los miembros de Sociedad y Educación que han ideado, desarrollado y coordinado esta intervención educativa, queremos manifestar nuestra completa adhesión a la acción de tutoría. La consideramos un aspecto inherente a la tarea docente y una labor imprescindible para nuestro proyecto de educación integral. Implica no solo una relación individual con el estudiante, sino una atención personalizada que se detiene en sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses, sobre los que el tutor reflexiona de manera agregada. Además, se acerca al alumnado integrando su vida intraescuela y su vida fuera de la escuela, humanizando así el proceso educativo.

Esperamos que este documento, que se inscribe en la colección de manuales que recogen acciones de refuerzo para los profesionales de la educación, permita implicar al profesorado en los objetivos de la tutoría, procurar el bienestar del alumnado en el aula, detectar y analizar sus necesidades de forma individual y grupal, y establecer nuevas y activas vías de comunicación con las familias.

Sumario

El presente documento ofrece una guía para la organización y realización de un curso para la formación de tutores de Secundaria en ejercicio, enfocado a intervenir en los factores para una educación integral, con énfasis en la situación de centros de especial dificultad.

La primera fase del diseño del curso se inició en 2021 por un equipo de profesores e investigadores de la Universidad de León quienes, en colaboración con el departamento de investigación y la unidad de evaluación de Sociedad y Educación, empleó un proceso de PLG (*peer learning group*), descrito brevemente en el segundo apartado de esta guía.

En la segunda fase se implementó un curso con carácter piloto durante los meses de febrero a abril de 2022. Esta formación ha sido evaluada y las principales conclusiones de la evaluación se recogen en el apartado final.

CLAVES SECCIÓN 1

- Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida es uno de los objetivos de la Agenda para el Desarrollo Sostenible para 2030.
- El objetivo político general del Espacio Europeo de Educación para 2030 establece entre sus prioridades para la década aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación.
- La tutoría es una actividad esencial del sistema educativo para fomentar la igualdad y la inclusión, y un elemento clave para la coordinación entre estudiantes, familias y profesorado, bajo la responsabilidad de la dirección de los centros educativos y su capacidad de liderazgo.
- Este curso orienta la formación de tutores de Educación Secundaria hacia el liderazgo de varias interacciones:



1. La tutoría como elemento clave para una educación integral

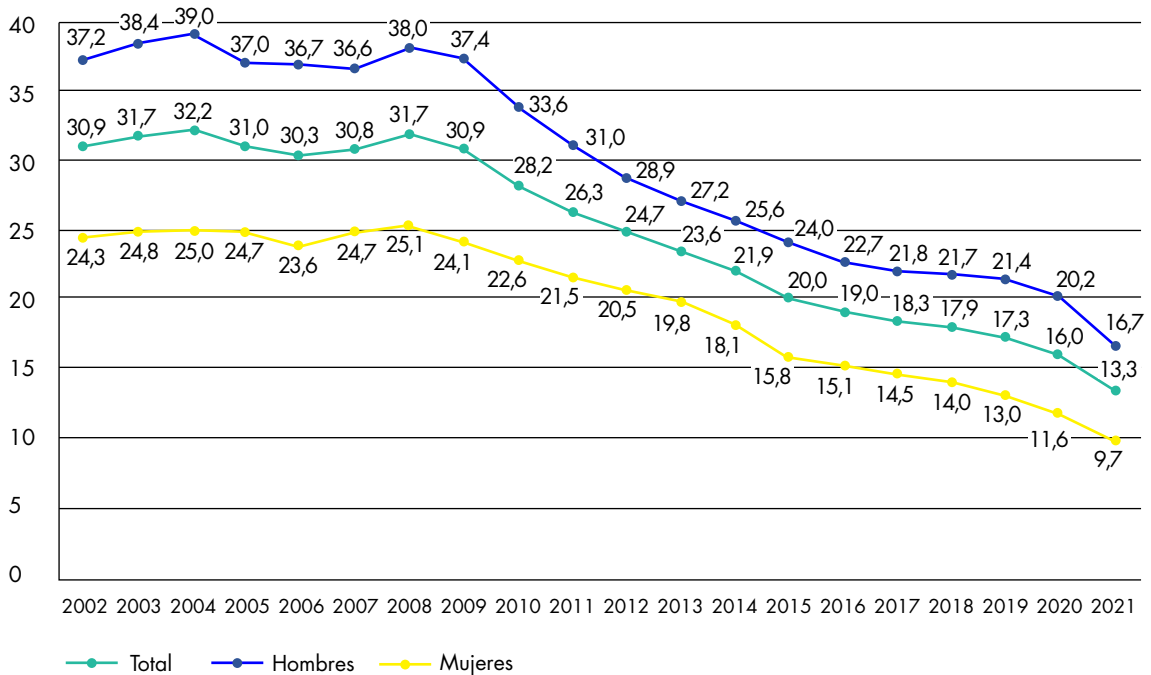
Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas es uno de los objetivos de la Agenda para el Desarrollo Sostenible para 2030 (United Nations, 2015).

Asimismo, el objetivo político general del Espacio Europeo de Educación para 2030 se concreta, entre otras cosas, en la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos, desarrollando al mismo tiempo los valores democráticos, la igualdad, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Asimismo, establece entre sus prioridades para la década aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación.

Por otra parte, entre los indicadores para medir estos objetivos se encuentran las tasas de finalización de Educación Primaria y Secundaria para niñas y niños, así como las tasas de matriculación en educación terciaria de mujeres y hombres que facilite el acceso al empleo. Este objetivo insiste en el acceso a la educación universal, gratuita y que permita adquirir las competencias necesarias para acceder al mercado laboral como elemento compensador de desigualdades.

En España, el acceso a la educación obligatoria gratuita de 3 a 16 años está garantizado y existe un sistema de becas para favorecer el acceso a la educación postobligatoria. A pesar de ello, uno de los problemas de nuestro sistema educativo es el abandono escolar temprano (13,3%) que, aunque continúa descendiendo a buen ritmo, sigue siendo alto en comparación con los 27 países de la Unión Europea (media UE 9,7%), solo superado por Rumanía (15,3%). Además, en nuestro país, el abandono es 7 puntos superior en hombres que en mujeres y mantiene esta tendencia desde hace más de una década (véase gráfico 1).

GRÁFICO 1. Evolución de la tasa de abandono educativo temprano, por sexo, en España. Año 2002-2021.



Fuente: Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística.

Otro dato negativo del sistema educativo español, vinculado al abandono escolar, es la elevada repetición en la educación obligatoria (véase tabla 1). Aunque la repetición ha disminuido en los últimos diez años, algunos datos son alarmantes: el incremento de la repetición en 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es de casi un 7% respecto a 6º de Educación Primaria (EP). Además, en los tres primeros cursos de la ESO la tasa total de repetición se mantiene en valores próximos al 9%. En la ESO los hombres repiten más que las mujeres y la repetición es 5 puntos superior en los centros públicos respecto a la enseñanza concertada. Además de las diferencias entre tipos de centros, la tasa de repetición presenta diferencias territoriales: Islas Baleares, Andalucía, Ceuta y Melilla tienen una tasa de repetición superior al 20% frente a País Vasco, Asturias y Cantabria por debajo del 10%.

TABLA 1. Tasa de alumnado repetidor por sexo, titularidad del centro y enseñanza/ curso.

	2009 2010	2014 2015	2019-2020					
			Total	Hombres	Mujeres	Centros públicos	Enseñanza concertada	E. privada no concertada
1º Primaria	–	–	2,8	3,2	2,3	3,4	1,6	0,5
2º Primaria	4,6	4,5	2,6	2,8	2,3	3,1	1,6	0,5
3º Primaria	–	–	2,1	2,3	1,9	2,5	1,4	0,6
4º Primaria	4,6	3,7	2,1	2,3	1,8	2,4	1,5	0,5
5º Primaria	–	–	1,8	2,1	1,5	2,0	1,6	0,5
6º Primaria	5,4	4,0	2,3	2,7	1,9	2,5	2,0	0,5
Total E. Primaria	2,7	2,2	2,3	2,5	2,0	2,6	1,6	0,5
1º ESO	14,7	12,3	8,9	10,7	7,0	11,0	5,2	0,9
2º ESO	13,7	10,7	8,7	10,0	7,3	10,5	5,7	1,4
3º ESO	13,5	11,0	8,8	10,0	7,4	10,5	6,0	1,6
4º ESO	11,0	9,5	7,5	8,9	6,1	9,1	4,9	1,6
Total ESO	13,3	10,9	8,5	9,9	7,0	10,3	5,5	1,4

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021, p. 20).

Nota: relación porcentual entre el alumnado repetidor y el alumnado matriculado en ese curso/enseñanza en el curso académico anterior.

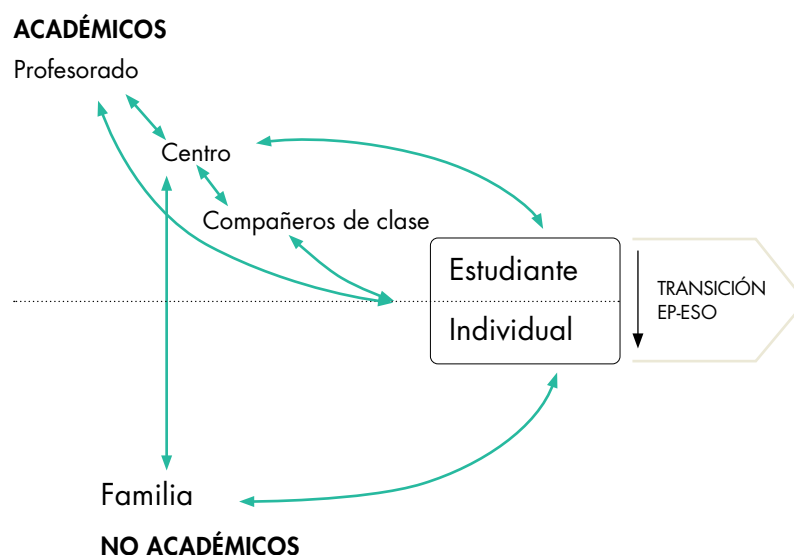
Este panorama plantea interrogantes sobre las políticas educativas de repetición de curso en los diferentes países y sobre la cultura de los beneficios de la repetición en cada país, siendo esta más influyente en la repetición que la limitación normativa (EACEA/Eurydice, 2011). En cualquier caso, en el ámbito de cada país, los alumnos repetidores tienen mayor riesgo de abandono escolar, con lo que supone de pérdida de posibilidades de empleo, sin descartar el riesgo de exclusión social (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

La primera pregunta que nos planteamos a partir de estos datos es: ¿por qué?, es decir, ¿cuáles son las causas de la repetición y del abandono escolar temprano? Existen multitud de estudios que ofrecen explicaciones sobre los factores que interactúan generando desigualdades en el rendimiento¹. En Educación Secundaria en España, según Calero Martínez y Waisgrais (2009) a partir de datos procedentes del estudio PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE, las variables que dependen del origen socio-cultural de las familias (nivel educativo de los padres, recursos culturales y origen inmigrante, principalmente) aparecen entre las más importantes a la hora de explicar la desigualdad educativa, junto con el “efecto compañeros”, generados por características como el nivel de estudios, y el origen inmigrante, o no, de las familias de los compañeros. Estudios más recientes realizados por González-Rodríguez et al. (2019a, 2019b) basados en

1. Soler, A., Martínez-Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M., Sancho, M.A., Morillo, B. y De Cendra, L. (2021). *Mapa del Abandono Educativo Temprano en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid. ISBN 978-84-09-28992-9.

una revisión sistemática de estudios internacionales sobre las variables que influyen en la transición de la EP a la ESO y en el abandono escolar temprano, concluyen que son fenómenos multicausales explicados por la interacción de factores académicos (centro, profesorado, compañeros de clase, estudiante) y no académicos (familia, individuo). En su modelo comprensivo se presentan tres niveles para una educación integral (véase gráfico 2): el micronivel se corresponde con el individuo, el mesonivel se centra en la relación que el individuo tiene con diferentes grupos (familia, amigos, profesorado, compañeros de clase) y el macronivel contempla la relación existente entre el individuo y las instituciones educativas (González-Rodríguez et al., 2019a). Este modelo es similar al que explica el abandono escolar temprano, con los mismos tres niveles, aunque con variables específicas en cada uno de ellos propias de la edad adulta, por ejemplo, consumo de drogas, acceso al empleo o maternidad/paternidad prematura (González-Rodríguez et al., 2019b).

GRÁFICO 2. Modelo comprensivo de la transición de la EP a la ESO.



Fuente: González-Rodríguez et al. (2019a, p. 97).

La segunda pregunta que nos hacemos es ¿qué puede hacer el sistema educativo para influir o intervenir en estas variables? De nuevo la respuesta es multidimensional, compleja, necesita una respuesta educativa integral que afecta a varios agentes dentro y fuera del ámbito educativo. González-Rodríguez et al. (2019a, pp. 98-99) realizan una propuesta de medidas, entre las que se encuentran las siguientes:

- Fomentar la acción tutorial en la Educación Secundaria en su triple faceta: la actuación del tutor/a con el alumnado, tanto con el grupo-clase en la hora de tutoría para la implantación de programas preventivos como con los estudiantes que lo requieran individualmente, con el profesorado del grupo-clase y con las familias. La acción tutorial requiere de formación específica y de tiempo para poder ejercerla.
- Diseñar planes de formación al profesorado ajustados a las necesidades de su contexto (centro) y más tiempo en su jornada laboral para conocer a sus estudiantes,

coordinarse con el resto del profesorado, con el tutor y con otros especialistas (orientador, profesores de apoyo, profesorado de Primaria) y atender a las familias. La capacidad de los centros para organizar el horario de su profesorado debería ser mayor, de forma que pueda haber más flexibilidad de tiempos y agrupaciones.

Estas propuestas refuerzan la idea de la necesidad de mejorar la tutoría como actividad esencial del sistema educativo para fomentar la igualdad y la inclusión. La tutoría es el elemento clave para la coordinación entre estudiantes, familias y profesorado, bajo la responsabilidad de la dirección de los centros educativos y su capacidad de liderazgo. La tutoría es una función asignada a los docentes, pero compartida por toda la comunidad educativa con distintos grados de responsabilidad entre agentes.

Partiendo de la tutoría como elemento esencial para una educación integral e inclusiva, y de acuerdo con el marco teórico previo sobre la multidimensionalidad e interacción de factores que pueden ser indicio de exclusión, este curso para la formación de tutores de Educación Secundaria se estructura en torno a los elementos mencionados y sus interacciones: centro-profesorado, relación entre compañeros, factores individuales y familia.

CLAVES SECCIÓN 2

- La literatura es unánime al vincular el éxito escolar al acompañamiento de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Reforzar el acompañamiento familiar mediante la revisión de la acción tutorial, especialmente en contextos de especial vulnerabilidad y aprovechando las lecciones aprendidas en el periodo de pandemia, ha estado en el origen de estas sesiones de expertos.
- Para diseñar el curso de formación se organizaron dos sesiones de trabajo con el modelo *peer learning*, creando una comunidad de aprendizaje que reunió a un grupo de diez tutores en ejercicio con experiencia.
- En la primera sesión se realizó un diagnóstico de necesidades de los tutores en Secundaria.
- La segunda sesión se centró en transformar el diagnóstico de necesidades en un esquema con las funciones del tutor, enlazadas con algunas competencias que se consideran necesarias para realizar dichas funciones.

2. **Peer learning group y diseño del curso**

La literatura es unánime al vincular el éxito escolar al acompañamiento de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el fin de abordar la función tutorial en el fortalecimiento de dicho acompañamiento y de aprovechar las lecciones aprendidas en el periodo de pandemia, se determinó basar el diseño del curso para profesores de Secundaria en ejercicio, especialmente en centros de dificultades especiales, en el modelo de *peer learning*, basado en los aprendizajes entre iguales².

Esta comunidad de aprendizaje abordó el papel de los tutores en la creación de relaciones activas con los alumnos y sus familias en tres ámbitos de acción: la prevención del abandono escolar prematuro en contextos vulnerables, la recuperación psicológica y emocional en tiempos de post-covid, y la relación familia y escuela en entornos infotecnológicos.

Reunidos diez tutores en ejercicio con experiencia³, se celebraron dos sesiones presenciales.

En la primera sesión se realizó un diagnóstico de necesidades de los tutores en Secundaria, a través del método de moderación grupal denominado METAPLAN, sobre un marco de análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades). Sobre este diagnóstico inicial se detallaron las competencias que debe tener un tutor, atendiendo especialmente a centros de especial dificultad. A partir de este producto, los participantes seleccionaron y describieron estudios de caso basados en su experiencia, para ejemplificar el ejercicio de las competencias identificadas.

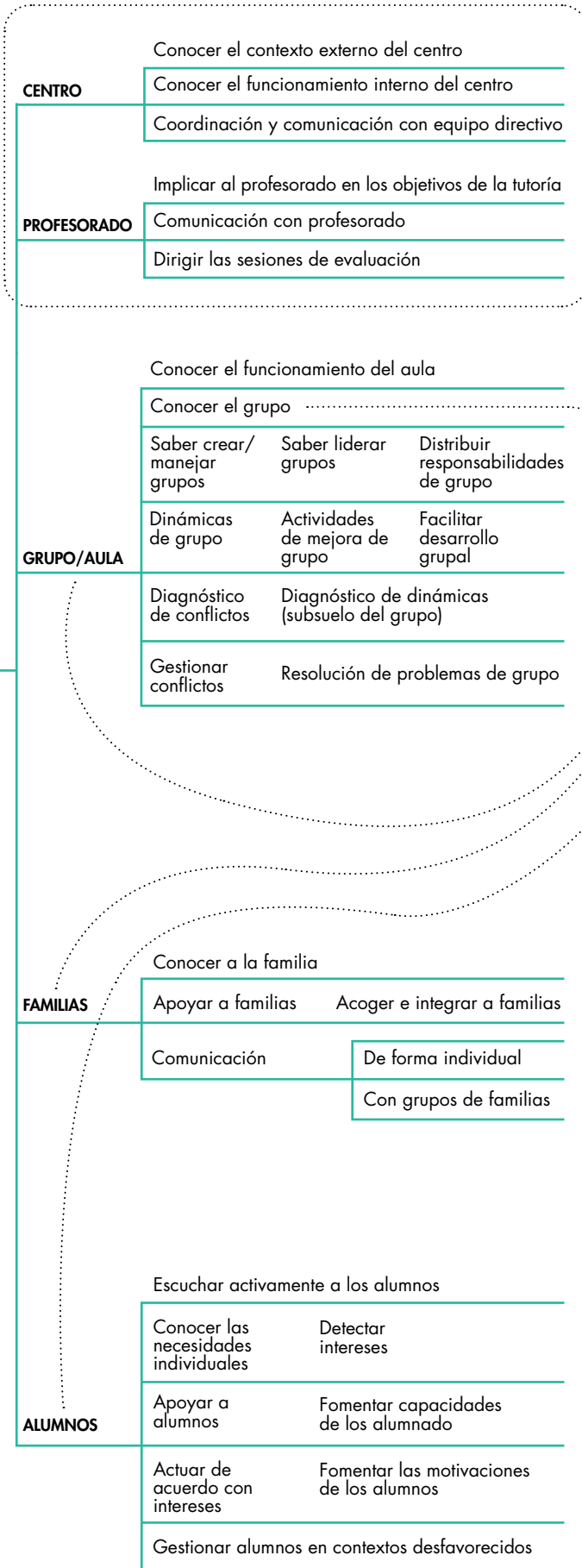
La segunda sesión se centró en transformar el diagnóstico de necesidades en un esquema con las funciones del tutor (verde), enlazadas con algunas competencias que se consideran necesarias para realizar dichas funciones (azul) (véase pág. 18).

Sobre este esquema, se expusieron estudios de casos que podrían servir de estudio o ejemplo para el curso. Por último, se analizaron aspectos formales del curso como horario, calendario, metodología y evaluación.

-
2. El sentido en el que lo utilizamos aquí sugiere una actividad de aprendizaje bidireccional y recíproco. El aprendizaje entre iguales debe ser mutuamente beneficioso e implicar el intercambio de conocimientos, ideas y experiencias entre los participantes. Puede describirse como una forma de pasar del aprendizaje independiente al interdependiente o mutuo (Boud, 1988). Nota de las editoras.
 3. David Reyer (UCM), Damaris Mejía Sánchez (IES Fernando Fernán Gómez), Héctor Ramos Medina (IES La Fortuna), M^a Isabel García (IES Duque de Rivas), Ana Ortiz Hidalgo (IES Mariana Pineda), Cristina Moreno (IES Duque de Rivas, Rivas-Vaciamadrid), Ana Hernández (IES Julio Verne, Leganés), Cristina Sancho (IES Mariana Pineda), María Turiel López (IES Gerardo Diego, Pozuelo de Alarcón) y Elena Sanz (UFIL Puerta Bonita).

FUNCIONES DEL TUTOR

CON QUIÉN TRABAJAR



**QUÉ HACER/
COMPETENCIAS
TRANSVERSALES**

RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- ENTREVISTAS
- OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
- RECOGER INFORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EXTERNOS
- ENCUESTA

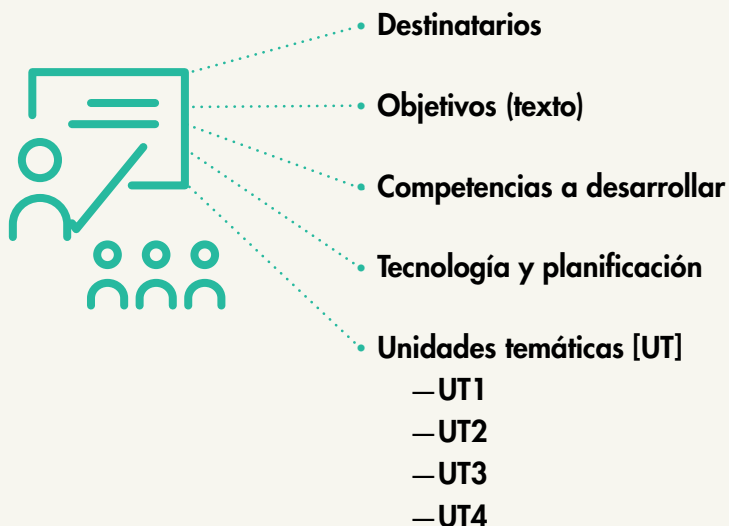
ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

ELABORACIÓN DE INFORMES

PLANES DE MEJORA

CLAVES SECCIÓN 3

- El objetivo de este curso de formación, dirigido a tutores en ejercicio y profesores, es proporcionar herramientas para un mejor desempeño profesional de los tutores en centros públicos situados en contextos vulnerables, con el fin de alcanzar nuevos objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales en su alumnado.
- La tutoría es una acción educativa decisiva para la transformación de las aulas en comunidades de enseñanza y aprendizaje proclives tanto al desarrollo integral de cada estudiante como a generar espacios favorables para iniciar sus vidas en sociedad.
- Cada unidad temática (UT) detalla, analiza y profundiza en cuatro competencias esenciales a desarrollar en la acción tutorial:
 - La coordinación de los tutores con el centro, el orientador y el profesorado.
 - El tutor como gestor del aula.
 - La influencia de los factores individuales en la acción tutorial.
 - La relación del tutor con la familia.



3. Manual de formación

La pandemia ha señalado una vez más el papel crucial de la tutoría como acción educativa decisiva para la transformación de las aulas en comunidades de enseñanza y aprendizaje proclives tanto al desarrollo integral de cada estudiante como a generar espacios favorables para iniciar sus vidas en sociedad.

Este curso de formación, dirigido a tutores en ejercicio y profesores, proporciona herramientas para un mejor desempeño profesional de los tutores en centros públicos situados en contextos vulnerables, con el fin de alcanzar nuevos objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales en su alumnado.

La propuesta que se presenta debe entenderse como algo flexible tanto en aspectos formales (duración de las sesiones, % presencial-*online*, etc.), como en las propias tareas. Todo ello debe ajustarse al grupo concreto de participantes, haciendo especial incidencia en la adaptación del curso al contexto específico de los centros en los que estén trabajando. Debe tenerse muy en cuenta la experiencia y conocimiento de los participantes en el curso.

3.1. Destinatarios

Este curso está destinado a **tutores y profesores de Educación Secundaria en ejercicio** de centros situados en contextos vulnerables, es decir, constituidos, mayoritariamente, por colectivos pertenecientes a minorías étnicas y culturales, o que se encuentren en cualquier otra situación sociofamiliar o de índole personal, y que dichas circunstancias supongan un factor de riesgo de exclusión social.

3.2. Objetivos

Los objetivos de este curso se agrupan en torno a cuatro elementos y sus interacciones: centro-profesorado, relación entre compañeros de aula, factores individuales y familia:

- **Identificar** los elementos claves de la estructura y dinámica del centro escolar de entornos vulnerables para el desarrollo de su función.
- **Implicar** al profesorado en los objetivos de la tutoría y dirigir una sesión de evaluación en el marco de una educación integral.
- **Diagnosticar y gestionar** conflictos en el aula.
- **Detectar y abordar** las necesidades del alumnado, especialmente en contextos desfavorecidos.
- **Analizar** las necesidades y apoyar a las familias de forma individual y en grupo.

3.3. Competencias

Las competencias a desarrollar son las siguientes:

- A. Que el tutor/a identifique los elementos claves de la estructura y dinámica del centro escolar para el desarrollo de su función.**
- Conocer el contexto externo del centro.
 - Conocer el funcionamiento interno del centro.
 - Conocer cómo coordinarse y comunicarse con el equipo directivo.
 - Conocer cómo colaborar con el orientador del centro.
- B. Que el tutor/a sepa implicar al profesorado en los objetivos de la tutoría, en el marco de una educación integral, y dirigir una sesión de evaluación.**
- Cómo implicar al profesorado en los objetivos de la tutoría.
 - Cómo comunicarse con el profesorado.
 - Cómo dirigir las sesiones de evaluación.
 - Cómo contribuir a la elaboración de planes de mejora en el centro.
 - Saber realizar una encuesta.
- C. Que el tutor/a sepa diagnosticar y gestionar conflictos en el aula.**
- Conocer el funcionamiento del aula y del grupo.
 - Saber crear/manejar/liderar grupos.
 - Conocer cómo realizar actividades de mejora de grupo.
 - Saber realizar un diagnóstico de conflictos.
 - Saber gestionar conflictos en el aula y resolver problemas.
 - Saber utilizar la observación participante para el análisis de conflictos y necesidades.
- D. Que el tutor/a sepa diagnosticar y abordar las necesidades de sus estudiantes, desde una perspectiva de educación integral, especialmente en contextos desfavorecidos.**
- Cómo conocer las necesidades e intereses individuales de los estudiantes: escuchar activamente a los estudiantes.
 - Cómo apoyar y fomentar las capacidades y la motivación de los estudiantes, actuando de acuerdo con sus intereses.
 - Cómo actuar con alumnado de contextos desfavorecidos.
 - Cómo obtener información de especialistas sobre sus estudiantes.
 - Cómo elaborar informes individuales.
- E. Que el tutor/a sepa analizar las necesidades y apoyar a las familias de forma individual y en grupo.**
- Cómo analizar las características y necesidades de las familias.
 - Cómo apoyar, acoger e integrar a familias.
 - Cómo comunicarse de forma individual y en grupo.
 - Saber preparar y realizar entrevistas a familias.

