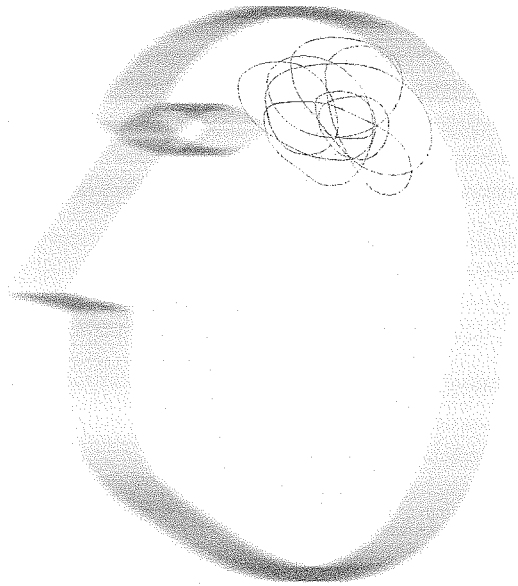


INDIVISA

BOLETÍN DE ESTUDIOS
E INVESTIGACIÓN

Monografía XI
2009



Programa de acción tutorial
en el ámbito universitario

Queremos expresar nuestro más sincero y profundo agradecimiento:

- A D. Juan Antonio Ojeda, por ser el promotor de la elaboración de este Programa de Acción Tutorial que ahora presentamos.
- A D.^ª Rocío Florindo y a D.^ª Teodora Gamazo, por sus ideas, por su tiempo, por su enorme ayuda en los primeros años, por los contenidos que han aportado al programa sin los cuales, hubiera sido imposible sacarlo adelante.
- A D.^ª Purificación Gamarra, por sus inestimables aportaciones técnicas, sin su colaboración los primeros momentos de este programa no hubieran sido posibles.
- A todos los tutores y tutoras que, año tras año, han puesto en práctica el programa en sus aulas, nos referimos a: D.^ª Pilar Muñoz, D.^ª Irune Labajo, D.^ª Teodora Gamazo, D.^ª Susana Martínez, D.^ª Paloma Tejada, D.^ª Rosario Melero, D.^ª Angeles Ruiz de Velasco, D.^ª Teresa González, D.^ª Beatriz López, D. Javier Herrero, D.^ª M.^ª Luisa Luceño, D. Juan García, D. Adelardo Álvarez, D.^ª Montserrat Pastor, D. Jesús de Miguel... Gracias por vuestra colaboración sin la cual este programa no tendría sentido.
- A todos cuantos, de una manera directa o indirecta, han apoyado este proyecto, gracias.

.....

Índice

PRESENTACIÓN

Rosario Valdivielso Alba _____ 7

ARTÍCULOS

1. Necesidad de la Orientación en niveles educativos superiores _____	13
2. Justificación del Programa de Acción Tutorial _____	19
2.1. Dentro del ámbito universitario general _____	19
2.2. Dentro del CSEU La Salle _____	20
3. Finalidades y objetivos del Programa de Acción Tutorial _____	23
3.1. Qué nos proponíamos _____	23
3.2. Qué nos proponemos _____	24
3.3. Objetivos del servicio de orientación _____	24
4. Contenidos _____	27
4.1. Aproximación y justificación conceptual _____	27
4.2. Contenidos del primer curso de Magisterio _____	30
4.2.1. Planificación _____	30
4.2.2. Técnicas de estudio: condicionantes _____	33
4.2.3. Toma de apuntes _____	36
4.2.4. Subrayado y esquemas _____	37
4.2.5. Referencias bibliográficas _____	40
4.2.6. Portada e índice _____	41
4.2.7. Mapa conceptual _____	41
4.2.8. Atención _____	43
4.2.9. Motivación _____	45
4.2.10. Autoconcepto y autoestima _____	47
4.2.11. Valores _____	50
4.2.12. Toma de decisiones individual _____	52
4.3. Contenidos del segundo curso de Magisterio _____	53
4.3.1. Habilidades sociales _____	53
4.3.2. El grupo _____	57
4.3.3. Liderazgo _____	59
4.3.4. Técnicas de dinámicas de grupo _____	62
4.3.5. Debate _____	63
4.3.6. Philips 66 _____	63