3.4. Metodología

Se lleva a cabo mediante **metodologías activas** enfocadas a las competencias y resultados de aprendizaje.

En las sesiones presenciales, se realizan actividades participativas y análisis de casos. Al finalizar cada sesión presencial, se propone una tarea para realizar en su centro de trabajo que deberá ser presentada o expuesta durante las sesiones *online*.

El detalle de la metodología utilizada se desarrolla en cada unidad temática.

3.5. Planificación

El curso se organiza en **4 Unidades Temáticas (UT)**. Cada UT se desarrolla en dos semanas de aprendizaje cooperativo. La primera semana la sesión es presencial y la segunda *online*, según el siguiente cronograma:

- **Las sesiones presenciales** tendrán una duración de tres horas continuas, sumando un total de **12 horas lectivas**:
 - Sesión 1. La coordinación de los tutores con el centro, el orientador y el profesorado.
 - Sesión 2. El tutor como gestor del aula.
 - Sesión 3. Factores individuales en la acción tutorial.
 - Sesión 4. La relación del tutor con la familia.

- **Las sesiones *online*** se realizarán una semana después de cada sesión presencial, con una duración de dos horas cada una, sumando un total de **8 horas lectivas**:
 - Sesión 1. La coordinación de los tutores con el centro, el orientador y el profesorado.
 - Sesión 2. El tutor como gestor del aula.
 - Sesión 3. Factores individuales en la acción tutorial.
 - Sesión 4. La relación del tutor con la familia.

Cada sesión presencial requiere una 1 hora y 15 minutos aproximadamente de trabajo individual (5 horas).

Dedicación total: 25 horas semipresenciales.

3.6. Estructura y desarrollo de las unidades temáticas

El curso se organiza en 4 Unidades Temáticas en las que se desarrollan las competencias descritas en el apartado anterior.

A continuación, se presenta la relación de cada UT con las competencias, profesorado, desarrollo de la unidad y contenidos, materiales de consulta que complementan a los disponibles en el aula virtual y actividades.

Al finalizar las Unidades Temáticas se incluye un breve cuestionario de autoevaluación con el fin de que el alumno pueda reflexionar sobre los logros individuales alcanzados en el curso y así reforzar el desempeño de las actividades vinculadas a la función tutorial.

UT1

UNIDAD TEMÁTICA 1

LA COORDINACIÓN DE LOS TUTORES CON EL CENTRO, EL ORIENTADOR Y EL PROFESORADO

COMPETENCIAS⁴

- Que el tutor/a identifique los elementos claves de la estructura y dinámica del centro escolar para el desarrollo de su función.
 - Conocer el contexto externo del centro.
 - Conocer el funcionamiento interno del centro.
 - Conocer cómo coordinarse y comunicarse con equipo directivo.
 - Conocer cómo colaborar con el orientador del centro.
- Que el tutor/a sepa implicar al profesorado en los objetivos de la tutoría, en el marco de una educación integral, y dirigir una sesión de evaluación.
 - Cómo implicar al profesorado en los objetivos de la tutoría.
 - Cómo comunicarse con profesorado.
 - Cómo dirigir las sesiones de evaluación.
 - Cómo contribuir a la elaboración de planes de mejora en el centro.
 - Saber realizar una encuesta.

CONTENIDOS

La unidad se desarrolla en los siguientes contenidos vinculados a las actividades propuestas para esta UT.

- Introducción: la tutoría en el marco de la educación integral.
- Presentación y discusión sobre un caso: el centro, contexto y funcionamiento. Comunicación y coordinación: ¿cómo nos comunicamos con el equipo directivo?, ¿con el orientador/a? y ¿entre el profesorado?
- Puesta en común sobre mecanismos eficientes.

Tarea UT1/1

Las sesiones de evaluación: buenas prácticas y planes de mejora para una educación inclusiva.

Tarea UT1/2

Análisis de necesidades vinculado a la mejora de la acción tutorial en los centros.

Tarea UT1/3

Presentación de la tarea UT1/4 (presencial y *online*).

Tarea UT1/4

Presentación de la UT2 (profesorado y materiales).

4. Véase apartado 3.3. Competencias A. y B.

ACTIVIDADES/ TAREAS ASOCIADAS

Tarea UT1/1

Comunicación y coordinación en el centro desde la perspectiva del tutor/a. Análisis DAFO.

Tarea UT1/2

Debate sobre cómo deben ser las sesiones de evaluación. Identificación de buenas prácticas para favorecer la educación inclusiva y planes de mejora.

Tarea UT1/3

La encuesta. Utilidad para la acción tutorial.

Tarea UT1/4

Análisis de necesidades para la acción tutorial en el centro. Tarea contextualizada en los centros de trabajo de los participantes a presentar en la sesión *online* de la semana siguiente. Esta actividad puede realizarse en grupo si hay participantes que pertenezcan al mismo centro de Secundaria.

DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS POR SESIONES

En el desarrollo de esta UT, se realiza la siguiente distribución por sesiones. Se debe tener en cuenta que algunas de las actividades propuestas pueden tener una duración variable dependiendo del grado de participación de los destinatarios, con lo cual, su distribución en la misma sesión o entre sesiones debe ser flexible:

Sesión 1 [*presencial*]: se realizan actividades participativas y de análisis de casos que se corresponden con las tareas UT1/1, UT1/2 y UT1/3. Al finalizar esta sesión presencial, se propone la tarea UT.1/4 basada en su centro de trabajo que deberá ser presentada o expuesta en la sesión 2 (*online*).

Sesión 2 [*online*]: exposición de la tarea UT1/4. Análisis de necesidades para la acción tutorial en el centro, debate y conclusiones. Presentación de la UT2 (profesorado y materiales).

DESARROLLO DE LAS SESIONES

A continuación, se presenta el desarrollo de cada sesión siguiendo el orden indicado anteriormente. Los materiales para cada sesión están disponibles con antelación en la plataforma virtual del curso.

SESIÓN 1. Desarrollo de la sesión presencial

Introducción: la tutoría en el marco de la educación integral

El curso comienza con una presentación del profesorado que imparte el curso, su perfil profesional y, en concreto, su experiencia o vinculación con la tutoría. Posteriormente se realiza una ronda de presentaciones de los participantes sobre su experiencia como tutores, especialidad en el cuerpo de profesorado de Secundaria, años en la docencia, si han ejercido o ejercen en la actualidad puestos en el equipo directivo, coordinación, etc. y datos sobre el centro educativo en el que imparten docencia actualmente.

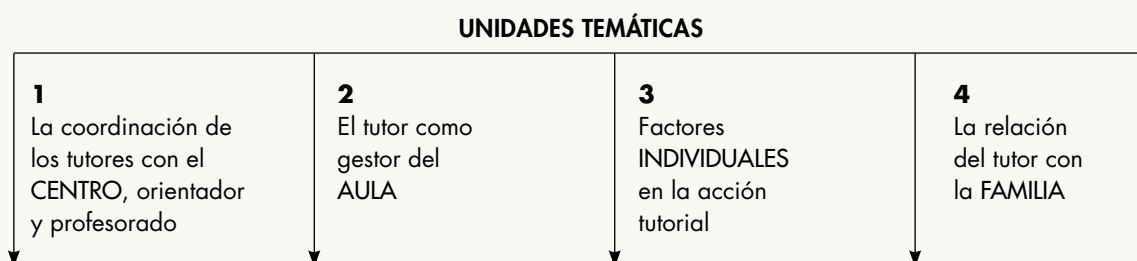
Esta presentación permite que el grupo se conozca entre sí, reafirmar que todo profesor del cuerpo de Secundaria, independientemente de su especialidad o años de experiencia, puede ser tutor, conocer el grado de responsabilidad adicional de algunos

participantes con la tutoría (jefes de estudio, dirección, coordinadores de convivencia, orientadores, etc.) y, por último, destacar ciertas variables que caracterizan a los centros educativos vinculadas al concepto de contextos vulnerables (ubicación del centro, minorías étnicas y culturales, nivel socioeconómico de las familias, alumnado con necesidades educativas especiales, entre otros). En el caso de que el curso sea impartido por varios profesores que no estén presentes, esta información debe trasladarse al resto del profesorado, evitando repetir las presentaciones iniciales.

A continuación, en línea con el apartado de este documento titulado “Primera parte: La tutoría como elemento clave para una educación integral”, se presentan datos sobre el sistema educativo español para conocer sus principales debilidades (repetición, abandono escolar, sobrecarga del profesorado, etc.) y cómo la tutoría puede ser un elemento clave para afrontarlas. Para reforzar los datos de este apartado, se pueden introducir otros datos de las publicaciones incluidas en materiales de consulta: *Datos y cifras* del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) y el informe de Michavila y Narejos (2021) titulado *Algunas debilidades del sistema educativo español*.

El objetivo es llegar en común a las siguientes conclusiones que permiten presentar el curso y el hilo conductor de sus unidades temáticas:

- La tutoría es una actividad esencial del sistema educativo para fomentar la igualdad y la inclusión.
- La tutoría es una función asignada a los docentes, pero compartida por toda la comunidad educativa con distintos grados de responsabilidad entre agentes.
- La tutoría es el elemento clave para la coordinación entre estudiantes, familias y profesorado, bajo la responsabilidad de la dirección de los centros educativos y su capacidad de liderazgo.
- La tutoría debe atender de forma integral a los factores que pueden ser causa de exclusión y de sus interacciones en cuatro aspectos que se corresponden con las unidades temáticas en las que se organiza el curso: centro-profesorado (UT1), relación entre compañeros y clima de aula (UT2), factores individuales (UT3) y familia (UT4).



Presentación de caso: el centro, contexto y funcionamiento. Comunicación y coordinación en el centro desde la perspectiva del tutor/a.

Después de la presentación del curso, se expone el siguiente caso práctico:

CASO PRÁCTICO

Sara acaba de llegar a un nuevo Instituto, después de un año de prácticas. Es profesora de Inglés. Cuando estudió la carrera pensaba dedicarse a la traducción, pero acabó optando por oposiciones para tener trabajo seguro...

Le ha tocado ser tutora de 3ºA de la ESO.

Sara ya conoce a su grupo. Es una clase muy complicada, con varios estudiantes que no quieren seguir estudiando, faltan al respeto durante la clase, no atienden... y se ríen de ella.

¿Qué puede hacer?



¿Qué quiere conseguir Sara?

Que los alumnos dejen de portarse mal en clase y que la respeten.

¿Qué decide hacer?

Ir a contárselo al jefe de estudios

El jefe de estudios amenaza a los alumnos con que no irán a la excursión fin de curso si su comportamiento no mejora.

La situación mejora en la clase siguiente y en la hora de tutoría de esa semana.

Después de presentar el caso y la solución, se plantean las siguientes preguntas para el debate:

- ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de su actuación?
- Y tú, ¿qué harías? (si fueras Sara).

El objetivo del debate es conocer diferentes formas de actuar como tutor para la resolución de este problema. Entre las posibles respuestas que plantean los participantes en el curso, estas suelen ser las más comunes:

“ Evitar ir a Jefatura de Estudios, es el último recurso; el orientador tampoco está para esto; lo único que conseguirás es que los alumnos te consideren el enemigo.

“ Si acabas de llegar nuevo a un centro, no se lo contarías a los compañeros salvo que tengas confianza con alguno, lo cual no es frecuente. Además, tampoco hay tiempo para hablar con otros profesores con tranquilidad.

“ Documentarme, ir probando soluciones para ver cuál funciona: ensayo-error.

Finalizada la puesta en común sobre posibles soluciones, el profesor debe reconducir estas respuestas haciendo referencia a la normativa que regula las funciones de los tutores, de la dirección del centro, de la jefatura de estudios, de los equipos docentes de grupo y del departamento de orientación de la comunidad autónoma en la que se imparta el curso. Estas funciones especifican que la tutoría es responsabilidad de todos ellos, no solo del tutor. Aunque estas funciones están reguladas en cada comunidad autónoma y se debe acudir a la normativa propia, en su defecto y con fines didácticos para conocer estas funciones, se puede recurrir al Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, de aplicación supletoria en las comunidades autónomas que, hallándose en el pleno ejercicio de sus competencias, no dispusieran de normativa propia. Estas son las funciones y competencias más relacionadas con la acción tutorial respecto al caso práctico presentado:

Jefe de Estudios

El jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

Coordinar y dirigir la acción de los tutores, con la colaboración, en su caso, del departamento de orientación y de acuerdo con el plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial.

Tutores y equipos docentes (de grupo)

Establecer las actuaciones necesarias para mejorar el clima de convivencia del grupo.

Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el seno del grupo, estableciendo las medidas adecuadas para resolverlos.

Funciones del departamento de orientación

Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial.

Por tanto, la conclusión de este caso práctico puede ser que Sara, como tutora, actuó adecuadamente acudiendo al jefe de estudios para intentar mejorar el funcionamiento de su tutoría. Quizá el jefe de estudios se precipitó en su decisión; Sara debería de haber reconducido la reunión con el jefe de estudios para buscar posibles soluciones conjuntas que no mermaran su autoridad y confianza ante sus alumnos. Otras conclusiones son posibles, pero, en todo caso, buscando la corresponsabilidad de varios agentes del centro educativo con la tutoría y con la convivencia en los centros.

En relación con la conclusión anterior, en la tarea UT1/1 “Comunicación y coordinación en el centro desde la perspectiva del tutor/a. Análisis DAFO”, los participantes en el curso trabajan en pequeños grupos (4-5 personas es lo recomendable) para realizar un análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) para una adecuada comunicación y coordinación de la acción del tutor/a de forma global, o focalizarlo según destinatarios: con su grupo de alumnos, con el profesorado o con las familias. A través de este tipo de análisis, los centros educativos pueden estar en condiciones de adoptar las decisiones estratégicas más adecuadas. Si el análisis DAFO se realiza correctamente, es una herramienta de pensamiento estratégico muy útil tanto para diseñar pequeñas acciones de mejora respecto a una tutoría de grupo, como planes de mejora a nivel de centro.

ANÁLISIS DAFO

Debilidades Funcionamiento interno del centro	Amenazas Contexto externo del centro
Fortalezas Funcionamiento interno del centro	Oportunidades Contexto externo del centro

Nota: existe material abundante sobre dinámicas para realizar un análisis DAFO. Se incluyen algunas en el ámbito de la educación:

<https://www.educadictos.com/que-es-el-analisis-dafo-y-su-aplicacion-en-educacion/>

<https://revistaventanaabierta.es/la-tecnica-dafo-herramienta-reflexion-docente/>

Tarea UT1/1. Las sesiones de evaluación: buenas prácticas para una educación inclusiva

La evaluación de los aprendizajes es un aspecto regulado por las leyes orgánicas de educación y su desarrollo normativo estatal y autonómico. Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece lo siguiente:

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria será continua, formativa e integradora. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro serán adoptadas de forma colegiada por el equipo docente, atendiendo a la consecución de los objetivos, al grado de adquisición de las competencias establecidas y a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o alumna [...]. Los proyectos educativos de los centros regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas.

Esta evaluación se realiza cada trimestre y se materializa en las denominadas juntas, reuniones o sesiones de evaluación. En general, el funcionamiento de estas reuniones es considerado por el profesorado como muy poco eficiente por diversos motivos⁵.

Se presentan estos motivos de sesiones de evaluación poco eficaces para provocar el debate: impuntualidad, confusión de roles entre el tutor/a, jefe/a de estudios y orientador/a, dividir el tiempo entre el número de alumnos, intervenciones del profesorado muy extensas (con comentarios no pertinentes o con información que ya ha sido recibida por otra vía: plataformas, email, etc.), actitud distraída del profesorado, lectura de números, y la peor, que finalice la reunión sin llegar a ningún acuerdo sobre cómo ayudar a algún alumno o alumna en particular, o al grupo en general.

Estos motivos abren el debate propuesto como tarea UT1/2 “Debate sobre cómo deben ser las sesiones de evaluación. Identificación de buenas prácticas/iniciación a la elaboración de planes de mejora para una educación inclusiva”. En general, los participantes muestran un elevado grado de acuerdo con la mayoría de los motivos expuestos, lo que lleva a la necesidad de plantear acciones o planes de mejora para que las reuniones sean eficaces. Se deben aprovechar estas sesiones en las que el equipo docente de grupo está reunido con el tutor,

5. Véase; <https://justificaturespuesta.com/7-errores-a-evitar-en-una-sesion-de-evaluacion/>

jefe de estudios y, generalmente orientador, para llegar a acuerdos sobre determinados estudiantes en riesgo o sobre mejoras en el grupo clase y cómo afrontarlas.

A partir de una debilidad en las sesiones de evaluación identificada por los participantes, se propone la elaboración de una acción de mejora (podría derivar en un plan de mejora más amplio) y la definición de un objetivo operativo. Para diseñar una acción de mejora es necesario atender a los siguientes elementos a partir del objetivo: tarea, responsables, recursos, temporalización e indicadores de seguimiento/logro que permitan realizar un seguimiento del grado de consecución del objetivo (véase material de consulta en UT1: *Sugerencia para la Elaboración de Planes de Mejora* de la Unidad de Análisis y Evaluación, Gobierno de Aragón):

Área de mejora				Acciones:		
Objetivo				1.- 2.-		
	Tarea	Responsable/ Participante	Tiempo	Indicador	Verificación	Resultado / Nivel de seguimiento
1.1						
1.2						
2						

Nota: imagen extraída de https://evalua.catedu.es/documentos/aragon/realizacion_12_13/docApoyo-Realizacion/SugerenciaParaLaElaboracionDePlanesDeMejora.pdf

Se recomienda presentar a los participantes algún ejemplo propio de los muchos disponibles en internet (véase debajo), antes de diseñar una acción de mejora y cuestionarse en grupo si es adecuado o no y por qué. Por ejemplo, un aspecto mejorable en la mayoría de los planes de mejora, como es este ejemplo, es la definición de indicadores de seguimiento o logro.

Ámbito educativo

Objetivo	Impulsar la acción tutorial individual y de grupo como instrumento esencial para llevar a cabo la orientación educativa de los alumnos, así como los ajustes y adaptaciones curriculares de los mismos.				
Tareas	Responsables	Recursos	Temporalización	Indicadores del seguimiento/logro	
Revisar el Plan de Acción Tutorial actual.	Miembros de la CCP en coordinación con los equipos de nivel.	– Plan de Acción Tutorial (PAT) del centro. – Personas responsables de la tarea.	Primer trimestre.	– Análisis del PAT existente. – Clasificación de los resultados del análisis en dos grupos: fortalezas y aspectos a mejorar.	

Nota: imagen extraída de <https://es.calameo.com/read/006285930a4ba0a9baaca>

Aunque no es objetivo de este curso profundizar en la gestión de la calidad en los centros educativos, es necesario insistir en la idea de que las acciones deben tener personas responsables de tareas concretas, espacios, tiempos y recursos asignados, así como indicadores de seguimiento entendidos como una “medida específica, explícita y objetivamente

verificable de los cambios o resultados de una actividad o necesidad”⁶. En el ejemplo anterior, el indicador “análisis del PAT existente” no es adecuado ya que se corresponde con la tarea, y el otro indicador podría ser reformulado atendiendo al número de fortalezas y número de aspectos a mejorar identificados y su descripción.

Un ejemplo simple de indicador para saber si se están haciendo mejoras en las sesiones de evaluación puede ser “tiempo (en minutos) dedicado a la lectura de números en cada sesión” y comparar su evolución en las tres sesiones de evaluación del curso. Si como resultado de la primera sesión, se introduce una mejora para incluir previamente las calificaciones en una plataforma informática (como ya es el caso en la mayoría de centros), veremos durante el seguimiento que ese indicador se reduce a 0 minutos al finalizar el curso. Este tiempo se puede dedicar entonces a reflexionar sobre la marcha del grupo y tomar decisiones para la mejora, insistimos, con pequeñas acciones que puedan ser asumidas por el equipo docente.

Tarea UT1/2. La encuesta para análisis de necesidades para la mejora de la acción tutorial

Por último, se presenta la utilidad de la encuesta como método para recoger información del alumnado, profesorado y familias. En general, el profesorado asistente al curso conoce o ha realizado alguna encuesta en su centro educativo o durante los estudios universitarios. Para profundizar en la encuesta se recomienda a los participantes acudir al capítulo correspondiente del manual de McMillan y Schumacher (véanse materiales de consulta).

La actividad parte de preguntas sencillas:

- ¿Qué es una encuesta?, ¿qué diferencia hay entre encuesta y cuestionario?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Qué pasos tienes que seguir para realizar una encuesta?
- ¿Te puedes ayudar de las TIC?
- ¿Qué haces con los resultados de la encuesta?

A partir de estas preguntas se comentan aspectos importantes de la encuesta partiendo del objetivo de la misma. Para el análisis de qué es una encuesta, para qué sirve y qué pasos se deben seguir, se toma como base el estudio de León Carrascosa y Fernández Díaz (2019) sobre la opinión de los estudiantes de Secundaria sobre la utilidad de las tutorías (disponible en los materiales de consulta). Se hace referencia al procedimiento o fases en el diseño de una encuesta, y especialmente en la elaboración del instrumento de recogida de información: el cuestionario.

El objetivo principal de la tarea UT1/3 es que los participantes aprendan a elaborar un cuestionario utilizando *Google Forms*, herramienta muy útil para la elaboración de cuestionarios, su administración *online*, la recogida automática de los datos, a lo que se añade la ventaja de que ofrece un breve informe descriptivo de los resultados.

Para conseguir este objetivo, el profesor que imparte el curso elabora en el aula un pequeño cuestionario mediante el formulario de Google con alguno de los ítems que aparecen en el estudio de León Carrascosa y Fernández Díaz (2019) mencionado anteriormente,

6. Véase Morduchowicz (2006) en ver en materiales de consulta de UT1.

insistiendo en la importancia de la redacción de las preguntas y la utilización de distintos formatos de respuesta⁷.

Sobre esta tarea es necesario precisar que podría tener una duración muy superior a la propuesta aquí, de una sesión completa o incluso un curso específico. Por ello, se facilita a los participantes el material teórico y práctico necesario a partir del cual pueden profundizar en la elaboración de encuestas y preguntar las dudas al profesorado.

Presentación de tarea UT1/4

Finalmente, se explica la tarea UT.1/4 que deben presentar los estudiantes en la siguiente sesión (*online*) sobre una situación relacionada con la tutoría a la que se hayan enfrentado en su experiencia docente. Esta tarea puede realizarse en grupo si hay participantes que pertenezcan al mismo centro de Educación Secundaria. Para su realización, se incluye en el aula virtual una plantilla en PowerPoint con la siguiente información que deben rellenar, entregar y presentar oralmente en la siguiente sesión.

CASO PRÁCTICO. Tutoría en el centro

[Título del caso. Nombre y apellidos. Fecha de presentación]

1. El caso práctico

1.1. Descripción del caso

[Descripción detallada de la situación a la que se enfrenta el tutor a la que es necesario responder teniendo en cuenta el funcionamiento interno del centro y su contexto]

1.2. Descripción del contexto

[Descripción del centro y de su contexto social]

2. Objetivo/s:

¿Qué quiere conseguir el tutor/a?

[Uno o varios objetivos operativos de lo que se quiere conseguir; ej. Implementar mecanismos de coordinación con el profesorado del grupo 3ºA para mejorar la convivencia en el aula]

3. Solución

[Descripción de la actuación/acción que se realizó (o que se plantea realizar) para conseguir el objetivo]

4. Análisis de puntos fuertes y puntos débiles de la solución prevista

5. Plan de Mejora

- Tareas para conseguir el objetivo
- Responsable/s
- Temporalización
- Recursos
- Indicadores de seguimiento

7. Se incluye en la plataforma virtual del curso el documento *Diseño de cuestionarios online a través de la herramienta Google-Forms* elaborado por el grupo EVORI (véanse materiales de consulta UT1).

SESIÓN 2. Desarrollo de la sesión *online*

Exposición de la tarea UT1/4 “Análisis de necesidades para la acción tutorial en el centro, debate y conclusiones”.

Esta sesión se dedica a la exposición de los casos entregados. Cada participante debe exponer su caso práctico en cinco minutos, aunque este tiempo será variable, en función de los participantes en el curso. Una vez expuesto cada caso, el profesor del curso dará *feedback* y, si procede, otras posibles alternativas que se podrían haber llevado a cabo. Los participantes en el curso también dan su opinión sobre la solución tomada y otras posibles alternativas. En el supuesto de que haya un número elevado de participantes en el curso, se debe considerar la posibilidad de agrupar trabajos por casos/temas comunes con el fin de realizar varias presentaciones seguidas y dar *feedback* agrupado por estos temas para evitar repetir consideraciones similares y alargar en exceso la sesión. Se llegan a conclusiones comunes sobre el foco de esta UT1 sobre la corresponsabilidad en la tutoría de varios agentes del centro educativo para lograr una educación inclusiva y cómo detectar e implementar acciones de mejora para conseguir actuaciones más eficaces respecto a la tutoría en el centro.

Finalmente, se presenta la Unidad Temática 2 sobre la tutoría de aula. Se recomienda que el profesorado responsable de esta sesión (si es diferente), intervenga en este momento (*online*) para realizar esta presentación.

MATERIALES DE CONSULTA PARA LA UT1

- Grañeras Pastrana, M., y Parras Laguna, A. (Coords.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. CIDE. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León Carrascosa V., y Fernández-Díaz, M. J. (2019). Eficacia percibida en el desarrollo de las tutorías en Educación Secundaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(2), 109-123. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/69032>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2008). *Investigación educativa*. Pearson. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan—J.—H.—Schumacher—S.—2005.—Investigacion—educativa—5—ed..pdf>
- MEFP (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Michavila, F., y Narejos, A. (2021). *Algunas debilidades del sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/algunas-debilidades-del-sistema-educativo-espanol/sistema-educativo/25685>

- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. UNESCO. International Institute for Educational Planning. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/o1132.pdf>
- Mudarra Sánchez, M. J., González-Benito, A., y Vélaz-de-Medrano Ureta, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 67-84. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/73215>
- Rodríguez-Esteban, A., Vidal, J., Vieira, M-J., Ferreira, C., González-Rodríguez, D., y González-Moreira, A. (2022). *Diseño de cuestionarios online a través de la herramienta Google-Forms*. Grupo EVORI [Documento no publicado].
- Soler, A., Martínez-Pastor, J.I., López-Meseguer, R., Valdés, M., Sancho, M.A., Morillo, B. y De Cendra, L. (2021). *Mapa del Abandono Educativo Temprano en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid. ISBN 978-84-09-28992-9.
- Unidad de Análisis y Evaluación, Gobierno de Aragón (s.f.). *Sugerencia para la Elaboración de Planes de Mejora*. <https://evalua.catedu.es/documentos/aragon/realizacion—12—13/docApoyoRealizacion/SugerenciaParaLaElaboracionDePlanesDeMejora.pdf>

UT2

UNIDAD TEMÁTICA 2

EL TUTOR COMO GESTOR DEL AULA

COMPETENCIAS⁸

- Que el tutor/a sepa diagnosticar y gestionar conflictos en el aula.
 - Conocer el funcionamiento del aula y del grupo.
 - Saber crear/manejar/liderar grupos.
 - Conocer cómo realizar actividades de mejora de grupo.
 - Saber realizar un diagnóstico de conflictos.
 - Saber gestionar conflictos en el aula y resolver problemas.
 - Saber utilizar la observación participante para el análisis de conflictos y necesidades.

CONTENIDOS

- El aula como microsociedad.
- El liderazgo del docente en el aula.
- Las interacciones sociales dentro del aula. Tipos de interacciones y cómo gestionárselas. La relación alumno-docente y alumno-alumno.
- El registro de las conductas observadas: el cuaderno del profesor.
- La detección y gestión de conflictos en el aula: estrategias y buenas prácticas.
- Presentación de tarea UT2 sobre análisis de un caso de conflicto en el aula y su resolución. Criterios para su elaboración y exposición.

ACTIVIDADES/TAREAS ASOCIADAS

Tarea UT2/1

Exposición y lluvia de ideas sobre el paralelismo entre el aula y la sociedad.

Tarea UT2/2

Debate: El docente, ¿líder o guía?

Tarea UT2/3

Visionado de ejemplos cinematográficos de interacciones en el aula. ¿Cómo registrar lo que observamos en el aula? Debate y aportaciones en base a la propia experiencia.

Tarea UT2/4

Exposición y análisis de casos sobre conflictos en el aula, y estrategias para su resolución.

Tarea UT2/5

Tarea contextualizada en los centros de trabajo de los participantes relativa a la resolución de conflictos en el aula en base a su propia experiencia. Exposición de un caso y su resolución. Esta tarea puede realizarse en grupo si hay participantes que pertenezcan al mismo centro educativo.

8. Véase apartado 3.3. Competencias C.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

Esta UT ha sido diseñada también para realizarse en dos sesiones, la primera sesión se lleva a cabo de manera presencial y tiene una duración de 3 horas. La segunda se trabaja *online* con una duración de 2 horas.

SESIÓN 1. Desarrollo de la sesión presencial

Antes de comenzar con la unidad temática propiamente dicha, se hace una pequeña dinámica inicial en la que los participantes se presentan y cuentan al resto de sus compañeros por qué se han decidido a hacer un curso de estas características. Asimismo, se les hace entrega de un dossier que contiene: una portada del curso con los datos identificativos del mismo; el índice de los aspectos a tratar en la sesión; el cuestionario “¿A quién me parezco como gestor del aula?” (Chouinard, 2001), el cual se muestra en el anexo I; y dos folios en blanco para que registren y tomen nota de todo aquello que consideren oportuno respecto a lo acontecido a lo largo de la sesión.

El aula como microsociedad

Según lo establecido en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada posteriormente por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, uno de los fines de la educación es la preparación de los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes. Esto refuerza la idea de ver a los centros educativos como reflejos de una sociedad en la que, al igual que en el contexto escolar, se producen interacciones entre una variedad de individuos procedentes de distintas realidades y grupos sociales, y con diferentes intereses y necesidades, los cuales están obligados a convivir en una sociedad plural.

Para reforzar esta idea, y con el fin de comenzar la interacción con el alumnado del curso, se han seleccionado diversos cortes de películas en las que se muestran clases con diferentes realidades sociales. Las películas son:

- “Diarios de la calle” [Título original: *Freedom Writers*]. Año 2007.
- “La ola” [Título original: *Die Welle*]. Año 2008.
- “La clase” [Título original: *Entre les Murs*]. Año 2008.
- “La profesora de Historia” [Título original: *Les Héritiers*]. Año 2014.

Una vez vistas las escenas seleccionadas, se les pregunta a los alumnos si estos grupos-clase difieren mucho de los que grupos a los que imparten docencia y/o son tutores. Tras una pequeña puesta en común, aparece uno de los conceptos clave del curso: diversidad. Es en este punto en el que se lleva a cabo una primera actividad, consistente en una lluvia de ideas sobre qué tipos de diversidad conocen. Tras hacer el *brainstorming*, se establecen tipos de diversidad:

- *Diversidad social*: de pensamientos e ideas, de creencias religiosas, étnica, cultural, lingüística, de intereses...

- *Diversidad funcional*: rendimiento, capacidades, dificultades, trastornos y discapacidades.
- *Diversidad sexual y de género*.

Una vez definidos los tipos de diversidad, se realiza una reflexión conjunta en torno a la gestión de la diversidad, ya que es uno de los puntos de origen de los conflictos sociales y, por ende, de los conflictos en un aula. Para ello, se hace una mención especial al concepto de atención a la diversidad, entendida como el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios. Por último, se visualiza una escena de la película “Diarios de la calle” respecto a la diversidad cultural del aula.

El liderazgo del docente en el aula

Tras abordar los conceptos de diversidad y sus tipos, y de atención a la diversidad, se pone énfasis en la figura del docente como gestor del aula. Para ello, se desarrolla una definición de gestión del aula, entendida como la capacidad del profesorado de crear un clima de aula adecuado que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia de un grupo clase (Uruñuela, 2019); y se establece la diferencia entre dos tipos de profesores: el profesor academicista, centrado en el temario al que los alumnos han de adaptarse, y que no tiene en cuenta las necesidades ni las características de su alumnado; y el profesor Y-E-M-A, centrado en educar a través de su materia a todo su alumnado (Vaello Orts, 2011). Para este autor, un profesor es Y-E-M-A porque:


- *Yo*: se conoce y es reflexivo.
- *Educa*: acompaña al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Materia*: domina su campo de conocimiento.
- *Alumnado*: atiende a la diversidad.

A continuación, se presenta la siguiente imagen a los alumnos:

Ejemplo de tipo de docente.



Se les pide que hagan una reflexión en torno a la misma, poniendo en común cuál es el tipo de docente que, a su juicio, tiene una mayor presencia en los centros educativos. Además, se muestran dos cortes de dos de las películas citadas anteriormente (“La clase” y “La ola”), con el fin de que los participantes en el curso identifiquen claramente los dos tipos de profesor trabajados. Dichas escenas son propicias para abordar el concepto de liderazgo educativo, entendido por Senge (2008) como la búsqueda del cambio, la innovación y la mejora continua en el entorno escolar. A continuación, se discute dicha definición ilustrada con una célebre cita de John Dewey:

 *Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos ayer, les estamos robando el mañana.*

Posteriormente, se les lanza la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de gestores del aula sois vosotros? Para contestar a la pregunta, se les propone que cada uno de ellos rellene el cuestionario “¿A quién me parezco como gestor del aula?”. Asimismo, se les entrega la hoja de respuestas, en la cual pueden elaborar su perfil como gestores del aula. Dicha hoja se puede encontrar en el anexo II. Los perfiles son:

¿Qué tipo de gestores del aula sois vosotros?

Autoritario

Establece y hace respetar las reglas, da órdenes y marca directrices, reprende con suavidad, controla de cerca los movimientos de sus alumnos, y aísla o excluye a alumnos cuando considera que es necesario.

Psicológico

Se centra en técnicas de modificación de la conducta propias del condicionamiento operante, empleando refuerzos y castigos.

Permisivo

Favorece la libertad de los alumnos e interviene lo menos posible.

Cohesionador

Sus intervenciones van más dirigidas al grupo que a la individualidad, favoreciendo la cooperación, la unidad y la cohesión del mismo. Además, comparte el liderazgo con otros profesores y con sus alumnos, sabe motivar al grupo cuando este pasa por un mal momento y favorece la comunicación abierta.

Intimidatorio

Echa mano del sarcasmo, la burla, la amenaza o la ridiculización. Reprende con severidad.

Socioemocional

Se muestra tal y como es, tiene habilidades sociales, reprende con suavidad y desarrolla un clima democrático en el aula.

Pedagógico

Es capaz de adaptar la enseñanza a las necesidades e intereses de sus alumnos, motiva y ayuda a quienes más lo necesitan, varía la forma de llevar a cabo las actividades y emplea la evaluación formativa.

Una vez elaborados los perfiles, los alumnos exponen al resto su perfil y si se sienten identificados con el resultado del cuestionario.

Para finalizar, se exponen dos escenas, una de la película “La clase” y otra de la película “Diarios de la calle” para que los alumnos identifiquen y debatan el tipo de gestión del aula que está ejerciendo el profesor en cada una de ellas.

Las interacciones sociales dentro del aula. Tipos de interacciones y cómo gestionarlas. La relación alumno-docente y alumno-alumno

Después de identificar los tipos de profesores y los estilos de gestión del aula, se antoja necesario conocer los tipos de grupo-clase. Para ello, se emplea una propuesta de González-Pérez y Solano-Chía (2014), en la que diferencian entre: grupo competitivo, grupo desestructurado, grupo rebelde, grupo “a la deriva”, grupo conflictivo y grupo idílico.

Para trabajar estos contenidos, se propone una actividad consistente en una dinámica de grupo, en la que se reparte una tarjeta de cartulina de forma aleatoria a cada alumno. Cada una de esas tarjetas puede contener el nombre del tipo de grupo, las características propias de cada grupo o pautas para la gestión del aula en cada uno de los tipos de grupo. El objetivo es que, mediante la reflexión y el debate, cada persona encuentre a sus correspondientes, de forma que se establezcan tríos de alumnos: uno con la tarjeta con el nombre del tipo de grupo, otro con la tarjeta con las características y otro con la tarjeta que contiene las pautas de gestión del aula. Asimismo, se pretende que los alumnos interactúen entre ellos. Cuando los grupos estén formados, estos presentarán el contenido de las tarjetas. Una vez presentados todos los grupos, el ponente procederá a dar *feedback* para contrastar si estos están correctos. El contenido de las tarjetas se puede encontrar en el anexo III de la presente guía.

Tras realizar la dinámica de grupo, se visualizan dos escenas de dos de las películas propuestas: “La profesora de Historia” y “La ola”. En ellas se representan dos tipos de grupos-clase totalmente diferentes. El objetivo de visualizar dichos cortes es identificar el tipo de grupo, las relaciones que se producen entre los alumnos y entre el alumno y el profesorado, y debatir de una forma breve si los participantes del curso creen que las pautas de gestión del aula que se han proporcionado podrían ser adecuadas para trabajar con estos grupos.

El registro de las conductas observadas: el cuaderno del profesor

Tal y como se detalló al principio de la sesión, los alumnos disponen de dos folios en blanco para tomar notas y registrar por escrito cualquier cosa que ellos consideren oportuno. Llegados a este punto, se les pregunta qué tipo de anotaciones han realizado. Esta pregunta sirve como introducción de la importancia que tiene el registro de las conductas que el profesorado percibe de sus alumnos y de reflejarlas por escrito. Se les pregunta a los alumnos sobre qué tipo de conductas registran en sus cuadernos del profesor, y cómo lo hacen. A continuación, se proponen algunos indicadores que, desde la posición del docente como observador participante, ha de tener en cuenta, como: conductas desajustadas, cambios bruscos de humor, conductas evasivas, reiteración en ausencias injustificadas al centro, empeoramiento en el rendimiento académico, falta de participación y de motivación, o manifestaciones de baja autoestima.

Por otro lado, se exponen los tipos de cuadernos del profesor (cuaderno tradicional, diario de clase, cuaderno digital, plantilla de anotaciones...) y las bondades que para

Anaya et al. (2012) tiene el cuaderno del profesor, entre las que destacan el beneficio de, mediante el registro, poder justificar determinadas decisiones pedagógicas relacionadas con la evaluación, la gestión del aula o la adopción de medidas disciplinarias. Se pone énfasis en la expresión latina *Quod non est in actis non est in mundo* para valorar la importancia de registrar todo aquello que observamos.

Por último, se les lanza la pregunta a los participantes: ¿En alguna ocasión de vuestro desempeño docente os ha servido el hecho de tener registrada la información por escrito? Por otro lado, y con el fin de alimentar el debate, se les plantea la siguiente pregunta: ¿Compartiríais la información que habéis recogido por escrito con otros compañeros docentes?

La detección y gestión de conflictos en el aula: estrategias y buenas prácticas

Para comenzar este bloque, se hace una aproximación al concepto de conflicto, entendido como la situación de enfrentamiento provocado por una contraposición de intereses, real o aparente, en relación a un mismo asunto (Benito y Castañeda, 2017). A partir de esta definición, de corte genérico, se les lanza a los participantes la siguiente pregunta: ¿qué aspectos creéis que pueden generar conflictos en un centro educativo?

A continuación, se explica la propuesta de clasificación de Jurado et al. (2020) en torno a principales manifestaciones (conductas visibles) por parte del alumnado que pueden desembocar en conflicto en el contexto educativo:

- Falta de motivación y rechazo hacia el aprendizaje.
- Actitudes negativas hacia la diversidad.
- Conductas disruptivas.
- Conductas agresivas.

No obstante, otros factores extrínsecos al alumno pueden ser motivo de conflicto, como:

- La falta de sensibilidad por parte del docente.
- La falta de competencia del profesorado para gestionar el aula y hacer valer su autoridad.
- Las condiciones físicas y organizativas del aula y del centro educativo.

Para comprender la diferencia entre conductas visibles y conductas latentes se emplea la metáfora del iceberg mediante la siguiente imagen.



Dichas conductas visibles son la externalización de otras muchas conductas, denominadas latentes, que en muchas ocasiones pueden acabar desembocando en conflicto.

A continuación, se hace una reflexión en torno a la importancia que tiene para el docente conocer, en la medida de lo posible, dichas conductas latentes, con el fin de poder desarrollar la herramienta más valiosa en la gestión de los conflictos: la prevención.

Antes de desgranar las principales estrategias de resolución de conflictos, se hace referencia a los cuatro tipos de actitudes que se pueden adoptar ante un conflicto:

- **Actitud de competición:** uso de estrategias para alcanzar los objetivos, sin importar que ello pueda repercutir de forma negativa en la otra persona. Se establece una lucha de poder en la que la relación entre ambas partes no importa.
- **Actitud de evasión:** utilización de estrategias de huida, en la que no se planta cara al conflicto. Ni los objetivos ni la relación salen bien parados; no se consiguen ninguno de los dos.
- **Actitud de acomodación:** empleo de estrategias de renuncia a los propios objetivos para que la otra persona obtenga lo que quiera. Consiste en convivir con el problema sin poner remedio ni solución al mismo.
- **Actitud de colaboración:** adopción de estrategias que permitan obtener algunos de nuestros intereses a cambio de ceder en otros. Se establecen compromisos entre ambas partes para resolver el conflicto.

Competición Lucha de poder [Gana / Pierde]	Colaboración Compromiso para resolver el problema [Gana / Gana]
Evasión Hacer como que el problema no existe [Pierde / Pierde]	Acomodación Convivir con el problema [Pierde / Gana]

Una vez explicado el modelo, se hace una reflexión en torno a cuál es la actitud más positiva en la resolución de conflictos, llegando a la conclusión de que, claramente, es la colaboración el camino que se ha de intentar consolidar en los centros educativos.

Para ilustrar estos contenidos, se visualiza una escena de la película “Diarios de la calle”, en la que se representa cómo la profesora aborda un conflicto surgido en clase, no dejando pasar una situación y buscando la mejor manera de poner fin al conflicto en consenso con sus alumnos (actitud de colaboración).

Posteriormente, se establece una diferenciación entre dos tipos de estrategias de resolución de conflictos: las estrategias preventivas, destinadas a evitar el conflicto antes de que este se dé de forma manifiesta; y las estrategias correctivas, que son aquellas que se aplican de forma posterior a la manifestación del conflicto.

Respecto a las estrategias preventivas, se diferencian las que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las que indican en la propia convivencia. Entre las que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se destacan:

- La priorización de elementos curriculares que favorezcan la convivencia, como son los ejes transversales (trabajo en equipo, promoción de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, campañas de sensibilización, celebración de efemérides, etc.).
- Diseñar actividades teniendo en cuenta el modelo universal del aprendizaje, con el fin de favorecer los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.
- Empleo de metodologías que favorezcan la inclusión y la participación del alumnado, tales como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, los proyectos de aprendizaje y servicio, la gamificación o el aprendizaje basado en problemas y retos.

Para ilustrar estas estrategias, se procede a la visualización de un corte de la película “La ola”, en la que el profesor, ante la falta de motivación de su alumnado, propone la realización de un proyecto de aprendizaje basado en una temática que, a priori, podría resultar poco atractiva para el alumnado: la autocracia. Posteriormente, se hace un pequeño comentario sobre la utilidad de emplear diversas opciones metodológicas como estrategia de prevención.

Por otro lado, se hace referencia a las siguientes estrategias preventivas centradas en la convivencia escolar:

- Elaboración y consenso de las normas de clase y las consecuencias que tendrían los alumnos si estas no se cumplen.
- El modelado por parte del equipo docente.
- El conocimiento de las conductas latentes de nuestro alumnado.
- Actividades de sensibilización.

Respecto a las estrategias correctivas, se abordan tres: la entrevista restaurativa, la negociación y la mediación. A continuación, se desarrolla cada una de ellas:

- *La entrevista restaurativa* es una estrategia de resolución de conflictos en la que se pretende dar voz a los protagonistas del conflicto para, en un segundo momento, buscar la sensibilización y las responsabilidades en torno al daño causado (De Vicente, 2021). Se pretende, por lo tanto, en una conversación tranquila y sosegada, profundizar en las conductas latentes y en los aspectos contextuales que han hecho estallar el conflicto. Para ilustrar esta estrategia, se visualiza un vídeo de la Fundación BBVA, denominado “Entrevista restaurativa”, en el que se ve de forma íntegra el desarrollo de esta estrategia por parte del orientador de un centro educativo⁹.
- *La negociación*, más que una estrategia, comprende una habilidad social en sí misma. Consiste en el establecimiento de una comunicación para resolver las diferencias y satisfacer las necesidades de cada una de las partes y, en definitiva, alcanzar

9. <https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/resoluciondeconflictos>

acuerdos de colaboración. Se diferencia con otras técnicas en dos aspectos: por un lado, tiene que haber una interdependencia, es decir, ambas partes tienen que ceder y ofrecer alternativas para la resolución del conflicto; y, por otro lado, la negociación la realizan las partes directamente implicadas sin necesidad de intervención de agentes externos al aula. Para poner en práctica las habilidades de negociación, se les presenta a los participantes del curso la dinámica “el contrato artístico”, la cual se puede encontrar detallada y explicada en el anexo IV.

- *La mediación* es una estrategia de resolución de conflictos en la que, de forma voluntaria, las dos partes implicadas recurren a una tercera persona, denominada mediador, que ejerce de guía en el proceso de resolución de una manera totalmente imparcial (Torrego, 2000). Dicho proceso consta de una serie de fases:
 - Premediación, en la que cada una de las partes entabla contacto con el mediador por separado.
 - Entrada, en la que el mediador se presenta ante las dos partes y se establecen las normas del proceso de resolución del conflicto.
 - Relato, en la que cada una de las partes verbaliza, en presencia de la otra, lo sucedido.
 - Búsqueda de soluciones, en la que el mediador pregunta a cada una de las partes implicadas qué se puede hacer para resolver el problema.
 - Acuerdos, en los que, dejando constancia por escrito y firmada, cada una de las partes se compromete a llevar a cabo una serie de actuaciones para que dicho conflicto no vuelva a originarse.
 - Seguimiento del caso por parte del mediador para corroborar que se están cumpliendo los compromisos y que no se ha vuelto a producir el conflicto.

Para comprender mejor el proceso de mediación, se propone la visualización del vídeo “Mediación Escolar: caso profesor-alumno”¹⁰, que muestra un proceso completo de mediación en un conflicto entre un profesor y una alumna de Educación Secundaria.

SESIÓN 2. Desarrollo de la sesión *online*

El objetivo de esta sesión es la presentación de la tarea UT2 sobre análisis de un caso de conflicto en el aula y su resolución, así como facilitar criterios para su elaboración y exposición.

Para finalizar la unidad temática, se propone una actividad de aplicación, en la cual los alumnos, en la sesión *online*, han de explicar un caso en el que tengan que, en un primer momento, describir de forma detallada la situación a la que se enfrenta el tutor en el aula, las conductas que se han llevado a cabo y si, de forma previa, se había dado alguna forma de manifestación latente. En segundo lugar, cada uno de los participantes detallará qué estrategias ha llevado a cabo para dar solución al conflicto, poniendo énfasis en si

10. <https://www.youtube.com/watch?v=1XPo7COagn4>

estas se han centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje o en la convivencia (o en ambos procesos).

Cada participante contará con cinco minutos para exponer su caso práctico, aunque este tiempo será variable, en función de los participantes. Asimismo, se da la opción a que aquellos profesores que provengan de un mismo centro educativo puedan trabajar en equipo, dándoles más tiempo para la exposición del caso. Tras la exposición el ponente dará *feedback* y, si procede, otras posibles alternativas que se podrían haber llevado a cabo.

MATERIALES DE CONSULTA PARA LA UT2

Benito, S., y Castañeda, E. (2017). *Guía de mediación para el profesorado: Gestión del conflicto en el aula*. Tagus.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.

Jurado, P., Lafuente, Á., y Justiniano, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos*, 25, 219-236. <https://bit.ly/3HrziTO>

Olías, F. (s.f.). *Estrategias para la mejora de la gestión del aula*. Centro de Profesorado de Alcalá de Guadaíra. <https://bit.ly/35Qghwn>

Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea.

Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula. Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase*. Narcea.

ANEXO I. Escala de estilos de gestión del aula. Roch Chouinard.

¿A quién me parezco como gestor del aula?

Rodea con un círculo el número que más se acerque a tu opinión o estilo de gestión del aula.

TD= Totalmente en desacuerdo / ED= En desacuerdo / N= neutro

DA= De acuerdo / TA= Totalmente de acuerdo

		TD	ED	N	DA	TA
1	Una tarea fundamental del profesorado es mantener el orden y la disciplina en clase.	1	2	3	4	5
2	Recompensar a los alumnos que lo merecen o reforzar su autoestima es un modo excelente de gestión del aula.	1	2	3	4	5
3	La tarea más importante de los profesores consiste en ayudar a los alumnos a comprender y respetar las normas.	1	2	3	4	5
4	La realización de actividades apropiadas suele animar a los alumnos a comportarse bien porque aminora el aburrimiento y la frustración.	1	2	3	4	5
5	La amenaza del castigo y el castigo pueden ser muy eficaces cuando se utilizan bien.	1	2	3	4	5
6	Es preferible poner el menor número posible de límites a los alumnos para que puedan desarrollar todo su potencial y su autonomía.	1	2	3	4	5
7	La acción más importante de los profesores es actuar de modo que mantengan las mejores relaciones posibles con sus alumnos.	1	2	3	4	5
8	Una gestión del aula eficaz pasa, ante todo, por la instauración de un sistema de normas determinadas por los profesores.	1	2	3	4	5
9	Una buena gestión del aula consiste, principalmente, en reforzar los comportamientos apropiados y desanimar a los que se desvían.	1	2	3	4	5
10	La utilización de asambleas en el aula es uno de los medios más eficaces para solucionar los problemas de gestión del aula.	1	2	3	4	5
11	El empleo de estrategias pedagógicas contribuye en gran medida a prevenir y solucionar problemas de comportamiento.	1	2	3	4	5
12	Se puede utilizar el sarcasmo en clase, pero con precaución, y solo cuando se hayan establecido unas relaciones sólidas con el alumnado.	1	2	3	4	5
13	Demasiado control puede obstaculizar el desarrollo natural del alumnado.	1	2	3	4	5
14	En la gestión del aula, el papel más importante del profesorado es establecer y mantener buenas relaciones con su alumnado.	1	2	3	4	5
15	Corresponde a los profesores fijar las normas de convivencia de clase.	1	2	3	4	5
16	Un buen modelado puede facilitar la gestión del aula.	1	2	3	4	5
17	Una buena gestión del aula pasa, en primer lugar, por la cohesión del grupo y la colaboración entre el alumnado.	1	2	3	4	5
18	El hecho de que todos los alumnos alcancen aprendizajes significativos es una manera excelente de instaurar y mantener la disciplina en clase.	1	2	3	4	5
19	Una gestión eficaz pasa, a veces, por la presión al alumnado.	1	2	3	4	5

Nota: versión traducida de R. Chouinard (2001), *Les pratiques de gestion de classe*.

ANEXO II. Hoja de respuestas.

Una vez que hayas respondido a todos los ítems, elabora tu perfil de gestión del aula con la ayuda de la siguiente tabla. Para ello, calcula la media de cada estilo dividiendo la suma de los puntos rodeados en cada enunciado por el número total de enunciados referidos a ella.

Estilos de gestión del aula	Ítems			Suma	Dividir entre	Resultado
Autoritario	1	8	15		3	
Psicológico	2	9	16		3	
Cohesionador	3	10	17		3	
Pedagógico	4	11	18		3	
Intimidatorio	5	12	19		3	
Permisivo	6	13			2	
Socioemocional	7	14			2	

¿Cómo eres como gestor/a del aula?