4.3.7. Resolución de conflictos _____	64
4.3.8. Toma de decisiones grupal _____	66
4.4. Contenidos del tercer curso de Magisterio _____	67
4.4.1. Orientación profesional _____	68
4.4.2. Curriculum vitae y carta de presentación _____	71
4.4.3. La entrevista profesional _____	72
4.4.4. Reuniones de trabajo _____	73
4.4.5. Autoempleo _____	73
4.4.6. Búsqueda de empleo en Internet _____	74
4.4.7. Oposiciones _____	74
4.4.8. Itinerarios formativos y postgrados _____	75
4.4.9. Acceso a otros estudios _____	75
4.5. Consideraciones finales _____	76
5. Metodología _____	77
6. Evaluación _____	79
7. Consideraciones finales _____	85
8. Bibliografía _____	87
4. Anexos _____	99
<i>Normas para la publicación en Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación</i> _____	105
<i>Norms for publishing in Indivisa, Studies and Research Bulletin</i> _____	107

Presentación

Rosario Valdivielso Alba
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle-UAM

El Centro Universitario La Salle a lo largo de su historia se ha caracterizado por haber sido pionero en numerosas actuaciones. Un rasgo necesariamente sobresaliente de su quehacer educativo se ha dirigido a la atención específica y al acompañamiento del estudiante en su proceso educativo. En este sentido, entendimos que podía ser operativa la creación de un Programa de Acción Tutorial que aglutinara los conocimientos, estrategias y actitudes necesarias que todo estudiante universitario debería poseer. A raíz de estos planteamientos surgió la necesidad de poner en marcha lo que denominamos Programa de Acción Tutorial, como medida específica de nuestro centro y como parte de la formación integral de nuestros estudiantes.

Este Programa nació hace doce años como fruto de la inquietud por la mejor formación de los alumnos y por dotarlos de las mejores herramientas para su desempeño como universitarios y como futuros profesionales. Con esta acción vuelve a ser pionero.

Al inicio del Programa, ninguna Universidad española ofrecía una atención tan completa como se recogía en nuestra idea. El diseño y entramado del mismo fue atentamente configurado sin olvidar ninguno de los aspectos que se consideraban importantes en este tramo educativo, siendo conscientes de que había que abordar tanto los aspectos personales como los académicos sin olvidar los profesionales. Para llegar a este punto se consultaron otras actuaciones, que como hemos comentado eran parciales, se seleccionaron libros de consulta y de trabajo y se contó así mismo con los tutores del centro, para que desde su visión como profesionales de la tutoría aportaran su experiencia y su conocimiento. Con todos estos elementos el Servicio de Orientación inició su andadura para preparar una atención sistematizada de tutorización.

Este Programa se planteó como una acción directa que se llevaría a cabo con los estudiantes de Magisterio y se consideró dentro de la acción formativa que se ofrecía en el centro. Los alumnos que voluntariamente desearan seguirlo, lo podrían hacer con facilidad dado que se ofrecía dentro de su horario. Esta acción respondía al interés por ofrecer una formación de calidad que contribuyera al desarrollo integral del alumno como persona, como universitario y como futuro profesional. Éste es el objetivo prioritario del Programa, sin embargo no es el único ya que además se establecieron otros relacionados con el centro en sí mismo y con los tutores de curso que son los encargados de su implementación en el aula. Con ellos también se hizo un trabajo previo tanto de sensibilización como de preparación para llevarlo a cabo tal y como se había planteado.

Un año más tarde se puso en marcha el Programa. No cabe duda que esta acción pionera lo era para todos. Durante unos años se establecieron reuniones periódicas

con los tutores para poder recoger la información que nos brindaban desde la práctica.