ANEXO III. Tarjetas para la dinámica de grupo “Tipos de grupo clase y pautas para la gestión del aula”.

El grupo competitivo

Características

- Obsesión por el rendimiento académico.
- Compiten entre sí por obtener las mejores calificaciones.
- Grupos poco cohesionados.
- Falta de valores.
- Conflictos interpersonales.

Pautas para la gestión de aula

- Cuestionar la obsesión por las notas con la familia.
- Mostrar otras cualidades de sus hijos.
- Ganarse al grupo antes de ser crítico con el mismo.
- Centrar la atención en lo que se deja de hacer (ser solidario) y no tanto en lo que se hace (competir).
- Introducir en la dinámica de los grupos técnicas metodológicas de aprendizaje cooperativo.

El grupo idílico

Características

- Sus miembros tienen una alta motivación hacia el aprendizaje.
- Sus valores son el respeto y la solidaridad.
- Son participativos y dialogantes.
- Es el grupo al que a cualquier profesor le gustaría dar clase.

Pautas para la gestión de aula

- No halagar al grupo para que no se acomode.
- Ajustar el nivel de exigencia a las características y a las capacidades del grupo.
- Proponerles nuevas metas que les permiten mejorar como alumnos y como personas.
- Introducir metodologías activas que potencien la adquisición de las competencias.

El grupo desestructurado

Características

- Falta de cohesión entre los alumnos.
- Los alumnos apenas se conocen entre sí.
- Comunicación poco fluida entre el grupo y el profesorado.
- Conflictos relacionados con la falta de comunicación e interacción.

Pautas para la gestión de aula

- Cercanía y ejercicio de la autoridad por parte del tutor.
- Proponer actividades y dinámicas que favorezcan la comunicación, la convivencia y el conocimiento mutuo.
- Consensuar normas y repartir responsabilidades.
- Promover formas de trabajo en equipo y, en especial, emplear técnicas propias del aprendizaje cooperativo.

El grupo “a la deriva”

Características

- Tienden a hablar y a no atender.
- No reconocen la autoridad del profesorado.
- Actitud de “pasotismo” e indiferencia.
- Nula motivación hacia el aprendizaje.
- Casi nadie hace las tareas escolares que se les encomienda.

Pautas para la gestión de aula

- Acordar entre el tutor y el equipo docente las pautas comunes de actuación, así como los objetivos y las estrategias metodológicas a seguir con el grupo.
- Definición de normas de convivencia en el aula claras y precisas.
- Actuación contundente con el grupo, sin entrar en discusiones ni dar excesivas razones.

El grupo rebelde

Características

- Encarnan la oposición al mundo adulto, tan arraigada en la etapa adolescente.
- Son grupos muy reivindicativos.
- No tienen ningún problema en enfrentarse al profesorado.
- Son poco consecuentes con sus actos.

Pautas para la gestión de aula

- Pactar normas comunes de actuación con los alumnos y aplicarlas con rigor y razón.
- Poner por escrito acuerdos y revisarlos periódicamente.
- No reprimir la rebeldía, sino enseñar procedimientos para encauzarla y ejercerla de forma adecuada a cada situación y eficaz para conseguir sus objetivos.

El grupo conflictivo

Características

- Baja motivación hacia el aprendizaje.
- Comportamientos disruptivos constantes.
- Están “gobernados” por alumnos/as que ejercen un liderazgo negativo.
- Algunos miembros les siguen (forman el coro) y otros les “padecen” en silencio.

Pautas para la gestión de aula 1

- Hacer un análisis del grupo y de sus miembros, tratando de conocer los factores que le han llevado a esta situación.
- Actuación individualizada, teniendo en cuenta las necesidades educativas de cada alumno: reforzar a los que funcionan y reconducir la conducta de los alumnos disruptivos.
- Establecer medidas ordinarias de atención a la diversidad.

Pautas para la gestión de aula 2

- Todas las actuaciones deben partir de un análisis y acuerdo previo de todo el equipo docente.
- Una actuación inmediata, intensiva y extensiva: actuar en poco tiempo (dos o tres semanas) sobre los diversos agentes educativos (alumnos, docentes, familias...).
- Tratar de acabar con el liderazgo negativo de aquellos alumnos que lo ejercen.

ANEXO IV. Dinámica de negociación “el contrato artístico”.

Objetivos

- Ejercitar la argumentación y el poder de convencimiento.
- Analizar la estrategia óptima en la toma de decisiones.
- Poner en práctica habilidades de negociación.

Destinatarios

Alumnos de últimos cursos de ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

Desarrollo

El tutor o tutora deberá formar parejas para realizar una actividad de negociación. Los integrantes de cada pareja asumirán el rol de “dueño de un importante teatro”-“famoso/a y popular monologuista”.

A cada persona, según el personaje que asuma, se le deberá entregar una breve descripción acerca de quién es y sus pretensiones y objetivos a conseguir en la negociación. Cada pareja tiene cuatro/cinco minutos para llevar a cabo la negociación.

Dueño del teatro

Eres un reconocido productor y dueño de uno de los teatros más importantes de la ciudad. En los últimos años apareció en diferentes medios el nombre de un nuevo artista emergente en la ciudad. Lo fuiste a ver a un pequeño teatro y quedaste maravillado por la actuación. Te gustaría traerlo a tu teatro durante la temporada de vacaciones porque sabes que te generaría la venta de muchas entradas y, por lo tanto, ganancia segura.

Eres consciente de que actuar en tu teatro es un salto importante para cualquier artista, por lo que siempre te es fácil negociar la división de los ingresos. Como máximo, puedes entregar un 35% de las ganancias, pero sabes que muchos artistas dirían que sí tan solo por el 8%. Deberás convencer al artista para que actúe en tu teatro para poder asegurarte así la temporada de verano.

Famoso/a y popular cómico

Te dedicas a los monólogos. Desde hace un año empezaste a ser muy conocido/a en el ambiente artístico. Te realizaron muchas entrevistas para diferentes medios y estás llenando todos los pequeños teatros y salas donde actúas. Te podías imaginar que, dado tu cada vez mayor reconocimiento y popularidad, pronto darás el salto a un teatro más importante.

Y así fue, pronto recibiste esa ansiada llamada. Se reunirá contigo un afamado productor y dueño de uno de los principales teatros de la ciudad. Sabes que actuar en ese teatro es un salto importante para tu carrera y te permitirá ganar mucho dinero.

Normalmente sueles quedarte con el 25% de las ganancias del teatro, pero en este caso, consideras que actuar en un recinto importante te da la posibilidad de pedir más. Así pues, crees que puedes solicitar el 50% de las ganancias.

Ideas para la reflexión y el debate

- ¿Quiénes llegaron a un acuerdo y quiénes no? ¿Qué argumentos dieron los negociadores?
- Los que llegaron a un acuerdo, ¿están conformes? ¿Qué decidieron hacer?
- Y los que no llegaron a un acuerdo, ¿qué creen que sucedió durante la negociación que terminó en que ninguno de los dos consiguió su objetivo? ¿Qué pueden mejorar para las próximas negociaciones?
- En algún momento de la negociación, ¿pensaron que podían tener los mismos intereses y necesidades? ¿Plantearon francamente sus necesidades?

UT3

UNIDAD TEMÁTICA 3

FACTORES INDIVIDUALES EN LA ACCIÓN TUTORIAL

COMPETENCIAS¹¹

- Que el tutor/a sepa diagnosticar y abordar las necesidades de sus estudiantes, desde una perspectiva de educación integral, especialmente en contextos desfavorecidos.
- Cómo conocer las necesidades e intereses individuales de los estudiantes: escucharlos activamente.
- Cómo apoyar y fomentar las capacidades y la motivación de los estudiantes, actuando de acuerdo con sus intereses.
- Cómo actuar con alumnado de contextos desfavorecidos.
- Cómo obtener información de especialistas sobre sus estudiantes.
- Cómo elaborar informes individuales.

CONTENIDOS

- Conocimientos clave acerca del estudiante. Detectar el abandono educativo temprano.
- Necesidades e intereses del estudiante.
- Elaboración de informes.
- Influencia de los equipos internos y de los externos al centro educativo.
- Cómo motivar en diferentes contextos educativos.
- Identificación de variables / indicadores de AET basados en un caso práctico.

ACTIVIDADES

Tarea UT3/1

Debate sobre las variables que influyen en el bajo rendimiento académico, abandono escolar temprano del estudiante.

Tarea UT3/2

Debate sobre aspectos que más se pueden ajustar a las necesidades de los estudiantes. Motivación y éxito académico en estudiantes que viven en contextos desfavorecidos. Puesta en común sobre mecanismos eficaces.

Tarea UT3/3

Tarea contextualizada en los centros de trabajo de los participantes que será presentada en la sesión *online* de la semana siguiente. Identificar, a través de un supuesto práctico, las variables que pueden hacer que un estudiante se encuentre en riesgo de abandono escolar. Puesta en común sobre mecanismos eficaces. Esta tarea puede realizarse en grupo si hay participantes que pertenezcan al mismo centro de Educación Secundaria.

11. Véase apartado 3.3. Competencias D.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

Esta UT, como las anteriores, ha sido diseñada para ejecutarse en dos sesiones, la primera sesión se realiza de manera presencial y tiene una duración de 3 horas. La segunda se realiza de forma *online* con una duración de 2 horas.

SESIÓN 1. Desarrollo de la sesión presencial

Conocimientos clave acerca del estudiante. El caso del abandono educativo temprano (primera parte)

La sesión presencial de esta UT se divide en dos partes. La primera parte de la sesión está orientada a una formación de carácter teórico-conceptual sobre conocimientos clave muy vinculados a los factores que forman parte del individuo y que, por tanto, afectan, como tal, a la acción tutorial.

La educación de cada estudiante, a lo largo de su paso por la escuela, debería basarse en la aspiración de que todas las dimensiones de su persona estén relacionadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, asimismo, en depositar en todos ellos altas expectativas, sean cuales sean las condiciones o dificultades imputables a su origen social o cultural, a su raza, sexo o religión. La educación de cada estudiante, considerado desde su radical dignidad y sujeto de una acción educativa integral, debería aspirar a entrelazar todas las dimensiones que consideramos constitutivas de la persona: la dimensión biológica, de la que parte la conciencia del cuidado, compromiso y preservación medioambiental; la dimensión cognitiva; la dimensión afectivo-emocional; la dimensión estético-artística; la dimensión social y cívica; y, la dimensión ético-moral y espiritual¹².

La segunda parte de esta sesión tiene un componente puramente práctico a través de supuestos prácticos que se han ido analizando partiendo de los conocimientos adquiridos en la primera parte de la sesión. En todo momento se respetará el desarrollo de la unidad y contenidos (marcados en negrita).

Esta UT comienza con una breve presentación del profesorado, posteriormente, mediante dos noticias de periódico cuya temática se centra en el abandono escolar temprano (AET), se busca generar un debate en el aula para empezar a manejar la terminología de la presente UT. La primera noticia de periódico se titula “España es el segundo país con mayor abandono escolar de la UE y supera en un 60% el objetivo fijado para 2020”. La segunda noticia de periódico se titula “El abandono escolar baja al 13%, el mayor descenso de la historia”.

12. Documento de bases del programa LEI. *Marco teórico y dominios de actuación* <https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/DOCUMENTO-DE-BASES—31052022—EFSE—DR.pdf>



Como se puede observar, en ambas noticias el tema central es el AET con formas muy diversas de abordarlo. En este sentido, en la sesión se espera que los participantes puedan tener capacidad crítica y de análisis antes de comenzar a hablar de datos y porcentajes vinculados al AET.

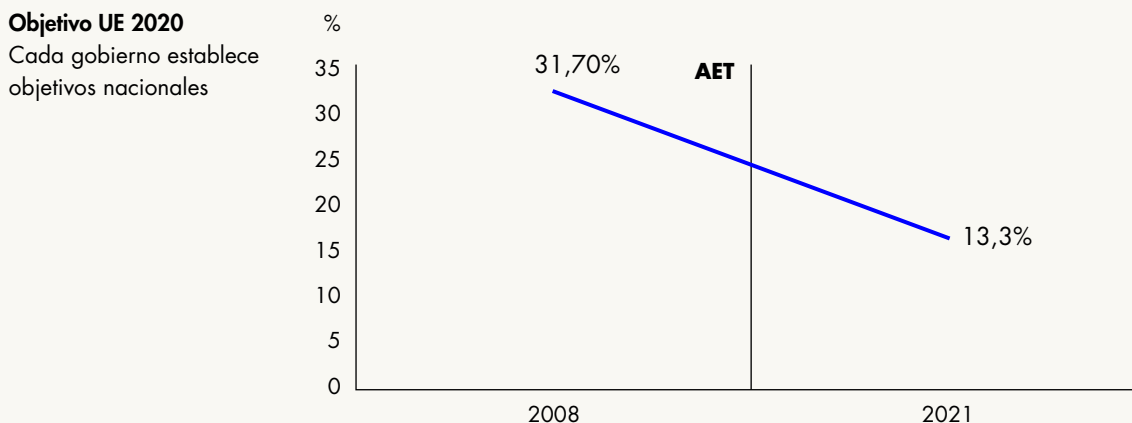
Generada la primera toma de contacto se lleva a cabo un **debate en torno a qué entienden los participantes por AET** (primer contenido). Se hará necesario abrir el hilo acerca de esta definición ya que, por lo general, este término suele crear bastante confusión entre los participantes, pues no es habitual considerar AET al estudiante que finaliza sus estudios de Educación Secundaria Inferior y no continúa con su formación.

En este sentido, conviene aclarar la definición de abandono escolar temprano que se entiende como el “porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la Educación Secundaria Primera etapa o anteriores niveles educativos (CINE o, 1 y 2), y que no siguen ningún tipo de educación o formación” (MEyFP, 2022).

La unidad continúa, una vez aclarada la definición y hecho el debate, mostrando a los participantes uno de los objetivos que fueron propuestos por la Unión Europea (UE) que consistía en reducir el AET por debajo del 10% para todos los países de la UE, a excepción de aquellos, como era el caso de España que, por presentar tasas tan elevadas de AET, se fijó dicha reducción a un 15%. Objetivos que debían cumplirse para el año 2020 (European-Commission et al., 2014).

En la sesión se explica a los participantes que, a pesar de no conseguir dicho objetivo en el año 2020 el descenso ha sido muy positivo. Se les mostrará (gráfico 1, p. 12) la evolución en años en nuestro país. El gráfico 3, si bien es de elaboración propia, se podrá obtener de los datos del informe estatal de indicadores de la educación que proporciona el Ministerio de Educación y Formación Profesional anualmente (MEFP).

GRÁFICO 3. Abandono escolar temprano: una preocupación a escala mundial. Adaptada del MEFP (2022).



Como se ha expuesto en la primera parte de este cuaderno de trabajo “La tutoría como elemento clave para una educación integral”, se explica a los participantes que, en este descenso, entran en juego variables individuales que influyen en el rendimiento académico y a las que, por tanto, se debe dar respuesta, en la medida de lo posible, desde los centros educativos, cobrando especial importancia la acción tutorial. En este sentido, se invita a los participantes a conocer el porcentaje de estudiantes que repiten curso académico tanto en Primaria como en Secundaria, variable directamente vinculada al abandono escolar y, por tanto, muy relacionada con el resto de variables que se darán en el estudiante en función de sus trayectorias académicas.

Hay que tener en cuenta que la acción tutorial con el enfoque de la educación integral trata de interrelacionar todas las dimensiones de la persona, desde una visión positiva sobre el presente y el futuro de los estudiantes. Los profesores confían en los talentos y las posibilidades de desarrollo de los alumnos, generando altas expectativas para desplegar sus talentos y capacidades de manera personalizada.

Se explica a los participantes que, entre las variables individuales que deben ser conocedoras desde la acción tutorial se encuentran las contextuales, es decir, las relacionadas con las características propias del estudiante (trastornos, problemas de salud...), variables relacionadas con el vínculo familiar o relación entre iguales, así como variables centradas en el contexto educativo, características del profesorado o del resto de compañeros (Akos et al., 2015; Bowers et al., 2013; Cobb et al., 2006; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015). Se hará especial énfasis en que estas variables deben ser identificadas desde la acción tutorial para poder así comenzar con un proceso de prevención. Trabajo que se llevará a cabo en la segunda parte de esta sesión.

Para finalizar con esta primera parte se presentan las intervenciones educativas para reducir el descenso del rendimiento académico y, también, para evitar un abandono prematuro de estudios. Para ello, se les muestran diversas intervenciones que se pueden llevar a cabo desde la acción tutorial.

Dichas intervenciones abarcan desde la prevención hasta la intervención en el individuo centradas en: 1) el propio estudiante con medidas que van desde la prevención

del absentismo escolar hasta el establecimiento de refuerzos educativos, técnicas de estudio, habilidades de comunicación... (Ekstrand, 2015; Freeman y Simonsen, 2015; Jugovic y Doolan, 2013; Sutphen et al., 2010); 2) en los centros educativos, con medidas que van desde aspectos organizativos (reducción de grupos, refuerzos educativos...) hasta el fomento de una participación más activa por parte de los docentes o mayor formación del profesorado (De Witte et al., 2013); 3) en las familias, con medidas que van desde la participación más activa de los padres en los centros educativos hasta la creación de grupos de discusión entre familias (De Witte et al., 2013; Jugovic y Doolan, 2013).

Para finalizar esta primera parte de la sesión se muestra a los participantes el modelo comprensivo de la transición de la EP a la ESO (González-Rodríguez et al., 2019a) al que se ha hecho alusión en la primera parte de este documento y, también, al modelo comprensivo de factores que influyen en el abandono escolar temprano (González-Rodríguez et al., 2019b), para dar paso a las **necesidades e intereses de los estudiantes** (segundo contenido).

Con el objetivo de generar un debate entre los participantes acerca de la idea de escucha activa hacia nuestros estudiantes, se realiza una puesta en común sobre los mecanismos eficaces vistos en la UT2 (el tutor como gestor del aula), vinculado a los tipos de diversidad que nos podemos encontrar en los centros educativos y sus aulas, así como los tipos de grupo-clase y sus variables individuales.

Conocimientos clave acerca del estudiante. Estudio de casos individuales (segunda parte)

Para comenzar esta parte de la sesión, centrada en casos individuales, ha sido de vital importancia haber trabajado con los participantes la parte más teórica de esta UT, pues es aquí donde, una vez comprendidas las diversas variables que influyen en el descenso del rendimiento académico y que pueden llevar al estudiante a un AET, podemos presentar a los participantes una lista de control elaborada a partir de los modelos descritos con anterioridad y que parte de las diversas variables estudiadas en las investigaciones de González-Rodríguez et al. (2019 a, b).

El objetivo se centra en que los participantes que imparten docencia en la educación obligatoria adquieran una lista de control sobre diversas variables que puedan estar influyendo en el estudiante que se encuentra en riesgo de AET. Cada una de estas variables podrá darse en el estudiante en función de sus características particulares y trayectoria de vida.

La elaboración que se presenta a los participantes parte de un trabajo de investigación apoyado en una serie de variables que investigaciones de ámbito internacional han relacionado en mayor o menor medida con el AET. Con estas variables se elaboró un cuestionario (González-Rodríguez et al., 2019) para conocer la opinión de docentes con experiencia en las etapas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato sobre la relación entre estas variables con el AET. La elaboración final de esta lista de control que se presenta a los participantes en esta sesión parte del resultado obtenido en dicho cuestionario.

Grupos	VARIABLES	Descripción	Considero que este aspecto está presente en el alumno	Existen evidencias (informes, registros de observación, entrevistas...) sí/no	Esta información está o se puede obtener en: 1. Estudiante 2. Familia 3. Orientador 4. Otros (especificar)
	1. Consumir drogas o alcohol	El estudiante consume drogas de forma esporádica o habitual. Por ejemplo: es consumidor de alcohol, tabaco, cannabis, anfetaminas u otro tipo de sustancias legales o ilegales.			
	2. Tener conductas disruptivas	El estudiante no cumple el Reglamento de Régimen Interno (RRI), tiene un mal comportamiento en general, agrede verbal o físicamente a su grupo de iguales, tiene problemas con la justicia o tiene una mala actitud hacia el profesorado.			
	3. Ser absentista	El estudiante es absentista total o parcialmente. Por ejemplo: no acude al centro educativo por un tiempo prolongado, tiene ausencias mezcladas con asistencias, llega tarde de manera rutinaria...			
Salud mental y física	4. Tener trastornos del neurodesarrollo	El estudiante tiene algún trastorno del neurodesarrollo. Por ejemplo: trastorno del espectro autista-TEA, trastorno por déficit de atención/hiperactividad-TDAH, trastorno específico del aprendizaje (con dificultades en la lectura, expresión escrita o matemáticas)...			
	5. Tener otros trastornos	El estudiante tiene algún tipo de trastorno. Por ejemplo: trastornos depresivos o de ansiedad, trastornos relacionados con las sustancias y trastornos adictivos, trastornos disruptivos, del control de los impulsos, trastornos de la conducta alimentaria y de la ingesta de alimentos.			
Autopercepción	6. Escasa regulación emocional	El estudiante tiene baja autoestima, sentimientos de derrota, inferioridad u otros estados de ánimo decaídos (hipotimia, distimia).			
Rol prematuro del adulto	7. Asumir un rol prematuro de adulto	El estudiante asume roles de una persona adulta. Por ejemplo: tener trabajo, embarazo...			

La lista final contiene 26 variables donde los participantes deben identificar en qué medida esas variables se podrán vincular a los estudiantes que están en sus aulas y tener sospecha de un AET en un futuro cercano.

Presentada esta lista de control, se divide a los participantes en grupos y se muestran casos prácticos para que los participantes identifiquen, a partir del análisis de esta lista, diversas variables que con probabilidad se perciben entre sus estudiantes y, finalmente, se hace una puesta en común para debatir los hallazgos de modo que, identificadas las necesidades, se pueda trabajar la mejor respuesta educativa, detectar estudiantes en riesgo de abandono y, así, comenzar con una adecuada prevención.

Se muestra, a continuación, un ejemplo de los trabajados en esta sesión, susceptible de ser replicado:

EJEMPLO DE SUPUESTO PRÁCTICO 1: El error de prejuzgar

Ana es una profesora interina que acaba de llegar en febrero a hacer una sustitución que durará el resto del curso. Es la segunda vez que trabaja como profesora de Matemáticas, habiendo trabajado solo 19 días la primera vez. Es una profesora que no tiene problemas de disciplina en clase y que cree en el estilo de enseñanza autoritario.

Tiene alumnos que no quieren aprender y a los que decide no dedicarle tiempo si ellos mismos no se preocupan de su formación. Uno de sus alumnos, Iván, no trae nunca los deberes y, aunque no molesta en clase, siempre está sonriendo como si no le importara el no trabajar. Ana no se preocupa de que Iván no apruebe ningún examen, porque es él el que decide no estudiar ni traer los deberes.

Casi al final de curso, el tutor de Iván, en un desayuno, le cuenta a Ana que le ha llamado la madre de Iván y que va a organizar una reunión urgente para que el equipo docente conozca su situación personal. Resultaba que la madre de Iván estaba en la fase terminal de un cáncer y que le habían diagnosticado que no llegaría al final del verano. La madre de Iván le dijo al tutor: "por favor, cuidado de mi niño". Iván sabía de la enfermedad de su madre, pero no de este fatal desenlace.

Ana lo entendió todo. Iván no era capaz de concentrarse en los estudios pensando en la enfermedad de su madre y dedicaba todo su tiempo a acompañarla. Y en el instituto siempre estaba con la sonrisa en la cara porque así no tenía que justificarle a nadie el dolor que estaba sintiendo por dentro.

¿Qué hubiera pasado si Ana hubiera hablado con el alumno sobre el porqué no trabajaba? ¿Habría podido Ana animar a dicho alumno para que hubiera sacado el curso adelante?

Desde ese momento, Ana cambió su forma de ver cómo era su papel como profesora de Matemáticas e intentó comprender siempre el porqué del comportamiento de sus alumnos para ayudarles en lo posible en su formación. "Esta experiencia que viví me sirvió para darme cuenta de que detrás de un niño disruptivo, de un niño que abandona los estudios, hay situaciones problemáticas casi siempre".

El objetivo es que, presentado el supuesto práctico, los participantes, en grupo y partiendo de la lista de control, identifiquen diversas variables que están relacionadas con los estudiantes en riesgo de AET. El resultado sería el siguiente:

VARIABLES DEL EJEMPLO PRÁCTICO 1: Variables relacionadas con los estudiantes en riesgo de AET

Ana es una profesora interina que acaba de llegar en febrero a hacer una sustitución que durará el resto del curso. Es la segunda vez que trabaja como profesora de Matemáticas, habiendo trabajado solo 19 días la primera vez. Es una profesora que no tiene problemas de disciplina en clase **y que cree en el estilo de enseñanza autoritario (V.25)**.

Tiene **alumnos que no quieren aprender (V.21)** y a los que **decide no dedicarle tiempo si ellos mismos no se preocupan de su formación (V.24)**. Uno de sus alumnos, Iván, no trae nunca los deberes y, aunque no molesta en clase, siempre está sonriendo como si no le importara el no trabajar. **Ana no se preocupa de que Iván no apruebe ningún examen, porque es él el que decide no estudiar ni traer los deberes (V.24)**.

Casi al final de curso, el tutor de Iván, en un desayuno, le cuenta a Ana que le ha llamado la madre de Iván y que va a organizar una reunión urgente para que el equipo

docente conozca su situación personal. Resultaba que **la madre de Iván estaba en la fase terminal de un cáncer (V.14)** y que le habían diagnosticado que no llegaría al final del verano. La madre de Iván le dijo al tutor: "por favor, cuidado de mi niño". Iván sabía de la enfermedad de su madre, pero no de este fatal desenlace.

Ana lo entendió todo. **Iván no era capaz de concentrarse en los estudios pensando en la enfermedad de su madre y dedicaba todo su tiempo a acompañarla (V14)**. Y en el instituto siempre estaba con la sonrisa en la cara porque **así no tenía que justificarle a nadie el dolor que estaba sintiendo por dentro (V.6 estado de ánimo decaído)**.

¿Qué hubiera pasado si Ana hubiera hablado con el alumno sobre el porqué no trabajaba? ¿Habría podido Ana animar a dicho alumno para que hubiera sacado el curso adelante?

Desde ese momento, Ana cambió su forma de ver cómo era su papel como profesora de Matemáticas e intentó comprender siempre el porqué del comportamiento de sus alumnos para ayudarles en lo posible en su formación. "Esta experiencia que viví me sirvió para darme cuenta de que detrás de un niño disruptivo, de un niño que abandona los estudios, hay situaciones problemáticas casi siempre".

Conocimientos clave acerca del estudiante. Elaboración de informes

Finalizada esta parte de los casos prácticos se llevará a cabo la **elaboración de informes** (tercer contenido) en función de las características individuales del estudiante. En esta parte de la sesión, se presenta a los participantes cómo pueden recoger, desde la acción tutorial, la información de un estudiante en riesgo de abandono. Para ello, se les mostrarán diversos recursos (algunos de los cuales ya habrán sido explicados en la UT2) como la observación participante, donde se pueden registrar las conductas de los estudiantes a partir de indicadores como conductas desajustadas, ausencias injustificadas, participación/no participación, falta de motivación... Para ello, se hace alusión a la lista de control como herramienta principal para reconocer e identificar variables. También se presentarán otros recursos como el cuaderno del profesor, el cuaderno digital o plataformas institucionales (UT2).

Es importante, en esta parte de la sesión, hacerles comprender a los participantes que los informes que puedan partir de las variables localizadas en la lista de control serán una ayuda para el tutor, para su labor diaria, pero bajo ningún concepto nos darán un diagnóstico o una solución, pues la principal ventaja de esta lista de control se centrará, sobre todo, en su capacidad potencial de prevención. En este sentido, a través de esta lista de control sí será posible identificar situaciones que nos ayuden, posteriormente, a tener una idea estructurada de los problemas del estudiante para poder, de esta manera, transmitirlo tanto al departamento de orientación como a los equipos.

Influencia de equipos internos y externos

Para finalizar esta parte de la sesión, se trata la influencia de los **equipos externos e internos al centro educativo (CEAS, Educadores Sociales, Agente de Servicios...)** (cuarto contenido). En este sentido, se explica a los participantes que, si se pretenden realizar intervenciones ajustadas al estudiante, será necesaria la coordinación y participación de otras instituciones que poco tendrán que ver con las académicas, como son: servicios sociales, justicia, sanidad.

Obtener información de instituciones no vinculadas a las académicas será un proceso complicado donde, en la mayoría de las ocasiones, los centros no podrán obtener permisos que les permitan acceder a este tipo de información. Conociendo las variables académicas sobre las que el centro puede actuar, se podrán establecer programas de intervención cuando sean necesarios, y también se podrá requerir de sistemas de diagnóstico especializado, de coordinación, colaboración y observación de la acción del profesorado, así como programas específicos de apoyo o compensación para centros o estudiantes.

Además, se les explica la importancia de que las políticas educativas trabajen de forma multidisciplinar con otras instituciones, de ámbitos diferentes a los educativos, necesarias para prevenir el abandono escolar y dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades de estos estudiantes.

Cómo motivar en diferentes contextos educativos

La sesión finalizará mostrando a los participantes diversos recursos para **trabajar la motivación** (quinto y sexto contenido) **en el estudiante en diferentes contextos educativos**. Se presentan, a continuación, los enlaces trabajados:

1. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	<ul style="list-style-type: none"> —Diseño Universal de Aprendizaje: pedagogías emergentes para tiempos de confinamiento (III) https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/disenio-universal-de-aprendizaje/ —Ramón Flecha en videoconferencia sobre los principios del Aprendizaje Dialógico https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/noticias/ver/ramon-flecha-en-videoconferencia-sobre-los-princip —Conferencia Carmen Alba Pastor - Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) https://www.youtube.com/watch?v=9i0YUupzDkg
2. Aprendizaje-servicio	<ul style="list-style-type: none"> —Vídeo: El aprendizaje servicio transforma la sociedad. Vídeo Orientador secundaria https://www.youtube.com/watch?v=QWSmgVb8iyo —Artículo PDF. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adfica1.pdf
3. Comunidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> —Vídeo: El aprendizaje servicio transforma la sociedad. Vídeo Orientador secundaria https://www.youtube.com/watch?v=QWSmgVb8iyo —Artículo PDF. El aprendizaje y servicio en Educación secundaria https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/179803/v.64%20n.2%20p%201-15%20%285%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y —Artículo PDF. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adfica1.pdf
4. Aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> —B01.04 ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo y el Colaborativo? https://www.youtube.com/watch?v=bX9jKxpB9Uo —El aprendizaje cooperativo https://www.youtube.com/watch?v=VKTqZ_G-ieo
5. Estilos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> —Los estilos de enseñanza y su utilización https://www.efdeportes.com/efd141/los-estilos-de-ensenanza-en-la-clase-de-educacion-fisica.htm

SESIÓN 2. Desarrollo de la sesión *online*

La segunda sesión de esta UT se desarrolla *online* con una duración de 2 horas. La asistencia previa a la parte presencial es fundamental, pues se partirá de todas las variables vistas y trabajadas en la primera parte de esta unidad. Por tanto, lo que se hará en esta segunda sesión será una tarea contextualizada en los centros de trabajo de los participantes que será presentada *online*.

Los participantes deben identificar, a través de un supuesto práctico (caso individual o vivencia que cada uno haya tenido), las variables que pudieron hacer que ese estudiante se encontrase en riesgo de abandono escolar. Para el análisis de las diversas variables se deberá acudir a la lista de control trabajada en la sesión 1. Se realiza una puesta en común sobre mecanismos eficaces y se les pregunta por las posibles soluciones. Esta tarea podrán realizarla en grupo si hay participantes que pertenezcan al mismo centro de Educación Secundaria.

MATERIALES DE CONSULTA PARA LA UT3

- Akos, P., Rose, R., y Orthner, D. (2015). Sociodemographic Moderators of Middle School Transition Effects on Academic Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 35(2), 170-198. doi:10.1177/0272431614529367
- Bowers, A. J., Spratt, R., y Taff, S. A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out? A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77-100. doi:10.1353/hsj.2013.0000
- Cobb, B., Sample, P. L., Alwell, M., y Johns, N. R. (2006). Cognitive Behavioral Interventions, Dropout, and Youth With Disabilities: A Systematic Review. *Remedial and Special Education*, 27(5), 259-275. doi:10.1177/07419325060270050201
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., y Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: A research review. *Educational Review*, 67(4), 459-482. doi:10.1080/00131911.2015.1008406
- Esteban M., Egidio I., Galán A., Reyero, D., y Tintoré M. (2019). *Programa de liderazgo para una educación integral (LEI). Marco teórico y dominios de actuación. Documento de bases*. Madrid. Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/DOCUMENTO-DE-BASES—31052022—EFSE—DR.pdf>
- European-Commission, EACEA, Eurydice, y Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures*. Luxembourg. doi: 10.2797/33979
- Freeman, J., y Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates:

- A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248. doi: 10.3102/0034654314554431
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2019). *Una visión integral de la educación basada en la complejidad y la armonía del ser humano*. Apuntes LEI #o6. <https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/Apuntes-LEI-o6.pdf>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019a). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019b). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Jugovic, I., y Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48(3), 363-377. doi:10.1111/ejed.12041
- MEyFP (2022). Sistema estatal de indicadores de la educación 2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/ultima-edicion.html>
- Sutphen, R. D., Ford, J. P., y Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161-171. doi: 10.1177/1049731509347861

UT4

UNIDAD TEMÁTICA 4

LA RELACIÓN DEL TUTOR CON LA FAMILIA

COMPETENCIAS¹³

- Que el tutor/a sepa analizar las necesidades y apoyar a las familias de forma individual y en grupo.
- Cómo analizar las características y necesidades de las familias.
- Cómo apoyar, acoger e integrar a familias.
- Cómo comunicarse de forma individual y en grupo.
- Saber preparar y realizar entrevistas a familias.

CONTENIDOS

- La familia: de la colaboración a la interferencia. Caso práctico.
- Características y modelos de familia en la actualidad. Implicaciones para el centro educativo.
- La participación de la familia en el centro escolar. Canales formales e informales y propuestas de mejora.
- Factores de vulnerabilidad. Contextos familiares desfavorecidos.
- La entrevista con la familia como relación de ayuda. Más allá del rendimiento educativo.
- La perspectiva integral de la tutoría. Síntesis del curso. Puesta en común y evaluación.
- Síntesis del curso y evaluación del curso.

ACTIVIDADES/TAREAS ASOCIADAS

Tarea UT4/1

Exposición y debate sobre la relación familia-centro en la sociedad actual. Análisis de los canales formales e informales y propuestas de mejora.

Tarea UT4/2

Debate sobre buenas prácticas para el trabajo con familias de contextos desfavorecidos desde una perspectiva sistémica.

Tarea UT4/3

Exposición y análisis de casos sobre la entrevista con la familia: preparación y desarrollo.

Tarea UT4/4

Tarea contextualizada en los centros de trabajo de los participantes relativa a las propuestas de mejora que favorezcan la relación familia-escuela que será presentada en la sesión *online* de la semana siguiente. Esta tarea puede realizarse en grupo si hay participantes que pertenezcan al mismo centro de Educación Secundaria.

Tarea UT4/5

Reflexión y debate final. Síntesis del curso.

13. Véase apartado 3.3. Competencias E

DESARROLLO DE LAS SESIONES

Estos contenidos se abordan en dos sesiones: la primera de ellas se desarrollará en un formato presencial y la segunda en modalidad *online*.

En la sesión presencial se realizan breves exposiciones de los contenidos teóricos y normativos, favoreciendo siempre la participación y el intercambio de experiencias por parte de los propios miembros del grupo. Se plantean, igualmente, distintas actividades prácticas guiadas y análisis de casos correspondientes a las tareas UT4/1, UT4/2 y UT4/3. Se presenta, además, en esta sesión la tarea UT4/4 que será expuesta y comentada en la siguiente sesión (*online*).

En la sesión *online* se expone y comenta la tarea contextualizada UT4/4, relativa a las propuestas de mejora que favorezcan la relación familia-escuela. Se realiza, finalmente, una síntesis del curso, acompañada de un debate y reflexión final (tarea UT4/5).

SESIÓN 1. Desarrollo de la sesión presencial

La sesión se inicia invitando a los participantes en el curso a reflexionar acerca de cómo las condiciones personales y laborales del tutor (falta de tiempo, poca formación, desmotivación o inestabilidad laboral) pueden condicionar una tarea compleja y exigente como es la relación con la familia, considerando que el éxito de la misma exige una elevada implicación personal que va más allá de las exigencias laborales concretas. El debate se orienta a poner en valor, pese a todas las dificultades, la actuación del tutor con la familia y para ello se muestran una serie de ideas tomadas de algunos estudios:

- Alguacil de Nicolás y Pañellas Valls (2009) encuentran que las familias participan más cuando encuentran en el centro alguien con quien sientan proximidad, como el profesorado tutor.
- Andrés y Giró (2016) señalan que el profesorado que ejerce funciones de tutor se muestra disponible a adaptarse a los horarios de las familias en las tutorías, normalmente debido a cuestiones laborales, para fomentar la comunicación.
- La familia: de la colaboración a la interferencia. Caso práctico.

Realizada esta introducción, se aborda el primer contenido de la sesión: “La familia: de la colaboración a la interferencia” que tiene como principal objetivo identificar posibles escenarios de trabajo en la relación del tutor-centro con la familia. Para ello, se presenta el siguiente caso práctico:

CASO PRÁCTICO

En una reunión trimestral del tutor con la familia, una madre señala que le ha dicho su hijo que a un compañero le han dado más tiempo para hacer un examen.

Esta madre señala literalmente: “Si lo haces para uno, tienes que hacerlo para todos”.

Se pide a los participantes que reflexionen y expongan sus puntos de vista sobre cómo actuarían ante esta situación dado que la adaptación responde a una medida de atención educativa puesta en práctica con el alumno.

En el debate, se hace referencia expresa al tema de la protección de datos y la confidencialidad, y se identifican tres escenarios clave en la relación tutor-familia:

- **Escenario de colaboración** en el que la familia quiere y puede (sabe) cómo colaborar en la intervención;
- **Escenario de colaboración** en el que la familia quiere, pero no puede (sabe) cómo colaborar en la intervención;
- **Escenario de discrepancia**, como el relatado en el supuesto anterior, en el que familia y tutor pueden situarse en posturas más o menos contrapuestas.

En los dos escenarios últimos se considera que es la familia el “cliente” inicial de la acción tutorial.

Se finaliza con una cita de Andrés y Giró (2016, p. 37) que señala: “ambos colectivos (familia y contexto escolar) deben mostrar un mismo mensaje, una misma visión acerca de la educación, ante los hijos/estudiantes, ya que en el caso de que sean disonantes repercutirá negativamente en todo el proceso educativo”. Es necesario, por tanto, crear una alianza entre familias y escuela (Epstein, 2001), siendo fundamental que el alumnado perciba la continuidad entre los objetivos educativos que les proponen los padres y los que les propone el centro escolar y que los padres desarrollan actitudes positivas hacia el centro y hacia el profesorado e incrementan su disposición a participar en el mismo a través de los cauces previstos.

Características y modelos de familia en la actualidad. Implicaciones para el centro educativo

Este segundo bloque se inicia con la idea de que los cambios sociales, demográficos y culturales están configurando nuevas estructuras o modelos de familia con importantes implicaciones para la relación de la familia con el centro educativo. Los cambios en las funciones de la familia, derivados de estas nuevas realidades, han supuesto una menor regulación familiar y una tendencia creciente, por parte de las familias, a delegar la responsabilidad de la socialización-educación de los hijos en el centro escolar.

Se plantea, a partir de esta presentación, un debate sobre algunas de las nuevas situaciones que afectan a la educación de los menores fruto de estas nuevas realidades. El diálogo se orienta, inicialmente, sobre dos de estas situaciones como son:

- los llamados “niños llave” (se visualiza, para ello, un extracto del documental: “Los niños llavero” ofrecido por RTVE, disponible en: <https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-ninos-llave/1442201/>) y
- “los abuelos educadores” (véase “Guía para abuelos educadores” disponible en: <https://accionfamiliar.org/download/guia-para-abuelos-educadores/?wpdmdl=1311&masterkey=5c18276f3a693>).

La participación de la familia en el centro escolar. Canales formales e informales y propuestas de mejora

Para introducir el tema de la participación de la familia en el centro escolar y los canales previstos para ello, se hace una reseña a la Constitución Española de 1978 (art. 27), donde se afirma el derecho de las familias al ejercicio de la participación, y a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación donde se señala explícitamente que: “el proyecto educativo incorporará un plan de mejora, que se revisará periódicamente, en el que, a partir del análisis de los diferentes procesos de evaluación del alumnado y del propio centro, se planteen las estrategias y actuaciones necesarias para mejorar los resultados educativos y los procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno”. Sentadas las bases normativas de la necesidad de esta participación, se debate, brevemente, sobre algunas de las dificultades existentes para su ejecución práctica a partir de las ideas que se recogen en los documentos de Bartau et al. (2019) y del Consejo de Estado (2015, p. 49).

Para avanzar en la mejora de las estrategias de comunicación centro-tutor-familia, se presentan dos modelos teóricos.

El primero es el modelo de Epstein (2001), que identifica seis modalidades de implicación de la familia en el centro escolar y que se recogen en la tabla siguiente:

TABLA 2. Modalidades de implicación de la familia en el centro escolar.

MODALIDAD	DEFINICIÓN
Parentalidad	Apoyar a las familias a establecer ambientes favorables al estudio (nutrición, mejora de las competencias parentales).
Comunicación	Diseñar formas efectivas de comunicación bidireccional familia-escuela sobre los programas escolares y el progreso de los menores (tutorías, apoyo con traductores, información sobre circulares, horarios,...).
Voluntariado	Fomentar y organizar la ayuda y el apoyo voluntario de los progenitores a las actividades del aula y la escuela.
Ayuda al aprendizaje en el hogar	Proporcionar información a las familias para ayudar a los estudiantes con los deberes y tareas escolares para casa, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico.
Toma de decisiones	Incluir a los padres y madres en la toma de decisiones, desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones y en los órganos de gestión y gobierno del centro (Consejo Escolar, AMPAS).
Colaboración con la comunidad	Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares y el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

El segundo es el modelo definido por Macià Bordalba (2018), basado en las seis “W” del periodismo. Se aprovecha la presentación de este modelo, para, a partir de cinco de estas preguntas clave, identificar una mejora concreta. Las preguntas y las mejoras planteadas son:

- *¿Qué comunicar?* Tradicionalmente, los contactos han ido asociados a connotaciones negativas referidas al desarrollo comportamental y/o académico del alumno. El perfil más común de progenitores es aquel que no considera necesario comunicarse con los maestros cuando todo va bien. Se debe dar más relevancia a una comunicación basada en los principios de normalidad y positividad.

- *¿Quién debe comunicar?* El centro educativo debe dar el primer paso y crear los espacios de intercambio adecuados. Esto no significa que debamos restarle importancia al compromiso que ha de adquirir la familia con el centro, que es fundamental, sino, simplemente, que la escuela ha de erigirse en la generadora de estos contactos.
- *¿Dónde comunicar?* Se deben favorecer los llamados “canales ricos” (Media Richness Theory -MRT-) que permitan un *feedback* inmediato y transmitir mensajes visuales y personalizados.
- *¿Cómo comunicar?* Es muy importante cuidar todos los aspectos del proceso comunicativo; desde la gestión del entorno físico hasta los gestos y modulación de la voz en la entrevista. Se volverá a tratar este aspecto más adelante al hablar de la entrevista.
- *¿Cuándo comunicar?* Se deben adoptar estrategias basadas en la flexibilidad y la rutina en cuanto a la frecuencia. Se presenta, en este sentido, la experiencia de Kraft y Dougherty, quienes realizaron una investigación exploratoria de varias semanas en la que los maestros del estudio llamaban a las familias diariamente a partir de un muestreo aleatorio (e independiente de los acontecimientos del día).

A continuación, se presenta una experiencia concreta de articulación de contextos y prácticas educativas: el Proyecto Girona (Vila y Estaban-Guitart, 2017); será brevemente valorada por los miembros del grupo, identificando algún elemento que pueda ser de utilidad en su práctica educativa actual:

PROYECTO GIRONA. La articulación de contextos y prácticas educativas:

Se basa en la idea de aproximación de “fondos de conocimiento”: Todas las familias, al margen de diversidad económica, cultural..., disponen de recursos intelectuales (fondos de conocimiento) en forma de saberes, de competencias vinculadas al mantenimiento de la familia, a experiencias laborales...

La práctica educativa debe documentar empíricamente estos fondos de conocimiento que poseen las familias para poder incorporar estos al contexto curricular y logra así el aprendizaje significativo.

Es necesario articular relaciones de confianza mutua entre los docentes y las familias con el objetivo de mejorar la acción educativa y combatir prejuicios y estereotipos.

El programa no consiste en formar a las familias, sino en realizar innovaciones didácticas a través de la capitalización educativa de los fondos de conocimiento de las familias.

“[...] los docentes visitan a familias de estudiantes con problemas a fin de documentar sus fondos de conocimiento (saberes sobre jardinería, arquitectura...). Una vez documentados estos fondos, los docentes los incorporan en su práctica escolar”.

A partir de la exposición de este material, se plantea la tarea UT4/1 en la cual, trabajando por parejas, los participantes deben identificar alguna forma de participación (individual o colectiva) de la familia en el centro escolar, tanto dentro de los canales formales como de los informales, y plantear alguna mejora concreta derivada de cualquiera de los modelos propuestos. La puesta en común se realiza sobre la base del siguiente esquema (Torrego Seijo, 2019):

– **Canales formales:**

- La tutoría (individual o en grupo).
- La participación colectiva a través de órganos de decisión como el Consejo Escolar o las AMPAS.

– **Canales informales:**

- Talleres; jornadas culturales, carnavales, fiestas, voluntariado de las familias en actividades del centro escolar; programas de animación a la lectura: jornada de puertas abiertas de la biblioteca del centro.
- Escuelas de padres.
- El Aprendizaje Servicio (ApS).
- Comunidades de aprendizaje. En relación a esta última modalidad, se propone la visualización del vídeo Comunidad de Aprendizaje “La Paz” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yow—MmRPQAO>

Se cierra este amplio bloque haciendo una referencia a la utilidad de incorporar las herramientas tecnológicas, especialmente las apps para dispositivos móviles (grupos de Telegram, Whatsapp...), como medio para favorecer la comunicación bidireccional con la familia. Se presenta alguna herramienta de comunicación, como la app *Remind*, y se aprovecha la oportunidad para preguntar a los participantes sobre las herramientas tecnológicas que ellos utilizan, valorando sus ventajas y desventajas.

Factores de vulnerabilidad. Contextos familiares desfavorecidos

En el debate sobre el uso de la tecnología en la comunicación Tutor/colegio-Familia se identifican dos elementos que sirven de nexo para introducir el siguiente bloque temático: “Factores de vulnerabilidad. Contextos familiares desfavorecidos”.

El primero de ellos es el riesgo que supone la llamada *brecha digital*. Así, se pone en evidencia el dato ofrecido por el Comisionado de la Infancia, a raíz del estudio realizado en el contexto de la Covid-19 (véase: <https://www.unicef.es/educa/blog/covid-19-brecha-educativa>), que indica que “uno de cada cinco niños del primer cuartil de renta vive en un hogar sin ordenador (20%), en comparación con el 0,9% del cuarto cuartil de renta: la falta de acceso a un ordenador es casi 20 veces mayor en los hogares más pobres”. Se señala que, aunque la solución no es fácil, y esta deberá pasar, en muchos casos por la colaboración con los servicios sociales municipales, el tutor no debe permanecer indiferente ante esta realidad.

El segundo de ellos es el llamado *efecto Mateo*. Así, tal y como refleja el informe elaborado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (Torrego Seijo, 2019, p. 23), el profesorado se queja de la falta de asistencia, especialmente a las reuniones colectivas, de familias pertenecientes a grupos sociales marginales o de clase social más baja. El motivo es que estas se sienten apartadas o carecen del capital cultural necesario para esta implicación. Es importante que las acciones de mejora se dirijan, por tanto, a aquellas familias con escasos niveles de formación y recursos materiales, que normalmente poseen bajo nivel de participación en la educación escolar de sus hijos.

Se hace un breve recorrido sobre otros factores de vulnerabilidad que afectan a la relación de las familias de contextos desfavorecidos con el centro, haciendo alusión a aspectos como el idioma, las diferencias en valores o expectativas, la ausencia del material escolar o la incorporación al centro en cualquier momento del curso académico. Se pide a los participantes que, brevemente, expongan algunas de sus experiencias concretas con colectivos desfavorecidos.

A modo de cierre, se presenta la propuesta de Bradford (1995, en Garreta, 2007) sobre los tres objetivos que deben caracterizar la intervención con colectivos desfavorecidos y especialmente con familias inmigrantes. Estos son: a) comprender el bagaje cultural y el estilo de vida de las familias con las que se trabaja; b) revisar la propia cultura (valores, creencias) para determinar cómo estas pueden influir en las prácticas educativas con estos alumnos: autoridad, normas, expresiones de afecto; y c) incorporar experiencias que reflejen el bagaje cultural de estos grupos en la práctica educativa diaria.

A continuación, se hace una breve referencia al problema del maltrato infantil, tanto desde la perspectiva de la identificación por el centro educativo como desde la perspectiva de la actuación. Se presentan algunos de los indicadores de maltrato que recoge el Observatorio de la Infancia (Delgado-Casas et al., 2021):

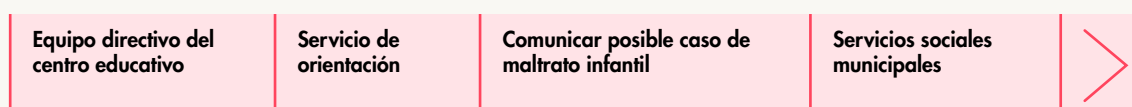
Indicadores de maltrato intrafamiliar en adolescentes:

- Falta a clase de manera frecuente de forma injustificada.
- Suciedad, ropa inadecuada.
- Necesidades médicas no atendidas (acude enfermo a clase).
- Permanece en el centro más tiempo del habitual evitando volver a casa.
- Tras el fin de semana vuelve a clase triste, cansado, etc.
- Notable frialdad afectiva, sintomatología depresiva, etc.

Indicadores de maltrato intrafamiliar en la familia:

- Dificultad para localizarles, no acuden al centro escolar cuando son citados.
- Falta de colaboración con el profesorado y/o negativa a autorizar la modalidad o respuesta educativa recomendada para las necesidades especiales que presente su hijo.
- Pautas educativas incongruentes y no estables.
- Culpabilizan constantemente al menor, lo perciben de forma negativa.
- Están frecuentemente ausentes del hogar, dejan a los niños sin supervisión.

Para presentar cuál debe ser el proceso de notificación ante un posible caso de maltrato, se propone el siguiente esquema, recogido por Delgado-Casas et al. (2021):



No obstante, se señala que, ante un caso de peligro grave e inminente, los profesionales del centro educativo deberán ponerse en contacto con los cuerpos de seguridad o el servicio de protección de menores de la comunidad.

Se presenta la tarea UT4/2, en la cual, en grupos de 2 o 3 personas y durante 15 minutos, los participantes deben reflexionar y debatir sobre buenas prácticas para el trabajo con familias de contextos desfavorecidos. Se realiza, posteriormente, una puesta en común de los aspectos más importantes que son debatidos en el gran grupo.

La entrevista con la familia como relación de ayuda. Más allá del rendimiento educativo

En el marco de la acción tutorial, la entrevista es una herramienta clave, no solo para recabar información, sino también para desarrollar un proceso de ayuda que oriente a la familia ante cualquier situación que pueda afectar al desarrollo académico, personal y social del alumno. Al margen de la intervención más especializada de otros profesionales (departamento de orientación), el tutor debe convertirse en un modelo-guía de conducta y actitud, facilitador del diálogo, que ayude en la búsqueda de respuestas a cuestiones de muy diverso tipo.