A partir de ese momento paulatinamente se fue aplicando el citado programa a lo largo de los tres cursos de la Diplomatura de Magisterio, dejándose de aplicar en la Diplomatura de Educación Social para pensar un contenido más acorde a la formación de los Educadores Sociales.

Los contenidos, como comentamos anteriormente, se escalonaron para satisfacer los objetivos planteados para cada curso de la siguiente manera:

Primer curso: Los ámbitos de actuación y los contenidos se entremezclan con el fin de ir trabajando los diferentes aspectos que conforman la persona. Así se trabajan aspectos relacionados con los ámbitos de *Aprender a ser* (autoconcepto y autoestima, motivación, valores); *Aprender a aprender* (toma de apuntes, subrayado y esquema, mapa conceptual, etc) y *Aprender a hacer* (planificación, toma de decisión individual).

Segundo curso: los ámbitos de actuación y los contenidos van encaminados fundamentalmente a la formación y desarrollo de la persona en relación al grupo. Este es el motivo por el que se trabajan fundamentalmente los ámbitos del aprender a ser, aprender juntos y aprender a hacer. La secuencia es la siguiente: *Aprender a ser* (habilidades sociales); *Aprender juntos* (el grupo, el liderazgo, etc.) y *Aprender a hacer* (toma de decisión grupal, resolución de conflictos)

Tercer curso: el trabajo se centra en todo lo relacionado con la preparación bien para el mundo laboral, bien para continuar con estudios posteriores. En cualquier caso es conveniente abordar temas que en un futuro próximo pueden resultar de mucha utilidad. Así, los ámbitos de actuación y los contenidos que se trabajan en este curso están relacionados con *Aprender a hacer* (currículum vitae, carta de presentación, entrevista profesional, búsqueda de empleo en Internet, continuar estudios, etc.); *Aprender juntos* (reuniones de trabajo) y *Aprender a ser* (orientación profesional)

Todos estos contenidos se trabajan de una manera teórico-práctica ya que además de existir información acerca de los mismos, se plantean una serie de actividades que permiten, así mismo, aplicarlos a las diferentes realidades presentadas.

Una vez finalizados los cursos, tanto profesores-tutores como estudiantes realizan una evaluación referida tanto a los contenidos del Programa como a las actividades planteadas desde el servicio de Orientación. Es necesario comentar que la inmensa mayoría de los estudiantes consideran que el Programa de Acción Tutorial es un elemento de calidad importante en su formación.

En la actualidad este Programa forma parte de un engranaje sistemático de la propia oferta del Centro en el que tanto estudiantes como docentes se encuentran implicados en su puesta en marcha curso tras curso.

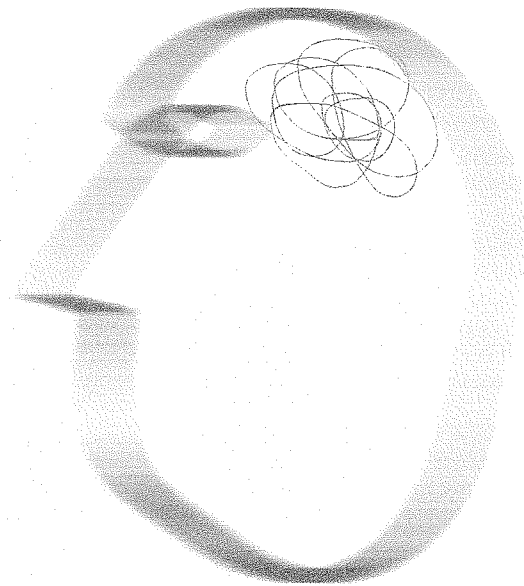
No obstante este Programa está sujeto a modificaciones en función de las necesidades, tanto de los estudiantes como de los tutores, para cubrir las demandas labo-

rales y profesionales de cada momento. Esto cobra su máxima relevancia sobre la base de los futuros cambios que se avecinan en relación con la Convergencia Europea. Por tanto el Programa deberá ser sometido a una revisión exhaustiva para adaptarse a las nuevas titulaciones.

El programa que presentamos es un elemento de calidad que el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle oferta a sus estudiantes. Es una manera más de contribuir al pleno desarrollo de sus capacidades, una manera más de contribuir a su formación general, una manera más de apoyar su incorporación autónoma al mundo laboral y social como profesionales de la educación que son.

INDIVISA

ARTÍCULOS
Monografía XI
2009



**Programa de acción tutorial
en el ámbito universitario**

1. Necesidad de la orientación en niveles educativos superiores

La acción tutorial no es un planteamiento ajeno al campo educativo, de hecho en los niveles anteriores al universitario tiene gran importancia, concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria, donde cobra un papel insustituible como parte de la orientación a los estudiantes adolescentes, entendiendo que éstos atraviesan por una etapa crucial en su desarrollo y en el que se abordan diferentes cuestiones que sirven de ayuda en múltiples campos para intentar conseguir que el tránsito a la etapa universitaria sea lo más eficaz posible. Curiosamente, una vez que el estudiante llega a la universidad, ese acompañamiento, generalmente, desaparece dando la impresión de que, a partir de este momento, interesa más el aspecto académico que el personal.

Salvando las distancias, y en niveles diferentes la orientación universitaria está únicamente ceñida, en casi todos los casos, a una orientación y seguimiento estrictamente académico, entendiendo como tal la atención que el profesorado presta al estudiante en relación a los contenidos de la asignatura en cuestión. Esta orientación, por tanto, en las universidades, durante mucho tiempo, ha sido considerada como una acción tutorial con tintes colegiales. Tanto es así que si bien la orientación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria está legislada, no ocurre lo mismo a nivel universitario. Esto hace que en aquellos casos en los que realmente se da una acción tutorial ésta sea desigual, atendiendo campos diferentes y desde ópticas diversas.

Sin embargo en los últimos años la orientación educativa en el nivel universitario está cobrando una importancia definitiva. Tanto es así que una universidad que presuponga calidad en la formación que ofrece a sus estudiantes, pase por poner al alcance de los mismos un programa de orientación completo. Cuando decimos completo, nos estamos refiriendo no solamente a la ya conocida tutoría académica, sino que entendemos que debe tratarse de una acción que abarque aspectos decisivos en la vida de un estudiante universitario como por ejemplo: formación en técnicas de estudio, métodos para fomentar el aprendizaje independiente de los estudiantes, orientación para la transición al mercado laboral, relación entre la formación académica con la realidad social y laboral, etc. (Álvarez y Jiménez, 2003).

En este sentido Gairín (2004) pone de manifiesto la idea de que la orientación es un conjunto de acciones encaminadas a favorecer el desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios y ello hace que la universidad que así lo facilite se considere que está en posesión de un indicador de calidad. A este planteamiento añade «Bien organizada contribuye a mejorar la adaptación y el rendimiento de los estudiantes, a la vez que mejora la imagen pública de la universidad». (Gairín, 2004:21) Aún es bastante difícil encontrar esta idea en este nivel de estudios ya que como este mismo autor apunta, «El enfoque de orientación actualmente dominante es la educación para la carrera que entiende la orientación

como un proceso integral y evolutivo que atiende todos los ámbitos y momentos de la carrera personal y universitaria del estudiante (entrada a la universidad, permanencia y la transición al mundo laboral)» (Gairín, 2004: 62).

Sin embargo estamos seguros que la orientación debe abordar además parcelas tan importantes como las relacionadas con el ámbito profesional y, por qué no, también con el ámbito personal, dado que nos estamos refiriendo a personas en proceso de formación en etapas claves del desarrollo. En esta línea, Michavila y García Delgado (2003) señalan que «Los nuevos modos de enseñanza-aprendizaje que la universidad española tiene que adoptar en el futuro más inmediato, para dar respuesta a esta problemática, pasan en buena medida por optimizar la función orientadora de profesionales universitarios y por el desarrollo de dispositivos adecuados de orientación académica, laboral o profesional y personal de los estudiantes. Esta idea implica conocer, por un lado, las necesidades reales de orientación que demandan los estudiantes universitarios y por otro, las estructuras y servicios que oferta la propia institución.» (Michavila y García Delgado, 2003:3).