Se presenta la entrevista como un proceso organizado en una serie de fases. En primer lugar, se insiste en la importancia de la preparación de la misma, reuniendo toda la información posible y planificando su desarrollo, aunque siempre desde un principio de flexibilidad. Considerando la situación de que sea la primera entrevista con la familia y de que el objetivo de la misma vaya más allá de la simple transmisión o recogida de información, se plantea una estructura en tres grandes fases:

- 1. Fase social o comienzo:** el objetivo, en esta fase, es crear un clima de confianza, lograr el llamado “rapport”, que facilite la comunicación posterior. Para ello, se deberá crear un ambiente relajado y agradable y no empezar abordando el problema directamente. No obstante, en este momento inicial deberá explicarse el motivo del encuentro, diferenciando el problema del objetivo que se pretende conseguir, y el carácter confidencial de la información que se facilite. Si intervienen ambos padres, se deberá favorecer la participación de todos.
- 2. Fase de interacción o desarrollo:** en la que se produce el intercambio clave de información significativa, facilitando siempre la expresión de ideas, sentimientos, hechos, etc. Se deben formular preguntas abiertas que favorezcan el diálogo y contrastar la información. Es el momento de utilizar técnicas como la clarificación o confrontación (véanse líneas siguientes).
- 3. Fase que agrupa la concreción y el cierre de la entrevista:** en este momento es importante concretar actuaciones y buscar compromisos por parte de los padres. Se deberá realizar una síntesis de lo más significativo, verificando el grado de comprensión por ambas partes. Ni tutor ni familiares deben disminuir la atención en este momento. En caso de que se lleve a cabo un seguimiento se deberá acordar cómo va a desarrollarse este.

Se finaliza la exposición de este bloque, haciendo referencia a algunas habilidades del tutor como entrevistador y a algunos de los recursos técnicos más utilizados útiles para formular preguntas. Es importante que el tutor muestre una actitud empática basada en la escucha activa. Respecto a la formulación de preguntas, se ofrecen algunas orientaciones:

- Realizar preguntas abiertas que permitan que el familiar se exprese con sus propias palabras y a su ritmo (serán útiles las preguntas cerradas cuando se trate de confirmar algún dato o aspecto del problema).
- Formular preguntas que faciliten la expresión de sentimientos y no solo de hechos.
- Las preguntas de clarificación se utilizarán para confirmar que se ha entendido correctamente el contenido del mensaje, evitando así hacer hipótesis o sacar conclusiones erróneas.
- Utilizar también, cuando sea necesario, preguntas de confrontación que hagan visible las contradicciones entre lo que está diciendo el familiar y su conducta no verbal, o bien entre lo que ha dicho en un momento de la entrevista y lo que dice en otro.
- Se señala que es importante respetar los silencios, siempre que faciliten la reflexión, y se hace una referencia a la utilización del humor. En caso de utilizarlo, ya que puede ser útil para reducir el nivel de tensión y salvar momentos de apuro, este debe ser empleado con medida y adaptado a la situación y al entrevistado.

Tras esta exposición, se da paso a la tarea UT4/3. “Exposición y análisis de casos sobre la entrevista con la familia”. Se divide al grupo en subgrupos de 8-10 personas. Cada grupo debe seleccionar alguna situación que haya vivido alguno de sus integrantes en la cual haya tenido que entrevistar a algún familiar/es y abordar alguna situación considerada “delicada” (se deja abierta la temática). A partir del supuesto seleccionado, se plantea un *role-playing* consistente en la simulación de una entrevista en la que un miembro del grupo ejercerá de tutor y otro u otros de familiar o familiares. Tras unos minutos dedicados a la preparación de la misma (aproximadamente 5-8), se realizará la simulación en el gran grupo. Se finalizará con un debate en el que se reflexione y se planteen propuestas de mejora sobre los contenidos tratados anteriormente: estructura del encuentro y técnicas de formulación de preguntas utilizadas.

Presentación de la tarea UT4/4. Tarea contextualizada en los centros de trabajo de los participantes relativa a las propuestas de mejora que favorezcan la relación familia-escuela

Para finalizar, se presenta la tarea UT.4/4. Esta tarea, centrada en la identificación de propuestas de mejora para favorecer la relación Tutor-centro/Familia, deberá ser presentada por los participantes en el curso en la sesión *online*. Para su realización, se incluye en el aula virtual una plantilla en PowerPoint con la siguiente información:

CASO PRÁCTICO. Propuesta para mejorar la comunicación y/o la participación de la familia en el centro

1. Descripción del contexto

- Breve descripción del centro:
- Contexto geográfico (centro ciudad, barrio, rural...), tamaño, organización, actividades extraescolares.
- Características de las familias (culturales, socioeconómicas...).

2. Propuesta de mejora

- Realizar una propuesta que mejore la comunicación con las familias y en consecuencia la participación de las mismas en el centro. La propuesta podrá ser más o menos concreta y realizarse para mejorar la comunicación/participación a nivel individual o a nivel colectivo.
- Esta tarea puede realizarse en grupo si hay participantes que pertenezcan al mismo centro de Educación Secundaria.

SESIÓN 2. Desarrollo de la sesión *online*

Exposición de la tarea UT4/4

En esta sesión se presentan las propuestas de mejora elaboradas. El tiempo inicialmente asignado a cada exposición es de 5 minutos. Una vez finalizada cada una de ellas, el profesor del curso dará algún tipo de *feedback* sobre la propuesta planteada y ofrecerá al resto del grupo la posibilidad de realizar preguntas o comentarios.

Como en las exposiciones anteriores, en el caso de que haya un número elevado de participantes en el curso, se debe considerar la posibilidad de agrupar trabajos por casos/temas comunes con el fin de realizar varias presentaciones seguidas y dar *feedback* agrupado por estos temas para evitar repetir consideraciones similares y alargar en exceso la sesión.

Tarea UT4/5. Reflexión y debate final. Síntesis del curso. Evaluación de los participantes

Finalmente, se dedican unos minutos para sintetizar los contenidos básicos del curso, reflexionar y debatir sobre su desarrollo y estructura y, por último, evaluarlo. Es conveniente que, en este encuentro, participen también todos los docentes que han desarrollado alguna de las sesiones o participado en su programación. Se pedirá a los participantes en el curso que, dentro de la evaluación verbal que realicen, planteen alguna propuesta de mejora para ediciones próximas del curso.

La asistencia al curso es obligatoria. Se evalúa la participación en las sesiones presenciales y *online*, y la consecución de los resultados de aprendizaje vinculados a las 4 tareas propuestas según los criterios mostrados en la siguiente tabla. La evaluación final será de APTO (>60 puntos), exigiéndose un mínimo del 20 en cada parte (Participación/Portafolios).

TABLA 3. Criterios de evaluación.

Sistema de evaluación	Puntuación máxima
Participación activa en las tareas de las sesiones presenciales y <i>online</i> .	50 puntos
Portafolios con las tareas finales contextualizadas en centros de las 4 unidades temáticas (tareas UT1/4, UT2/5, UT3/3 y UT4/4) y reflexión final-autoevaluación.	50 puntos

MATERIALES DE CONSULTA PARA LA UT4

- Alguacil de Nicolás, M., PañellasValls, M. (2009). Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 111-128.
- Andrés, S., & Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista De Evaluación De Programas Y Políticas Públicas*, 1(7), 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Bartau, I., Azpillaga, V., y Barandiarán, A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 86-102.
- Consejo Escolar de Estado (2015). Participación Educativa. Las relaciones entre familia y escuela. Segunda época, 4(7).
- Delgado-Casas, C., Aragón, E., y Navarro, J.I. (2021). *Colaboración familia-escuela. Manual para docentes*. Pirámide.
- Epstein, J. (2001): *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Fundación Santa María.
- Macià Bordalba, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 10, 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Macià Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>.
- Parejo, J. L., y Pinto, J. M. (2015). *La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica*. UOC.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., y Ceballos-Vacas, E. M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.389351>
- Sainz Gutiérrez, N., Martínez Ferrer, J., y Ruiz Salguero, J. M. (2011). *Entrevista familiar en la escuela. Pautas concretas*. Pirámide.
- Torrego Seijo, J. C. (Coord.) (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. La participación de las familias y el alumnado*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Vila, I., y Esteban-Guitart, M. (2017). Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI. *Cuadernos de Educación*, 76. ICE-Horsori.

3.7. Cuestionario de autoevaluación

En este apartado se ofrece un breve cuestionario de autoevaluación donde se incluye una relación de ítems que, con carácter general, permiten considerar algunos logros vinculados a la acción tutorial tras seguir el modelo formativo propuesto en este manual.

Conviene aclarar que estos ítems se refieren a conocimientos, destrezas y actitudes autopercibidos y excluyen acciones ya que, en una intervención de tan corta duración, no daría tiempo a modificar los comportamientos individuales.

Por último, al ser una reflexión subjetiva solo produce una valoración subjetiva, completamente distinta de la que se planteará en el capítulo siguiente que, por su diseño, estrategias de estimación y resultados, permite conocer la eficacia de los objetivos propuestos para el proyecto Liderar una educación integral (LEI). Formación para profesores, tutores, orientadores y voluntarios, de manera objetiva.

Autoevaluación sobre ciertas mejoras derivadas del curso relacionadas con la tutoría centrada en la educación integral.

Conocimiento de entornos vulnerables y contextos desfavorecidos

- ¿Tengo la habilidad de identificar los elementos clave de la estructura y dinámica de un centro situado en un entorno vulnerable?
- ¿Soy capaz de detectar de manera más eficaz las necesidades del alumnado en contextos desfavorecidos?
- ¿He ampliado mi perspectiva sobre la dinámica de un centro en entornos vulnerables?
- ¿Tengo la destreza de abordar de manera más adecuada las necesidades del alumnado en contextos desfavorecidos?

La tutoría a través del enfoque de educación integral

- ¿Me percibo capaz de implicar al resto del profesorado en el desarrollo de una tutoría orientada a la educación integral de los estudiantes?
- ¿Puedo llevar a cabo mejor que antes el diagnóstico y la gestión de conflictos desde una perspectiva integral?
- ¿He desarrollado mi capacidad para llevar a cabo sesiones de evaluación desde una perspectiva integral?
- ¿Me siento más preparado/a para resolver conflictos en el aula a través de las tutorías?
- ¿He mejorado la forma de analizar las necesidades de las familias desde la tutoría?
- ¿Sé cómo apoyar más eficazmente a las familias, de manera individual y grupal?

CLAVES SECCIÓN 4

- La metodología *Peer Learning* (PLG) se ha mostrado eficaz a la hora de elaborar el curso de formación para tutores; y también ha contribuido a que tal curso tuviera una orientación hacia la educación integral de los estudiantes situados en contextos desfavorecidos.
- Los participantes han visto mejoradas sus competencias para ejercer como tutores.

Cuadro resumen de los incrementos resultantes de los cuestionarios inicial y final aplicados a los tutores

ÍTEM	DIFERENCIA PRE-POST
IE1.1. Centros escolares de entornos vulnerables	+0,78 ●
Ítem 1. Soy capaz de identificar los aspectos que caracterizan la dinámica de un centro en relación con el desarrollo de la función tutorial.	+0,88 ●
Ítem 2. El conocimiento sobre el contexto externo del centro es de gran importancia en los entornos vulnerables.	+0,35 ●
Ítem 3. Conozco el funcionamiento interno de los centros en entornos vulnerables.	+1,65 ●
Ítem 4. La educación integral de los estudiantes ha de ser un objetivo prioritario de la tutoría, sobre todo en contextos desfavorecidos.	+0,00 ●
Ítem 5. Me percibo capaz de ejercer como tutor en centros situados en entornos vulnerables.	+1,00 ●
IE1.2. Necesidades del alumnado en contextos desfavorecidos	+0,94 ●
Ítem 6. Sé cómo reconocer las necesidades e intereses individuales de los estudiantes a través de una escucha activa.	+0,29 ●
Ítem 7. Soy capaz de apoyar y fomentar las capacidades y la motivación de los estudiantes, actuando de acuerdo con sus intereses.	+0,18 ●
Ítem 8. Conozco los mecanismos para obtener información de especialistas sobre los estudiantes.	+1,35 ●
Ítem 9. Me percibo capaz de llevar a cabo un informe individual de tutoría en alumnos en contextos desfavorecidos.	+1,12 ●
Ítem 10. Dispongo de las estrategias para favorecer la autorreflexión de los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos.	+1,65 ●
Ítem 11. Puedo identificar las distintas necesidades educativas especiales del alumnado de contextos vulnerables.	+1,06 ●
IE2.1. Implicación del profesorado en la tutoría	+0,69 ●
Ítem 12. La tutoría dirigida a la educación integral favorece el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona.	+0,35 ●
Ítem 13. Sé cómo dirigir las sesiones de evaluación en el centro.	+0,88 ●
Ítem 14. Soy capaz de contribuir en la elaboración de planes de mejora en el centro coordinando al profesorado.	+1,06 ●

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CLAVES SECCIÓN 4

Cuadro resumen de los incrementos resultantes de los cuestionarios inicial y final aplicados a los tutores

ÍTEM	DIFERENCIA PRE-POST
Ítem 15. Me percibo capaz de realizar encuestas con las que favorecer la implicación del profesorado en la tutoría.	+0,94 ●
Ítem 16. Puedo comunicarme con el profesorado para su implicación en el proceso de tutoría.	+0,76 ●
Ítem 17. Las reuniones de coordinación entre todo el profesorado deben influir positivamente en el desarrollo de las tutorías.	+0,18 ●
Ítem 18. Me percibo capaz de favorecer la mejora de los procesos de tutoría en el centro educativo.	+0,65 ●
IE2.2. Los conflictos en el aula	+0,58 ●
Ítem 19. El conocimiento de las distintas dimensiones de la persona favorece la gestión del aula.	+0,24 ●
Ítem 20. Soy capaz de favorecer un clima de aula que favorezca el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona.	+0,24 ●
Ítem 21. Conozco los diferentes aspectos que afectan al funcionamiento del aula y del grupo.	+1,00 ●
Ítem 22. Me percibo capaz de diseñar actividades de mejora del grupo a través de la tutoría.	+1,00 ●
Ítem 23. Puedo utilizar la observación participante para el análisis de conflictos en el aula.	+0,65 ●
Ítem 24. Sé llevar a cabo una comunicación asertiva para generar confianza en las tutorías.	+0,35 ●
IE2.3. La respuesta a las familias	+0,82 ●
Ítem 25. Soy capaz de analizar las características y necesidades de las familias de mis alumnos.	+0,76 ●
Ítem 26. Puedo utilizar distintas vías de colaboración con las que favorecer una implicación eficaz de las familias en el proceso de tutoría.	+0,88 ●
Ítem 27. Me percibo capaz de desarrollar el proceso de apoyo, acogida e integración de las familias en la tutoría.	+0,94 ●
Ítem 28. Conozco cuáles son las vías de comunicación con las familias que favorecen un mejor desarrollo del proceso de tutoría.	+0,76 ●
Ítem 29. Sé preparar y realizar entrevistas a las familias dentro de la acción tutorial.	+0,76 ●

Fuente: elaboración propia.

Nota: para explicar los resultados del cuestionario pretest-postest se ha simbolizado la diferencia entre la valoración final con la valoración previa de cada ítem, por lo que obtenemos una diferencia indicativa de la eficacia de los cursos de formación con relación a la autopercepción acerca de los conocimientos, destrezas y actitudes para su desempeño como orientadores.

Código de interpretación de los resultados (escala Likert 1-6).

● ≥ 1 ● 0,3 a 0,99 ● 0 a 0,29 ● < 0

4. Evaluación¹⁴

Las intervenciones educativas que se diseñaron para concretar un enfoque de educación integral en el desempeño profesional de diferentes agentes educativos, en este caso, de los tutores, se sometieron a un estudio de “funcionalidad”. Mediante el diseño de una estrategia de evaluación comprensiva¹⁵, se analizó no solo la pertinencia de la metodología empleada (*peer learning*) para el diseño del curso de formación, sino también la eficacia del propio curso de formación.

Para la evaluación del *Peer Learning Group* (PLG) de tutores, en el que participaron 8 docentes, se dispuso de una metodología mixta formada por una serie de instrumentos cuantitativos y cualitativos. En concreto, se elaboró un cuestionario formado por 6 indicadores y 29 ítems, con los que poder valorar comparativamente el funcionamiento de los grupos, y una escala Likert 1-6, en la que los encuestados debían mostrar su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones sobre el funcionamiento de los grupos. Complementariamente, se llevó a cabo un grupo focal con el que poder comprender en profundidad los datos cuantitativos obtenidos. Y, además, se obtuvo respuesta de un cuestionario cualitativo aplicado a los facilitadores. El análisis y triangulación de la información se hizo empleando el software de análisis ATLAS.ti.

Para la evaluación de la eficacia de los cursos de formación, se planteó un diseño pretest-postest, estableciéndose la aplicación de los instrumentos evaluativos en dos momentos: “A”, previo a realización del curso, y “B”, con posterioridad al mismo. Los instrumentos de medida fueron: i) cuestionarios competenciales (conocimientos, destrezas, actitudes) sobre las áreas de intervención; ii) cuestionarios de evaluación de dichos cursos de formación centrados en el proceso (adecuación y calidad, materiales didácticos, técnicas pedagógicas, plataforma, etc.) y en los aprendizajes derivados del curso de formación; y iii) grupos focales con los que poder interpretar los resultados anteriores y profundizar en ellos. En cuanto al número de participantes, la muestra evaluada fue de 17 tutores.

14. Este apartado es un resumen del Informe de evaluación realizado por Rafael López-Meseguer, Manuel T. Valdés y María José García de la Barrera Trujillo para analizar la eficacia de la metodología de los PLG y los cursos de formación del proyecto Liderar una educación integral (LEI). Formación LEI para profesores, tutores, orientadores y voluntarios.

15. Como señala la literatura científica especializada (López-Meseguer y Valdés Fernández, 2020), una evaluación comprensiva es el resultado del análisis de la coherencia lógica y la correspondencia causal de un programa. Para ello, la evaluación se orienta a conocer la adecuación del programa en términos de medios-fines, la valoración del programa por parte de los participantes del mismo y la correspondencia entre los cambios que el programa prescribe y los que realmente produce.

4.1. Evaluación del funcionamiento del *peer learning group* (PLG)

Objetivo y muestra

El objetivo de la evaluación del PLG se centró en averiguar si esta metodología servía para la elaboración del curso de formación de tutores; y si, a través del curso de formación, se podría aplicar un enfoque de educación integral en la acción tutorial de estudiantes situados en contextos desfavorecidos.

En el PLG de tutores participaron 8 personas, con una experiencia docente de más de 22 años de media (tabla 4). En lo relativo al tamaño medio de sus centros de enseñanza, desempeñaban su función en escuelas de alrededor de 686 alumnos. El grado de acuerdo medio con la afirmación “desarrollo mi actividad profesional en un centro en contexto desfavorecido o de especial dificultad” fue de 4,4 en una escala de 1 a 6.

TABLA 4. Muestra de profesores participantes en el proyecto de formación LEI.

	Total	Profesores	Tutores	Orientadores	Voluntarios
Sexo					
Hombres	33,3%	44,4%	12,5%	0,0%	75,0%
Mujeres	66,7%	55,6%	87,5%	100,0%	25,0%
Edad (media)	45,4	42,8	49,8	49,3	40,1
Estudios completados					
Titulación Magisterio	23,7%	55,6%	37,5%	12,5%	0,0%
Otra titulación universitaria	66,7%	55,6%	75,0%	62,5%	75,0%
Estudios de máster	33,0%	55,6%	12,5%	25,0%	37,5%
Estudios de doctorado	24,0%	22,0%	25,0%	37,5%	12,5%
Años como docente (media)	19,8	15,2	22,5	22,1	—
Tamaño del centro (media)	608	409	686	752	—
Centro desfavorecido (media)	4,4	5,3	4,4	3,4	—
N	33	9	8	8	8

Para la evaluación cualitativa, se obtuvo una muestra suficientemente diversa en razón de diversas características (edad, género, experiencia) de los participantes de cada uno de los grupos de discusión (P1-P8). También se ha incluido como informantes a los facilitadores del PLG, en calidad de expertos sobre los temas tratados (tabla 5).

TABLA 5. Muestra de profesores participantes en el proyecto de formación LEI, por edad, sexo y experiencia.

Informante	PLG	Fuente	Edad	Sexo	Experiencia
P3.	Tutoría	FG	53	F	3
P4.	Tutoría	FG	63	M	21

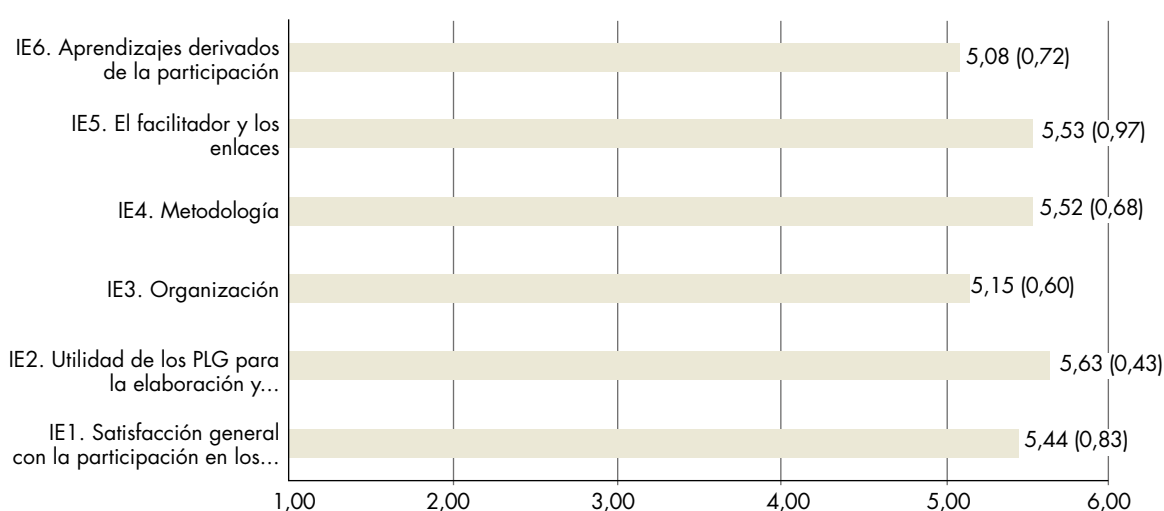
Nota: FG: Grupo focal / CC: Cuestionarios.

Resultados principales de la evaluación del PLG

Podemos afirmar que la hipótesis de que el método PLG favorece no solo la elaboración y contextualización de cursos, sino también la adquisición de nuevos aprendizajes, se ha visto refrendada mediante el propio testimonio de los participantes. Es decir, se ha confirmado que la discusión experta y bidireccional es útil para la elaboración del curso de formación y puede ayudar a reforzar los principios de educación integral en contextos vulnerables.

En el gráfico 4 puede observarse de manera agregada –por cada uno de los 6 indicadores de evaluación propuestos– el funcionamiento específico del PLG de tutoría.

GRÁFICO 4. Media y desviación típica del grado de valoración en la evaluación global del PLG de tutoría para cada uno de los indicadores utilizados.

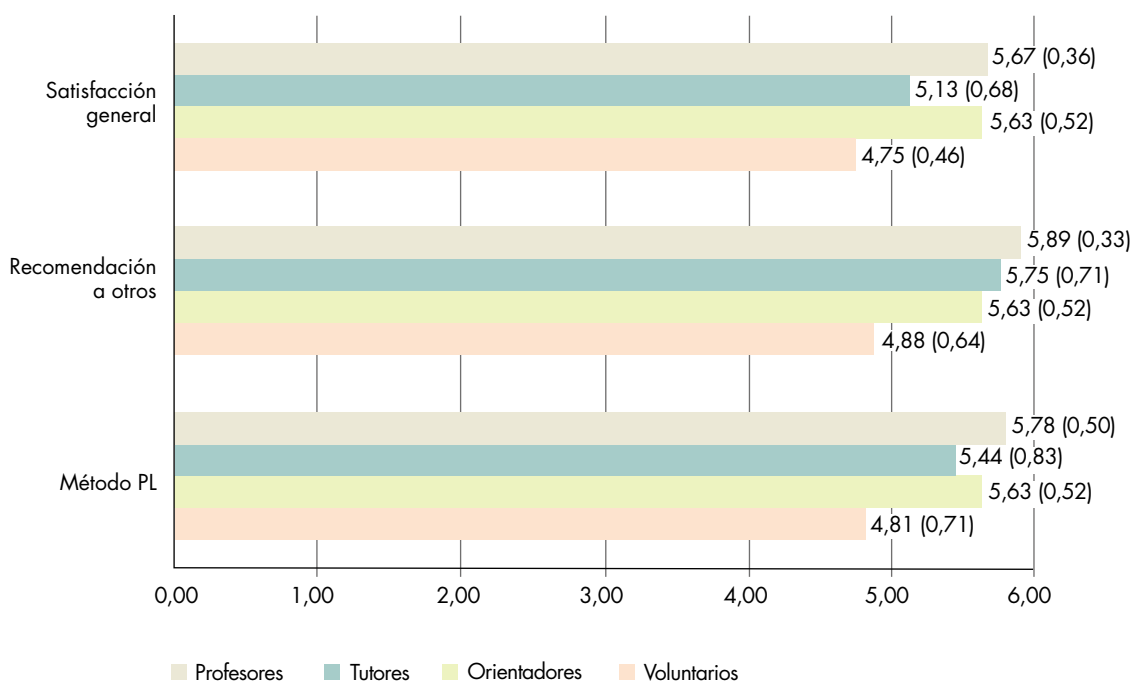


Como se puede ver, cada uno de los aspectos referidos ha obtenido una valoración muy alta (superior al 5 sobre 6). Ello da cuenta del buen funcionamiento del grupo en cada uno de los indicadores propuestos y sobre los que daremos una breve información en lo que sigue. Por otra parte conviene mencionar que los resultados del trabajo cualitativo son coherentes con los resultados cuantitativos: las valoraciones obtenidas son muy positivas.

1. Satisfacción general con el PLG de tutoría en comparación con los demás PLG

Como puede observarse en el gráfico 5, en el que comparamos el grado de satisfacción de los tutores con respecto al resto de participantes en los PLG del proyecto (profesores, orientadores y voluntarios para programas de refuerzo en verano), su nivel de satisfacción general hacia la dinámica empleada y la posibilidad de recomendar la metodología empleada es ligeramente inferior aunque no estadísticamente significativa, lo que podría tener que ver con la heterogeneidad de las respuestas recogidas. Por ello, es evidente que la satisfacción de todos los participantes en dichos grupos es muy alta. Pensamos que tiene que ver, en concreto, con la posibilidad de compartir experiencias con otros compañeros de profesión.

GRÁFICO 5. Satisfacción general con la participación en los PLG.



2. Utilidad de los PLG para la elaboración y contextualización de cursos de formación del profesorado

Con carácter general, desde una perspectiva cualitativa, la alta consideración puesta de manifiesto en los resultados cuantitativos de esta metodología como mecanismo de contextualización responde a dos factores: por un lado, pone en valor lo que ya se realiza y lo que se podría hacer, convirtiéndose en objetivos de formación:

Me ha hecho reflexionar mucho sobre todo lo que estamos haciendo y todo lo que se podría hacer; entonces me parece un buen sistema para poder impartir cursos en otras ocasiones.