El interés por dar un cambio a la orientación universitaria surge de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Partiendo de aquí, algunas universidades han empezado a desarrollar actividades de carácter tutorial para sus estudiantes con el objetivo de facilitarles la transición de la Educación Secundaria a la Universidad, ayudando en las posibles dificultades durante los estudios y orientando para entrar en el mundo laboral. Entendemos que estas experiencias no deben ser aisladas sino que deben formar parte de un plan de tutoría global y programado (Gairín, 2005).

En esta misma línea el Informe Bricall pone de manifiesto que en realidad lo importante es dar a los estudiantes las herramientas necesarias para que ellos puedan tomar decisiones y esta misma idea está apoyada por el Informe Delors de 1996 y la Declaración de Bolonia de 1999.

En el Informe Bricall se afirma que el interés por la atención tutorial de los estudiantes de educación superior ha aumentado en los últimos años. En este informe se recoge la oportunidad de que el estudiante tenga un asesor que le acompañe no sólo en el asesoramiento y apoyo formativo, sino que le ayude también en la «Orientación profesional, para preparar a los estudiantes durante la carrera a adaptarse a las posibles salidas profesionales, hacia las empresas o los sectores de actividad que pueden ser, en un futuro, sus lugares de trabajo.» (Informe Bricall 2000: 193).

Es importante tener en cuenta también que hablamos de un periodo que, a todas luces, tiene repercusiones para el futuro y si reflexionamos nos daremos cuenta que los estudiantes universitarios están continuamente tomando decisiones, que, de una u otra manera, van a marcar las directrices de su desarrollo profesional en el que está inmerso el desarrollo como persona. En este sentido podemos afirmar con Gairín (2004) que «La configuración de los estudios actuales con el incremento de la optatividad (itinerarios diversificados, créditos prácticos, estancias en organizaciones) y la complejidad creciente y nuevas exigencias del mundo laboral originan necesidades de apoyo personal en la toma de decisiones académicas y durante el desarrollo de las actividades profesionalizadoras.» Gairín (2004: 63).

Este es un planteamiento que en muchas Universidades está haciendo re-

considerar la acción tutorial como un elemento indispensable en la oferta Universitaria considerándose imprescindible ya que «por la evolución del propio sistema en las dos últimas décadas: se ha producido un gran incremento en las posibilidades de elección de los alumnos antes, durante y después de los estudios universitarios y también en el retorno a la universidad como fuente de formación permanente. Este aumento de posibilidades de elección ha ocasionado la proliferación de servicios de orientación universitarios con el objetivo de asesorar y facilitar la toma de decisiones del alumnado universitario tanto en el ámbito académico como en el profesional y el personal.» (Vidal García, 2001: 6).

No cabe duda que la inclusión de la acción tutorial en la Universidad supone un cambio en la relación enseñanza-aprendizaje pues hace que los estudiantes no vayan caminando solos por un terreno poco familiar y hacia un futuro que desconocen. «El aprendizaje a lo largo de la vida aparece como una necesidad si se quiere garantizar el principio latente de una mayor profesionalización y competitividad de los estudiantes en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado. Ello exige una educación relacionada con el contexto, una nueva oferta formativa de acuerdo con las demandas sociales y, en definitiva, una nueva forma de enseñar y aprender basada en las competencias personales y profesionales (ligadas a la capacidad de resolver problemas profesionales propios de su ámbito de actuación y concebidas como estructuras dinámicas que se desarrollan a lo largo de la vida) que la nueva situación demanda.» (Gairín, 2004: 64).