Por otro lado, valoran su carácter novedoso y la idoneidad para hacer emerger contenidos formativos:

Para mí ha sido una novedad la forma de afrontar la elaboración de un curso. Me ha servido, la verdad, para ver que hay otras maneras distintas de las que yo conocía, que eran las más clásicas, de sacar información y de construir un contenido.

Uno de los aspectos más valorados por los participantes es que, mediante el PLG, se ponen de manifiesto las necesidades profesionales “reales” a las que los cursos han de hacer frente.

Como hemos señalado más arriba, se ha interrogado acerca de la utilidad de orientar los cursos hacia una educación integral de los estudiantes. Los resultados cualitativos nos permiten observar la manera concreta en que ello se ha podido producir. Por un lado, se destaca el hecho de dar a una noción teórica un carácter real y concreto:

En cuanto al apartado de la educación integral yo creo que sí, porque se le ha dado al curso un nivel de realidad, porque veo que nosotros hemos aportado cosas que a lo mejor hace falta vivirlas para implantarlas en un curso, o transmitir las a la gente que quiera hacer este curso.

También se ha señalado, de manera inversa, que es precisamente la noción de educación integral la que permite identificar prácticas a realizar, tal y como pone de manifiesto una participante del grupo de orientación. Este trabajo bidireccional con respecto a la orientación de contenidos en educación integral ha encontrado una valoración menor en los resultados cuantitativos que otros ítems.

A este respecto, podemos aventurar algunas posibles explicaciones compatibles entre sí: la primera, que todo educador en cierta medida considera que participa de una noción de educación integral (lo cual dificulta obtener medidas altas); en segundo lugar, que la relación del contenido de algunos cursos con la educación integral viene “de serie”; en tercer lugar, que el favorecimiento de una educación integral pasa por realizar una buena labor de tutoría:

Las necesidades de formación de tutores que se plantearon se encontraron en un nivel muy básico, muy inicial. Es imposible que los tutores puedan enfocar una educación integral del alumnado sin estas competencias básicas.

3. Organización

Otro de los aspectos que se ha pretendido evaluar ha sido la organización del PLG desde el punto de vista de su planificación y gestión. En este bloque, si bien el nivel de satisfacción no deja de ser alto, es donde se observa un menor grado de acuerdo. Los tutores, a pesar de ser algo críticos con la organización del PLG, muestran una media general de satisfacción que supera ligeramente los 5 puntos. No obstante, las respuestas son más heterogéneas, indicando que la opinión negativa de uno o dos tutores empuja hacia abajo la media del grupo. En términos generales, la opinión de los participantes es particularmente crítica en los ítems relativos a la suficiencia de las dos sesiones para cubrir los objetivos pretendidos y del tiempo dedicado al trabajo sugerido por los facilitadores.

El grado de acuerdo fue muy elevado en la respuesta a un ítem, donde los participantes se posicionaron en relación con el desempeño de los facilitadores. Todos los profesores ofrecieron en este indicador la máxima puntuación, manifestando un grado de satisfacción muy elevado con el papel desempeñado por ellos.

Los resultados cualitativos de este bloque, de nuevo, son coherentes con los hallazgos cuantitativos. Se valora positivamente el papel desempeñado por los organizadores del proyecto a la hora de procurar todo lo necesario para la participación en el PLG.

Por un lado, se refleja la adecuación de dicho modelo:

Yo cuando eran dos sesiones pensé que era un objetivo muy ambicioso, y al revés: es que en la primera sesión, gracias a las dinámicas que propuso el facilitador, salió todo.

Y, por otro, esa misma participante se expresa en un sentido contrario:

Yo creo que se quedó un pelín corto, porque incluso cuando empezamos a hablar de casos podíamos haber hecho alguno más. Pero claro, ya el tiempo era el que era.

4. Metodología

El nivel general de satisfacción con la metodología de los PLG reflejado en la encuesta es, de nuevo, alto. Los profesores son quienes muestran un mayor grado de acuerdo en todos los ítems, seguidos de los tutores y orientadores. En el caso de los tutores, muestran su menor grado de acuerdo con el ítem 13.

Por su parte, los participantes del grupo focal valoran positivamente cómo se ha llevado a cabo la metodología de los PLG: *Creo que la metodología estaba bien escogida para crear un ambiente de colaboración, y no agobiante, nada apremiante, nada tenso, sino todo lo contrario.*

A pesar de la buena valoración cuantitativa, los elementos negativos puestos de relieve tienen que ver con aspectos comunes a cualquier dinámica de este tipo: la selección de los participantes y el desarrollo de los procesos. Sobre el primero de los aspectos, si bien se destacaba la riqueza que supone la diversidad de perfiles, también esta puede ser percibida como un obstáculo. En cuanto a lo segundo, aparece la queja contra aquellos más tendientes a monopolizar la palabra: *Es verdad que a lo mejor algunas personas acaparaban un poquito más y era más difícil meter baza.*

Con todo, podemos señalar que la metodología de los PLG se ha desarrollado de manera eficaz, gracias a los factores que se han señalado anteriormente, y a pesar de esos elementos negativos del todo habituales en este tipo de procesos.

5. El facilitador y los enlaces LEI

Para el correcto funcionamiento del PLG es necesario que la conducción de los mismos sea llevada a cabo de manera eficaz, por lo que se ha contado con un facilitador o facilitadores expertos en la materia. Además, para favorecer esa orientación hacia la educación integral se contó con una figura (enlace LEI), que debería velar por ese enfoque, por lo que también se ha evaluado cuantitativa y cualitativamente.

La heterogeneidad en las respuestas de los tutores es significativa. Dicho resultado se debe a la opinión muy negativa de uno de los tutores en el ítem mencionado antes, lo que contrasta con las opiniones muy favorables al respecto manifestadas por el resto del grupo.

En relación con los hallazgos cualitativos, en el grupo focal se ha puesto de manifiesto la importancia de los facilitadores, siendo en todos los casos muy positiva la manera en que se ha conducido el PLG. Los aspectos que se han destacado tienen que ver fundamentalmente con los ítems sobre los que se ha pedido valoración cuantitativa.

Uno de los elementos que se ha destacado como positivo para la conducción de los grupos ha sido el dotarles de una dinámica horizontal, menos jerárquica y autoritaria:

Sobre todo cualidades personales como una templanza admirable para conducirnos al grupo que estábamos a veces incluso desbocados ya, elucubrando cosas que a veces no tenían nada que ver, y él tenía una actitud de escucha, de reconducir la situación, nunca se impacientaba, nunca elevaba la voz, siempre con calma.

Otro aspecto valorado positivamente es la legitimidad que otorga el conocimiento de la materia, lo que confirma la adecuada selección de los participantes, ya sea por sus características personales o bien por su dominio de la función tutorial.

Finalmente, se mencionó como contradictorio el papel del enlace LEI en el favorecimiento de una educación integral que puede explicarse por la falta de definición de su tarea en el funcionamiento del grupo. Por ello, parece necesario replantear la idoneidad de esta figura, asignarle un rol más claro y precisar mejor los indicadores para evaluar su integración en el grupo.

6. Aprendizajes derivados de la participación

Finalmente, y aunque no formaba propiamente parte de los objetivos de la evaluación (pues el PLG se dirigía sobre todo a la elaboración y contextualización del curso de formación), se introdujeron unos ítems con los que poder valorar si, a través de tales dinámicas, se propiciaban algunos aprendizajes.

Los tutores son más escépticos sobre las posibilidades de aplicar los aprendizajes derivados de la participación en el PLG. En particular, se pone en duda que los conocimientos adquiridos vayan a ser puestos en práctica.

De nuevo, los resultados cualitativos nos permiten matizar los resultados cuantitativos. El aspecto que más ha destacado ha sido el aprendizaje a partir de la experiencia compartida:

Por un lado aprendías de los demás y por otro lado reconectabas con cosas que tú ya tenías y que por lo que sea habías dejado un poquito más en standby.

Por otra parte, la adquisición de conocimientos nuevos y la transferibilidad de los mismos aparecen estrechamente relacionadas. Siendo el objetivo del PLG la elaboración de cursos de formación, la detección de necesidades o la fundamentación de buenas prácticas han sido aspectos principales de trabajo, al menos en el caso de este grupo. Ello comporta, naturalmente, que el tipo de conocimientos adquiridos tiene un carácter eminentemente práctico y aplicado.

Por otro lado, algunos participantes han destacado la adecuación del marco de la educación integral para suscitar una reflexión profunda sobre su propia práctica educativa:

Yo creo que nos servía a nivel personal como una reflexión importantísima sobre lo que estamos haciendo, porque realmente centrábamos todo en los alumnos, en el niño, en el chico, en la persona de forma integral.

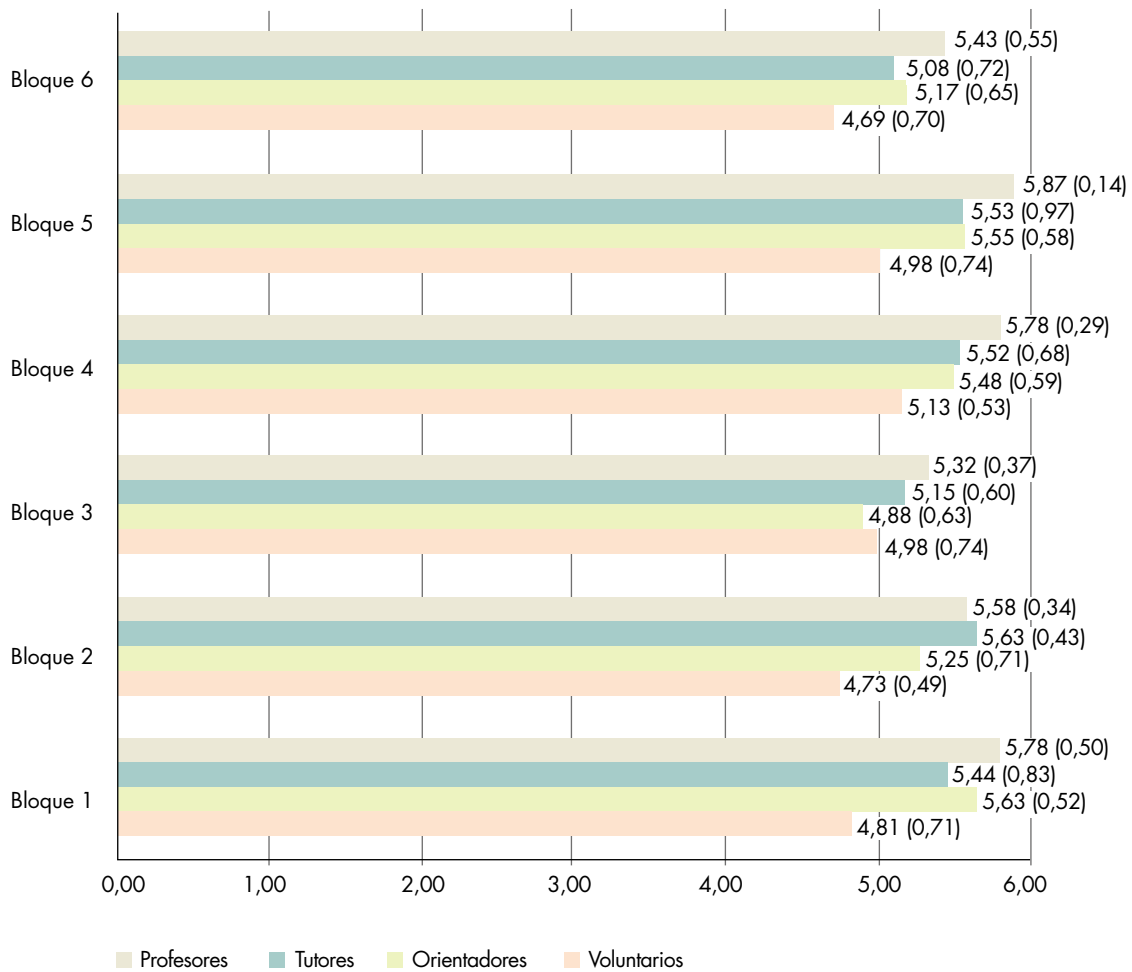
7. Síntesis del funcionamiento del PLG de tutores en comparación con los otros grupos de pares del proyecto

En este cuadro resumen puede observarse en qué grado el PLG de tutores, en relación con los otros grupos de pares que se convocaron, ha sido útil para validar este método de trabajo como paso previo al diseño de cursos de formación y para conocer si se han cumplido de forma exitosa con los objetivos evaluativos propuestos: a) que los procesos servirían para la elaboración de cursos de formación para profesores, tutores, orientadores

y voluntarios; b) que los cursos estuvieran orientados a la educación integral de los estudiantes situados en contextos desfavorecidos.

En el gráfico 6 puede observarse de manera agregada –por cada uno de los 6 indicadores de evaluación propuestos– el funcionamiento específico de cada uno de los PLG. En particular, hemos utilizado diversos ítems sobre su satisfacción general con el proceso llevado a cabo (bloque 1); la utilidad de los PLG para la elaboración y contextualización de cursos de formación del profesorado (bloque 2); la organización general (bloque 3); la metodología de los PLG (bloque 4); sobre el papel del facilitador y los enlaces (bloque 5); y sobre posibles aprendizajes derivados del curso de formación (bloque 6).

GRÁFICO 6. Funcionamiento general y específico de los PLG.



4.2. Evaluación del curso de formación

Funcionamiento del curso de formación

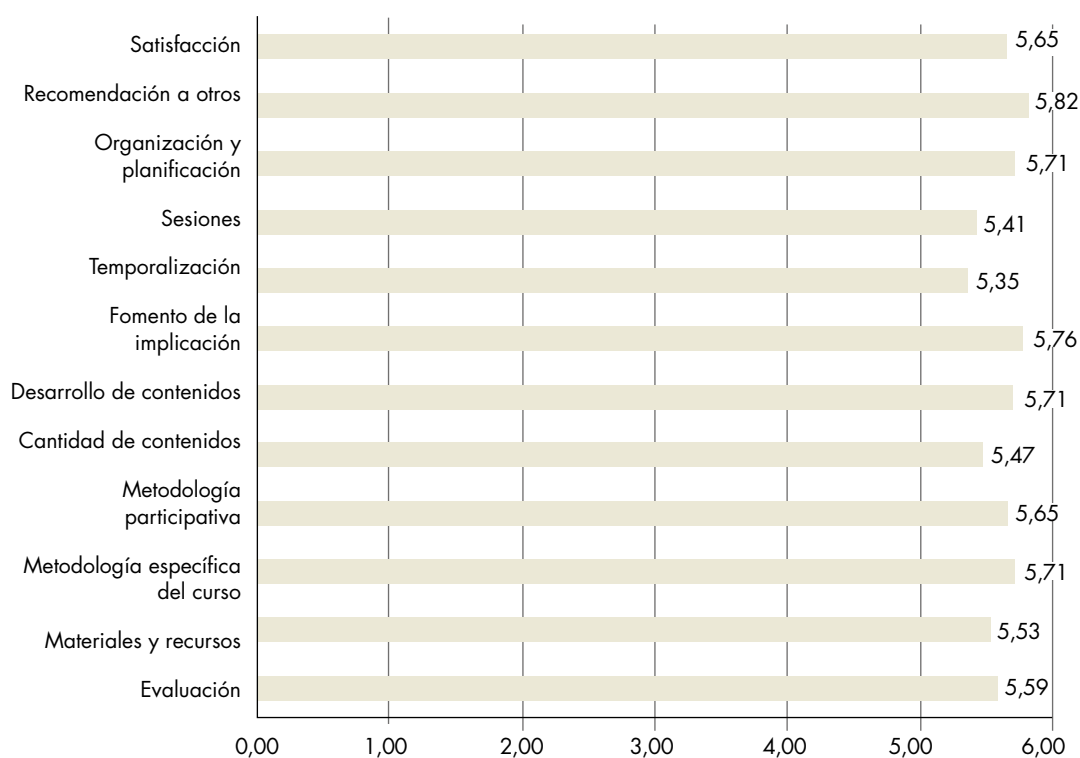
La valoración de los participantes en el curso de formación de tutores es muy positiva, habiendo expresado niveles de satisfacción general con el curso muy elevados (media de 5,65 sobre 6) y un grado de acuerdo muy alto con la posibilidad de recomendar la participación en dicha formación a otros tutores.

Los tutores destacan muy particularmente el nivel de organización y la planificación del curso (5,71), mostrándose altamente satisfechos tanto con el número de sesiones (5,41) como con el tiempo destinado a cubrir los contenidos del curso (5,35) y la cantidad de contenidos abordados (5,47). En general, parece que la programación del curso, la selección de contenidos y la duración de la formación han sido muy del agrado de los tutores participantes en el estudio.

Asimismo, los tutores juzgan de manera muy positiva la labor de los formadores, ofreciendo valoraciones muy positivas tanto sobre el fomento de la implicación de los participantes en la dinámica de las sesiones (5,76) como en la forma didáctica en que los contenidos del curso fueron presentados (5,71).

Finalmente, la valoración de los tutores es también muy alta con relación a la metodología empleada en el curso, los materiales de que se ha dispuesto y la forma en que han sido evaluadas las tareas asignadas durante la formación. En líneas generales, los tutores se muestran muy satisfechos en todos los sentidos con su participación en el curso (gráfico 7).

GRÁFICO 7. Evaluación del curso de formación.



Fuente: elaboración propia.

A tenor de la alta satisfacción evidenciada en los datos anteriores, es interesante señalar dos cosas: en primer lugar, que todos los participantes del curso han querido formar parte del grupo focal de evaluación (lo cual es algo poco habitual en dinámicas de investigación de este tipo); que todos consideran que se trata de un curso que se habría de plantear a cualquier persona que va a comenzar su labor como tutor; así, una participante afirma que *todos los profesores que empezamos teníamos que tener un curso como este*, mientras que otra señala que *yo no he sido nunca tutora, y me parece una introducción fantástica a este rol*. Asimismo, quienes llevan ya tiempo de rodaje desempeñando dicha función, también valoran muy positivamente el curso: *Es mi sexto año de tutora y me hubiera gustado tener este curso antes, pero he aprendido muchas cosas y ha sido muy gratificante*. Los resultados cualitativos, además, nos permiten profundizar en los porqués de dichas puntuaciones tan altas, aludiendo a aspectos concretos.

En relación a los contenidos, lo que más se ha valorado es que el curso *ha relacionado la teoría con la práctica. Eso es lo que me ha gustado. Que son cosas prácticas, que sabes que eso va a pasar*. En particular, se han apreciado muy positivamente las actividades orientadas a analizar grupos humanos:

Me ha gustado mucho cómo se han analizado los grupos, y entonces pues nos ayuda un poco a hacer un poco como de robots nada más entrar en una clase y enseguida analizar lo que hay para saber cómo actuar.

Los ítems más valorados tienen que ver con el rol desempeñado por los docentes del curso:

Todo lo que han dicho los ponentes –que, por cierto, me han encantado todos–, me parecían explicaciones muy didácticas.

De ellos se han valorado sus conocimientos, su capacidad para favorecer un clima abierto y participativo, y el talante conciliador a la hora de integrar distintas visiones. A continuación, se reflejan dos testimonios al respecto:

Cuando hemos dado nuestra opinión, en ningún momento nos ha cortado y nos ha dicho: no tienes razón. Es más, siempre que hemos “discutido” entre comillas, y no hemos estado de acuerdo entre nosotros, siempre ha dado una visión como de pacificador, de integrador, de hacernos ver las cosas desde un punto de vista... no sé cómo decirlo... como de aceptación.

Desde su conocimiento, que era muchísimo, te hacían sentir que de forma eran muy cercanos, muy próximos, y entonces no te cortabas a la hora de preguntar, o de exponer, o de comentar lo que a ti te había pasado, porque sabías que te iban a ayudar o te iban a dar ideas, o entre nosotros. Sí que es verdad que el clima era bueno y favorecía que cada uno contara su experiencia.

Coherentemente con lo anterior, la metodología del curso ha sido muy apreciada por los participantes, destacando su carácter práctico y dinámico:

Me han encantado las actividades grupales, en donde nos teníamos que relacionar unos con otros, las actividades más prácticas.

La idea de trabajar por proyectos y la posibilidad de compartir experiencias con el resto ha sido el elemento más valorado en el aspecto didáctico:

Y el aprendizaje por proyectos me parece una idea estupenda, porque me ayudó a centrarme y escuchar proposiciones de los compañeros.

Otro aspecto llamativo tiene que ver con la percepción de los participantes sobre las actividades a realizar. Cuando lo normal es que en este tipo de cursos refieran la incomodidad de llevar a cabo tareas por la carga de trabajo del día a día, un participante ha destacado que *quizá no me habría importado llevarme alguna que otra actividad para poner en práctica con ellos*, lo que ayuda a explicar la alta valoración de este ítem.

Finalmente, el aspecto menos valorado desde el punto de vista cuantitativo es el relativo a la temporalización y número de sesiones. Por un lado, se señala que aunque estaba bastante equilibrada la distribución de las clases *online* con las clases presenciales, les habría gustado incrementar el número de actividades:

Yo habría puesto otra más o incluso otras dos más de los ponentes y habría preferido que la última sesión, de cierre, hubiera sido presencial y no online.

Análisis de eficacia del curso de formación

Como hemos señalado al comienzo de ese capítulo, para la evaluación de la eficacia de los cursos de formación, se planteó un diseño pretest-postest, aplicando los instrumentos evaluativos en dos momentos: “A”, previo a realización del curso, y “B”, con posterioridad al mismo.

Para explicar los resultados del cuestionario pretest-postest se ha simbolizado la diferencia entre la valoración final con la valoración previa de cada ítem, por lo que obtenemos una diferencia indicativa de la eficacia de los cursos de formación con relación a la autopercepción acerca de los conocimientos, destrezas y actitudes para su desempeño como orientadores.

El símbolo empleado se basa en el código de luces de un semáforo donde las diferencias positivas de un punto o más se señalizan con un símbolo en verde oscuro (●). Por otro lado, las diferencias positivas que van de 0,3 a 1 punto se señalizan en verde claro (●). En cuanto a las diferencias que son positivas, pero no superan los 0,3 puntos de diferencia, es decir, que se han considerado poco relevantes o nulas, se han simbolizado con el color amarillo (●). Para finalizar, las diferencias negativas se han señalado con símbolo de color naranja (●). Para la interpretación de los resultados, téngase en cuenta que la escala empleada es de tipo Likert (1-6).

● ≥ 1 ● 0,3 a 0,99 ● 0 a 0,29 ● < 0

Resultados acerca de la acción tutorial en contextos desfavorecidos

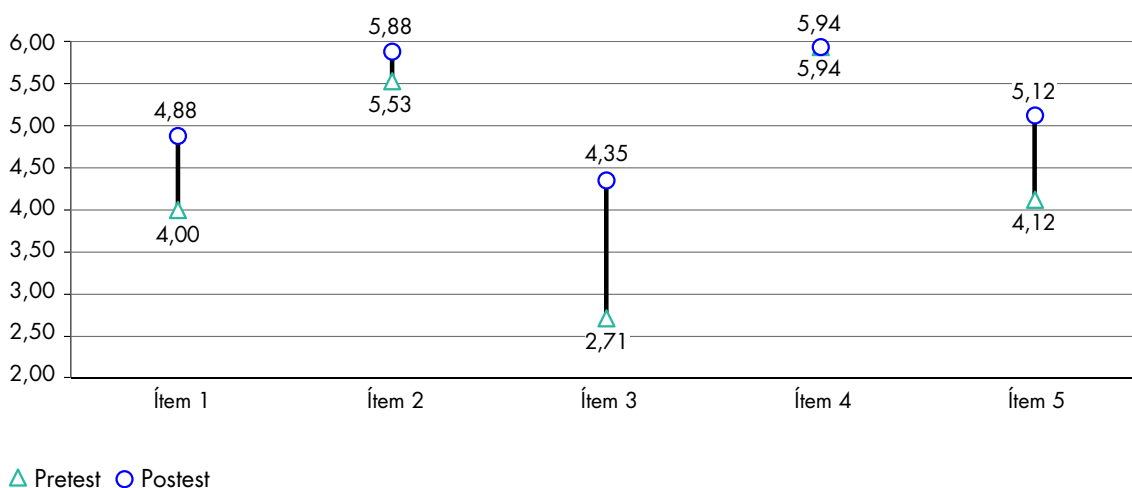
Tras su paso por el curso, los tutores participantes se mostraron mucho más seguros sobre su conocimiento acerca del funcionamiento interno de los centros en entornos vulnerables (gráfico 8 y tabla de incremento 6). Si antes de realizar la formación la medida de

acuerdo con dicho ítem fue de 2,71, tras el curso ascendió a 4,35, lo que, pese a ser la puntuación más baja de este bloque, implica un aumento medio de 1,65 y, por tanto, un efecto muy reseñable de la formación.

En cuanto al desarrollo de sus capacidades como tutores, los participantes se perciben ahora más capaces de ejercer su labor en centros situados en entornos vulnerables, así como de identificar las dinámicas de un centro en relación al desarrollo de su función tutorial (con un incremento de alrededor de 1 punto entre las mediciones previa y posterior a la formación).

Finalmente, las respuestas a los ítems actitudinales ya fueron muy positivas en la medición previa al curso, tanto en lo que se refiere al convencimiento sobre la importancia del conocimiento acerca del contexto externo del centro como al papel que la educación integral debe jugar como objetivo prioritario de la tutoría. Por tanto, hay poco margen de mejora para las mediciones posteriores a la formación, que, en cualquier caso, rozan la puntuación máxima (6 puntos).

GRÁFICO 8. Acción tutorial en centros escolares de entornos vulnerables.



Fuente: elaboración propia.

TABLA 6. Incremento pretest-postest.

Ítem 1. Soy capaz de identificar los aspectos que caracterizan la dinámica de un centro en relación con el desarrollo de la función tutorial.	+0,88	●
Ítem 2. El conocimiento sobre el contexto externo del centro es de gran importancia en los entornos vulnerables.	+0,35	●
Ítem 3. Conozco el funcionamiento interno de los centros en entornos vulnerables.	+1,65	●
Ítem 4. La educación integral de los estudiantes ha de ser un objetivo prioritario de la tutoría, sobre todo en contextos desfavorecidos.	+0,00	●
Ítem 5. Me percibo capaz de ejercer como tutor en centros situados en entornos vulnerables.	+1,00	●

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las necesidades del alumnado de centros en contextos desfavorecidos, se observa un fuerte incremento en el conocimiento de los tutores sobre los mecanismos para obtener información de especialistas, pasando de 3,88 en la medición previa a la formación a 5,24 en la medición posterior (gráfico 9 y tabla de incremento 7).

También se observan notables crecimientos en la percepción de los tutores sobre su capacidad de llevar a cabo un informe individual de tutoría (incremento de 1,12 puntos entre las mediciones previa y posterior a la formación), de identificar las distintas necesidades educativas especiales del alumnado (incremento de 1,06) y, muy especialmente, de emplear estrategias para favorecer la autorreflexión de los alumnos (incremento de 1,65). En cambio, la mejoría en la capacidad para reconocer las necesidades e intereses del alumnado a través de una escucha activa y de apoyar y fomentar las capacidades y motivación de los estudiantes la mejoría es mínima, por debajo de 0,30 puntos.

GRÁFICO 9. Necesidades del alumnado en contextos desfavorecidos.

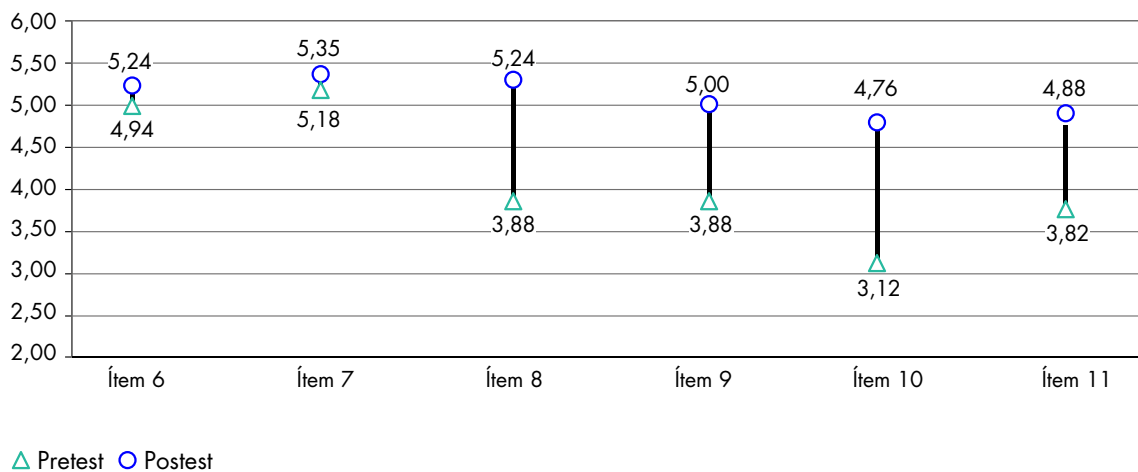


TABLA 7. Incremento pretest-posttest.

Ítem 6. Sé cómo reconocer las necesidades e intereses individuales de los estudiantes a través de una escucha activa.	+0,29	●
Ítem 7. Soy capaz de apoyar y fomentar las capacidades y la motivación de los estudiantes, actuando de acuerdo con sus intereses.	+0,18	●
Ítem 8. Conozco los mecanismos para obtener información de especialistas sobre los estudiantes.	+1,35	●
Ítem 9. Me percibo capaz de llevar a cabo un informe individual de tutoría en alumnos en contextos desfavorecidos.	+1,12	●
Ítem 10. Dispongo de las estrategias para favorecer la autorreflexión de los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos.	+1,65	●
Ítem 11. Puedo identificar las distintas necesidades educativas especiales del alumnado de contextos vulnerables.	+1,06	●

Fuente: elaboración propia.

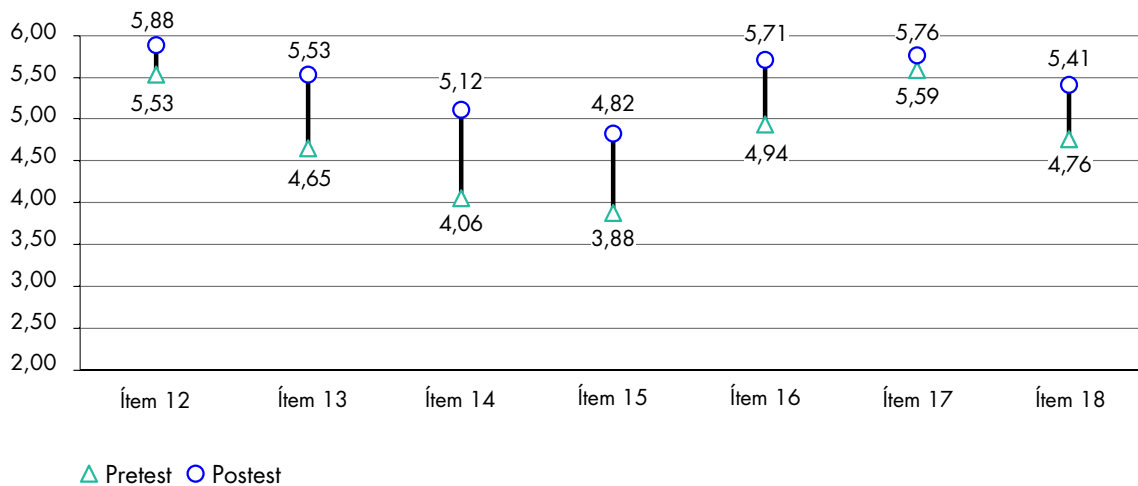
Resultados acerca del desarrollo de la tutoría a través del enfoque de la educación integral

Los tutores también mostraron una fuerte mejoría en la percepción de su capacidad para implicar al profesorado en la acción tutorial (gráfico 10 y tabla de incremento 8). Los aumentos

más significativos se observan al respecto de las capacidades para elaborar planes de mejora coordinando al profesorado (incremento de 1,06 puntos entre las mediciones previa y posterior a la formación) y realizar encuestas que favorezcan la implicación de los profesores (incremento de 0,94 puntos). Incrementos algo menores, pero también reseñables se dan en la percepción de los tutores de su capacidad para dirigir sesiones de evaluación (incremento de 0,88 puntos), comunicarse con el profesorado (incremento de 0,76 puntos) y favorecer la mejora de los procesos de tutoría en el centro (incremento de 0,65).

Las preguntas actitudinales son, de nuevo, las que muestran una mejoría menor porque el grado de acuerdo manifestado por los tutores en la medición previa a la formación fue muy elevado. Aun así, en la medición posterior al curso se obtuvieron medias próximas a la máxima puntuación tanto en el grado de acuerdo con que la tutoría dirigida a la educación integral favorece el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona (5,88/6), como que las reuniones de coordinación con el profesorado tienen un efecto positivo sobre la tutoría (5,76/6).

GRÁFICO 10. Implicación del profesorado en la tutoría.



Fuente: elaboración propia.

TABLA 8. Incremento pretest-postest.

Ítem 12. La tutoría dirigida a la educación integral favorece el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona.	+0,35	●
Ítem 13. Sé cómo dirigir las sesiones de evaluación en el centro.	+0,88	●
Ítem 14. Soy capaz de contribuir en la elaboración de planes de mejora en el centro coordinando al profesorado.	+1,06	●
Ítem 15. Me percibo capaz de realizar encuestas con las que favorecer la implicación del profesorado en la tutoría.	+0,94	●
Ítem 16. Puedo comunicarme con el profesorado para su implicación en el proceso de tutoría.	+0,76	●
Ítem 17. Las reuniones de coordinación entre todo el profesorado deben influir positivamente en el desarrollo de las tutorías.	+0,18	●
Ítem 18. Me percibo capaz de favorecer la mejora de los procesos de tutoría en el centro educativo.	+0,65	●

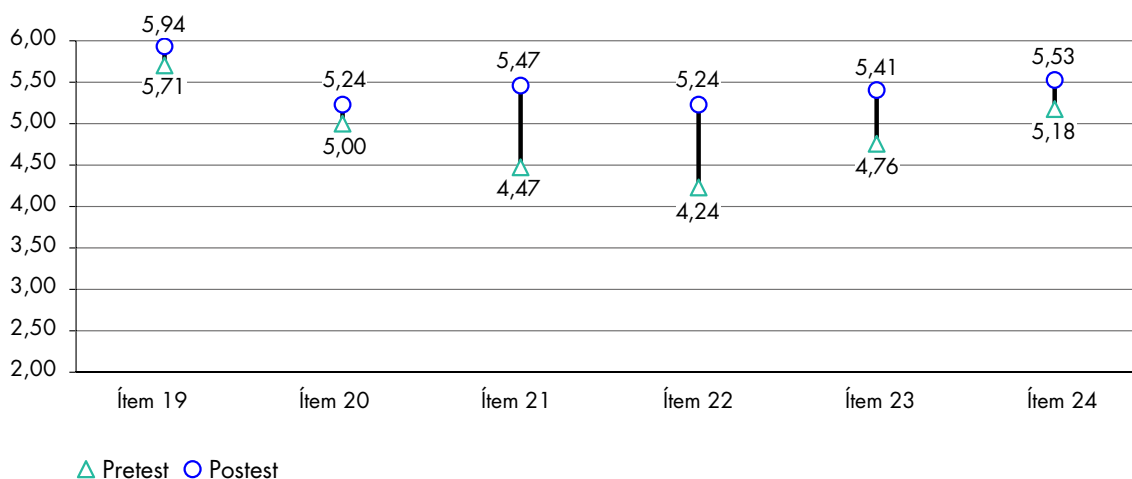
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la gestión de conflictos que puedan surgir en el aula, los tutores manifestaron haber incrementado notablemente su conocimiento sobre los distintos aspectos que afectan al funcionamiento del aula y del grupo (incremento de 1 punto).

También se observa una importante mejoría en la capacidad de los tutores para diseñar actividades de mejora del grupo a través de la acción tutorial (gráfico 11 y tabla de incremento 9). Si en la medición previa a la formación el grado de acuerdo con dicha afirmación se situó en 4,47/6, en la medición posterior se elevó hasta 5,47/6. Aunque menos notables, también se observan mejorías en las capacidades para utilizar la observación participante para el análisis de conflictos en el aula (incremento de 0,65 puntos), emplear una comunicación asertiva para generar confianza (incremento de 0,35 puntos) y favorecer un clima de aula que favorezca el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona (incremento de 0,24 puntos).

En lo referente al ítem actitudinal, de nuevo observamos una valoración previa muy positiva sobre el papel que juega el conocimiento de las distintas dimensiones de la persona en la gestión del aula (5,71/6) que impide que la medición posterior (5,94/6) pueda suponer un incremento elevado.

GRÁFICO 11. Los conflictos en el aula.



Fuente: elaboración propia.

TABLA 9. Incremento pretest-posttest.

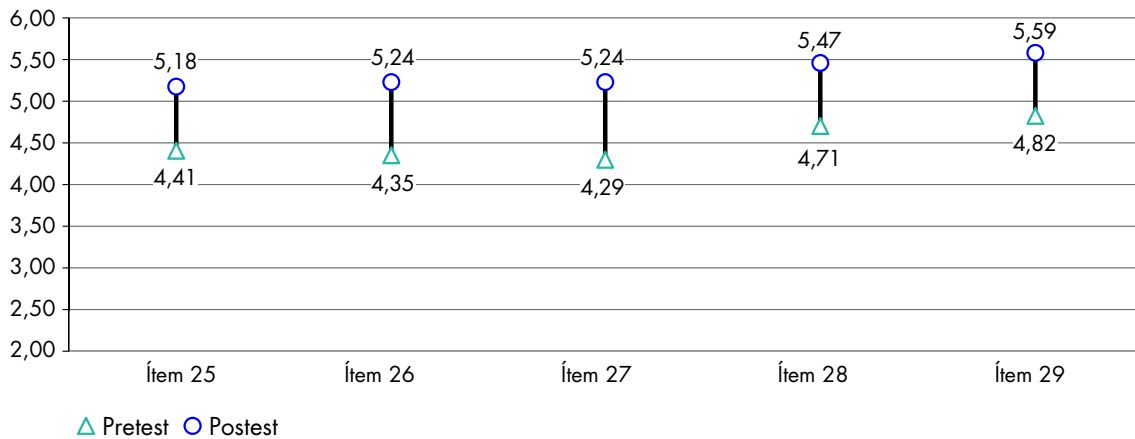
Ítem 19. El conocimiento de las distintas dimensiones de la persona favorece la gestión del aula.	+0,24	●
Ítem 20. Soy capaz de favorecer un clima de aula que favorezca el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona.	+0,24	●
Ítem 21. Conozco los diferentes aspectos que afectan al funcionamiento del aula y del grupo.	+1,00	●
Ítem 22. Me percibo capaz de diseñar actividades de mejora del grupo a través de la tutoría.	+1,00	●
Ítem 23. Puedo utilizar la observación participante para el análisis de conflictos en el aula.	+0,65	●
Ítem 24. Sé llevar a cabo una comunicación asertiva para generar confianza en las tutorías.	+0,35	●

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, los tutores también mostraron una mejoría consistente en relación con la respuesta que la acción tutorial puede ofrecer a las familias (gráfico 12 y tabla de incremento 10). Por un lado, se observa un incremento de 0,76 puntos en la valoración realizada sobre sus conocimientos sobre las vías de comunicación con las familias para favorecer un mejor desarrollo de las tutorías.

Por otro lado, los tutores se evalúan ahora como más capaces de desarrollar el proceso de apoyo, acogida e integración de las familias en la tutoría (incremento de 0,94 puntos), utilizar distintas vías de colaboración con las familias (incremento de 0,88 puntos), analizar las características y necesidades de las familias (incremento de 0,76 puntos), y preparar y realizar entrevistas dentro de la acción tutorial (incremento de 0,76 puntos). Todos los incrementos son reseñables y elevan la valoración de los tutores holgadamente por encima de los 5 puntos de media.

GRÁFICO 12. La tutoría hacia las familias.



Fuente: elaboración propia.

TABLA 10. Incremento pretest-postest.

Ítem 25. Soy capaz de analizar las características y necesidades de las familias de mis alumnos.	+0,76	●
Ítem 26. Puedo utilizar distintas vías de colaboración con las que favorecen una implicación eficaz de las familias en el proceso de tutoría.	+0,88	●
Ítem 27. Me percibo capaz de desarrollar el proceso de apoyo, acogida e integración de las familias en la tutoría.	+0,94	●
Ítem 28. Conozco cuáles son las vías de comunicación con las familias que favorecen un mejor desarrollo del proceso de tutoría.	+0,76	●
Ítem 29. Sé preparar y realizar entrevistas a las familias dentro de la acción tutorial.	+0,76	●

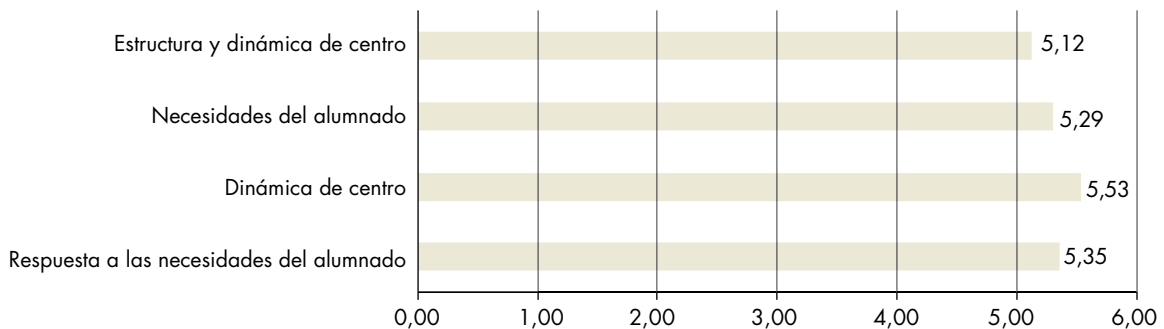
Fuente: elaboración propia.

Percepciones sobre los aprendizajes derivados del curso de formación

En general, la percepción sobre los aprendizajes derivados de la formación en relación con el conocimiento de entornos vulnerables es muy positiva, con puntuaciones medias

en todos los ítems superiores a los 5 puntos sobre 6. Los tutores participantes en el curso manifestaron haber ampliado en gran medida su perspectiva sobre la dinámica de un centro vulnerable (5,53/6), así como haber mejorado su capacidad para identificar los elementos clave de la estructura y dinámica de tales centros (5,12/6). A su vez, los participantes destacaron su mejor capacidad para identificar las necesidades del alumnado en contextos desfavorecidos (5,29/6), así como haber desarrollado su habilidad para dar respuesta a tales necesidades (5,35/6).

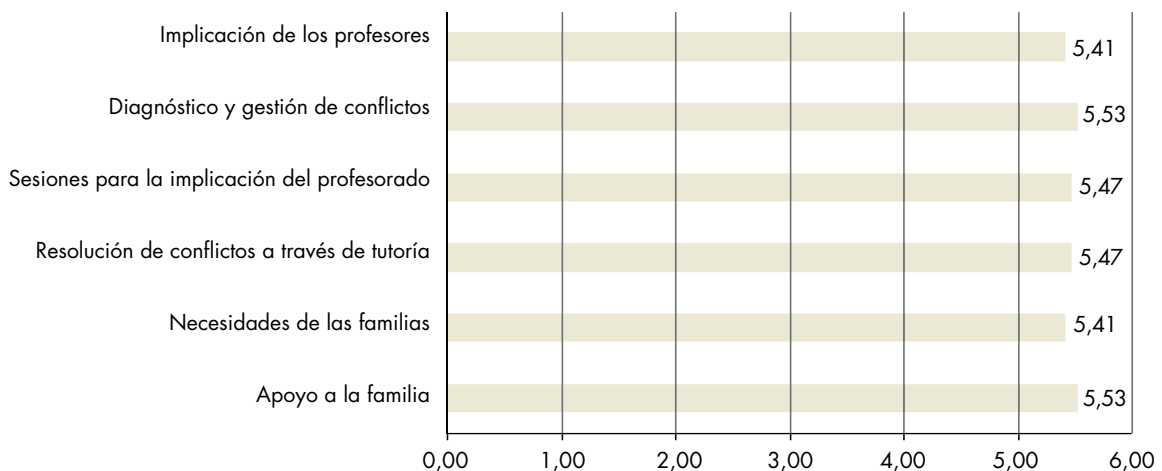
GRÁFICO 13. Conocimiento de entornos vulnerables desarrollados en el curso.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los aprendizajes dirigidos a aplicar el enfoque de la educación integral en su labor tutorial, las respuestas son aún más positivas, rondando todos los ítems una media de 5,5. En otras palabras, los tutores se perciben más capaces de aplicar el enfoque de educación integral para promover la implicación del conjunto del profesorado (5,41/6), diagnosticar y gestionar conflictos (5,53/6), llevar a cabo sesiones de evaluación (5,47/6), resolver conflictos en el aula (5,47/6), analizar las necesidades de las familias (5,41/6) y apoyarlas, tanto de forma individualizada como en grupo (5,53/6).

GRÁFICO 14. La tutoría a través del enfoque de la educación integral desarrollada en el curso.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los resultados del grupo focal con tutores, se han documentado 19 evidencias de mejora con respecto a los conocimientos y destrezas para desempeñar la función tutorial. Un lugar común en la percepción de los participantes es que el curso ha favorecido la reflexión y el autoconocimiento:

Me ha hecho reflexionar un poco de las cosas que a lo mejor podía hacer de otra manera y me ha servido para cambiar en algunas cosas.

También señalan que el curso les ha permitido adoptar una actitud más innovadora:

Tenemos que ser abiertos e intentar cosas nuevas. Si vemos que algo no funciona, intentar algo nuevo.

De manera específica, son dos elementos los que más han destacado de la conversación en relación a los aprendizajes adquiridos. En primer lugar, los participantes consideran que han visto mejorada su capacidad para gestionar el aula mediante la i) observación, ii) la puesta en marcha de distintos roles en el ejercicio de sus funciones como tutores, iii) el empleo de la negociación y la asignación de roles a alumnos, y iv) la identificación de necesidades.

A continuación, se reflejan una serie de testimonios que nos permiten entender mejor los efectos del curso:

Lo que he aprendido de todo esto es a ser más observadora y a analizar enseguida... darme cuenta de lo que hay en la clase y qué tipo de clase es. Y sabiendo qué tipo de clase es, cómo puedo hacer que funcione mejor.

Cambiar la posición, a veces ponerte un poco en la puerta o atrás en el aula para ver a los alumnos desde distintos ángulos.

Crear alumnos negociadores y rotar las funciones del aula, ahí estoy trabajando: me está costando, pero ahí estoy.

Identificar a los alumnos más disruptivos y que nos crean un tipo de problema dentro de ese aula específico es una tarea prioritaria.

Otro de los aspectos en los que ha incidido el curso de formación ha sido en llevar a cabo una tutoría personalizada. Sobre este particular, de nuevo, los participantes consideran que han visto mejorada su competencia en lo relativo al trato con las familias, tal y como refleja el siguiente testimonio.

Creo que he aprendido –por lo menos me lo creo o lo intento–, a llevar a cabo, en las entrevistas tanto con los padres como con los alumnos, la tutoría individualizada. Les dejo a ellos hablar más, intento escuchar más, o sea, dirigirlos, o sea, no exponerles las cosas, sino creo que ahora soy capaz de... todavía tengo mucho que mejorar, por supuesto... pero soy capaz de llevar mejor la tutoría para que sean ellos los que al final se expresen y me cuenten las cosas, y dirigir un poco las

preguntas para no ser yo la que les suelte el rollo ni la charla, ni a los padres ni a los niños, sino que ellos sientan confianza y sean capaces de contarme cuáles son de verdad sus preocupaciones y sus inquietudes.

Podemos concluir, por tanto, que el curso de formación ha mejorado la competencia de los participantes para ejercer como tutores. Y que tales mejoras se concretan mayormente en la incorporación de destrezas relativas a la gestión de aula (observación, identificación de roles), así como el apoyo a las familias mediante la puesta en marcha de tutorías individualizadas y la utilización de estrategias para dar respuesta a las necesidades de las familias.

4.3. Conclusiones de la evaluación

La metodología *Peer Learning Group* (PLG) se ha mostrado eficaz a la hora de elaborar el curso de formación para tutores; y también ha contribuido a que tal curso tuviera una orientación hacia la educación integral de los estudiantes situados en contextos desfavorecidos. Así, además de cumplir con el objetivo evaluativo propuesto, esta metodología se presenta como un caso de estudio de máximo interés académico en el ámbito de la formación continua del profesorado, pues ha quedado claramente evidenciado que tales cursos favorecen la orientación de los contenidos (educación integral) hacia la realidad de los centros, y permite una mayor contextualización (en este caso a una atención pormenorizada a entornos de vulnerabilidad).

En cuanto al curso de formación, la satisfacción de los participantes ha sido muy alta (la mayor parte de las valoraciones se encuentran entre 5 y 6, siendo este último el valor máximo de la escala), poniéndose de manifiesto la adecuación de los formadores, los contenidos, y las dinámicas propuestas. Como aspecto de mejora se ha señalado fundamentalmente la duración del curso, dado que hubieran deseado una mayor duración para una mejor asimilación de los contenidos (lo cual es, a nuestro parecer, otra medida indirecta de la satisfacción con el curso).

En conclusión, los participantes han visto mejoradas sus competencias para ejercer como tutores. Tales mejoras, además, son altamente significativas (más aún si se tiene en cuenta que el curso tenía una duración de 25 horas). Por último, se destaca que varias de esas mejoras se relacionan con dos de los objetivos declarados del curso: la educación integral y el trabajo en contextos de vulnerabilidad.

5. Referencias bibliográficas

- Anaya, C., Calvar, C., Carrasco, M. P., Escalona, M. I., Mariñosa, A., y Pérez, M. (2012). *Gestión del aula de Secundaria. Aportaciones didácticas*. Wolters Kluwer.
- Calero Martínez, J., y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-98.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe: Une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie Pédagogique*, 119, 25-27.
- De Vicente, J. (2021). *Convivencia restaurativa. Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros*. SM.
- EACEA/Eurydice (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/10f14860-12a3-4f9e-b10a-32bee875420d>
- González-Pérez, A., y Solano-Chía, J. M. (2014). *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores*. Narcea.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019a). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019b). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Jurado, P., Lafuente, Á., y Justiniano, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos*, 25, 219-236. <https://bit.ly/3HrzitO>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Meseguer, R., y Valdés Fernández, M. T. (2020). La Evaluación Comprensiva de Programas Educativos: ¿un nuevo paradigma teórico? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 85-105.

- MEFP (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Senge, P. M. (2008). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Uruñuela, P. M. (2019). *La gestión del aula. Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase*. Narcea.
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.
- Valdés, M.T., Sancho, M.A. et al. (2022). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

PROYECTO LEI: LIDERAR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL FORMACIÓN LEI PARA PROFESORES, TUTORES, ORIENTADORES Y VOLUNTARIOS

MANUAL DE FORMACIÓN 1

Con esta serie de manuales, la Fundación Europea Sociedad y Educación, en colaboración con Porticus, completa la serie de estudios iniciados en 2019 con el propósito de profundizar en los efectos de una visión integral de la acción educativa en contextos escolares vulnerables.

Liderar una educación integral es despertar las capacidades de cada estudiante, formar todas las dimensiones de su personalidad y sentar las bases para que, desde la escuela, entendida como una comunidad cívica, puedan comenzar a construir su proyecto personal de vida.

Este manual de formación, el primero de la serie, dirigido a tutores en ejercicio y profesores, proporciona herramientas para un mejor desempeño profesional de los docentes de los centros educativos, especialmente de aquellos que están situados en contextos vulnerables, con el fin de alcanzar nuevos objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales en su alumnado.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

MANUAL DE FORMACIÓN 2

Hacia un modelo de orientación integral en entornos vulnerables

MÓNICA FONTANA ABAD Y CELIA CAMILLI TRUJILLO

MANUAL DE FORMACIÓN 3

El aprendizaje competencial en el marco de una educación integral

JAVIER VALLE Y ELENA PIÑANA

MANUAL DE FORMACIÓN 4

Formación de voluntarios para la organización de campamentos urbanos en entornos desfavorecidos

TERESA MARTÍN Y LUIS MANUEL MARTÍNEZ



DESCÁRGATE
LOS MANUALES
DESDE ESTE QR