Las más actuales tendencias críticas de educación superior afirman y aceptan

que la universidad debe modificar el elemento de enfoque de su quehacer desde el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje. Parece que es posible explicitar las coordenadas que darían lugar a este cambio. Entre otras podríamos citar las siguientes (Álvarez Pérez, 2002):

- Debe desarrollarse bajo una dinámica de trabajo en equipo, coordinado y colaborativo.
- Debe dirigirse a todo el alumnado, de todos los cursos, poniendo especial énfasis en los de nuevo ingreso.
- Debe tener un carácter educativo y planificado.
- Debe promover desde una labor tutorial de acompañante, la toma de conciencia acerca de la importancia del futuro académico-profesional, la autorreflexión, el interés por crear planos y planificar sus propias metas.
- Es preciso que el proceso formativo conecte con el microsistema social de referencia.
- Debería lograrse una interrelación de los distintos tipos de aprendizaje por medio de la tutoría.
- Por último, es imprescindible impulsar la labor tutorial e integrarla en la labor docente, tal como predicadas las próximas adaptaciones curriculares al Espacio Europeo de Educación Superior.

Una pieza clave en todo este proceso es el profesor, pero entendida como profesor-tutor al estilo de los mentores anglosajones. En este sentido Gairín (2004) afirma que «El profesor universitario, en esta nueva perspectiva, deja de ser un mero transmisor de conocimientos dedicando una gran parte de su actividad docente a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico, pero también profesional y personal.» (Gairín,

2004: 65). No cabe duda que este planteamiento rompe claramente la concepción de profesor universitario para asumir un papel de acompañante y asesor en el proceso formativo del estudiante.

Desde esta visión el profesor tutor debe ser un especialista en la materia que imparte pero a la vez requiere también una formación específica en las áreas psicopedagógicas e incluso, y esto debe tenerse en cuenta, un conocedor profundo de la especialidad en la que imparte su materia, para que, de este modo, su acción con el estudiante tenga un hilo conductor claro, global y persiga un fin determinado, el que en cada momento plantee el estudiante. De este modo la forma de hacer variará y deberá acomodarse a las circunstancias que imperen en una situación de enseñanza-aprendizaje. (Boud, Cohen y Sampson, 2001).

El profesor-tutor como tal, no tiene como única finalidad la docencia, se trata de formar, de acompañar a los estudiantes en su formación y «hacer» que éstos sean emprendedores, que sean capaces de buscar alternativas, de resolver los posibles conflictos, académicos primero y laborales después con autenticidad, ya que a lo largo de su formación los alumnos han ido adquiriendo las herramientas necesarias que van a posibilitar estas y otras actuaciones.

De cara a la convergencia europea, cabría preguntarse si desde el punto de vista didáctico y desde el punto de vista de la acción tutorial podría hablarse de una unión en una misma práctica, teniendo siempre presente la relación de necesidades de los estudiantes y de sus aprendizajes (Gairín, 2004; Rodríguez Espinar, 2004). No cabe duda que este paso sería el adecuado dado que la

mentalidad que este cambio sugiere implica por un lado la acción tutorial como un elemento indispensable en la metodología universitaria, entendida como acompañamiento en todo lo relacionado con el desarrollo personal y la orientación hacia la carrera y por otro lado la perspectiva didáctica en todo lo que supone la asimilación de contenidos propios de unos estudios. En este sentido se puede afirmar de acuerdo con Gairín, (2004) que «el profesor del nuevo esquema europeo de Educación Superior necesita conocer y practicar nuevas formas de gestión del aula respecto al reto de enfrentarse con una docencia comprensiva con garantías de éxito.» (Gairín, 2004: 71).

La realidad imperante tanto en Europa como en España pone de manifiesto que en el marco de la Orientación universitaria existe una casi total desconexión con el mundo de la docencia, dándose además la situación de que no siempre están todos los servicios disponibles en la misma universidad, ya que generalmente constituyen unidades dispersas. A esto habría que añadir que el nivel de preparación del profesorado para implementar la orientación en algunos casos no es el adecuado. Esto nos lleva a afirmar que realmente y siguiendo a Álvarez Rojo: «la práctica real de la orientación universitaria, tanto en nuestro contexto más inmediato como en el europeo se caracteriza por constituir una realidad muy heterogénea de servicios, por tanto, el panorama de la orientación universitaria, ya sea en el contexto nacional o en el europeo, se muestra disperso, poco estructurado y escasamente sistematizado» (Álvarez Rojo, 2000: 18).

En el momento actual la mayoría de las universidades españolas están intentando poner más de manifiesto la acción tutorial y cuidar esta vertiente. Ello

se debe, tal y como nos indican las conclusiones del seminario *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad* (UPM 2002) a varias razones tales como: el descenso en el número de estudiantes, que permite una atención más personalizada a los mismos; la creciente competencia entre las universidades por la captación de alumnos, que hace que se oferten más servicios; y la idea de que, dar la oportunidad a los estudiantes de cursar un Programa de Acción Tutorial, es un elemento de calidad y como tal reconocido por los evaluadores externos de la titulación de magisterio en la formación de sus propios alumnos.

Podemos pensar que la atención orientadora se muestra más necesaria en algunos momentos clave de la estancia del estudiante en la universidad. En este sentido podríamos señalar el ingreso, la toma de decisiones en lo relativo a la elección de itinerarios, optativas, continuidad de estudios, etc. y por último la incertidumbre que supone abordar el mundo laboral. (Hernández Franco y Torres Lucas, 2005).

En cualquier caso creemos que la acción tutorial debe tener presente siempre que los estudiantes tienen la necesidad de sentirse informados en cada momento pues esto hará que no existan desconocimientos y por lo tanto movimientos en falso o bien ausencia de ellos y por otra parte la necesidad de sentirse acompañados en el proceso de estancia en la universidad.

Por tanto, y tal y como hemos venido avanzando, si partimos de la base de que la orientación forma parte de la tarea educativa, estaremos afirmando que en el ámbito universitario también puede y, desde luego debe, darse esta orientación a través de la acción tutorial.

La acción tutorial, por tanto, debería ejercerse en cada uno de los niveles educativos en los que se desarrolla la persona. Serán los profesionales dedicados a ello, quienes deban plantear su introducción dentro del quehacer educativo, tanto de profesores como de alumnos.

Esta acción tutorial tiene como objetivo prioritario servir de orientación a los alumnos. No es una información simplemente de lo que puede o debe hacer el alumno, se trata de poner a su alcance las posibilidades que tienen, para que, después de una buena orientación, sea capaz de tomar decisiones en los ámbitos en los que se desarrolle, estando capacitado para ello. Esta tarea es una de las principales dentro del proceso educativo y debe ser puesta en escena por el profesor, concretamente por el profesor tutor. Consecuentemente, la orientación como proceso de ayuda al desarrollo de competencias del estudiante es una parte inseparable de la tarea docente.

El documento del MEC, *Orientación y Tutoría para la Enseñanza Primaria* (1992) en su capítulo I concreta que toda la educación es orientación en tanto que preparación para la vida, la cual se desarrolla en un itinerario personal que, en gran medida, determinan circunstancias externas, pero que, de alguna manera, las opciones propias de cada persona contribuyen también a determinarla. La orientación es la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida. Bajo esta justificación se plantea la acción tutorial en el ámbito universitario. En realidad no se trata de nada novedoso, pero sí entraña novedad en cuanto que en este nivel educativo no es frecuente que se desarrolle dicha acción. Evidentemente, como en cualquier etapa edu-

cativa, lo que prima es el respeto a las características típicas de la etapa educativa en la que se encuentran los alumnos, en este caso en los tres cursos que configuran una Diplomatura.

Tomando como base las aportaciones del MEC (1992) vemos que esta acción tutorial es tarea del profesorado, pero que específicamente se concentra en la figura del profesor tutor. Pues bien, en el diseño de la acción tutorial que nos ocupa, también en este apartado se respeta lo que estos documentos afirman e incluso se informa y se forma a los tutores acerca de cual debe ser su misión en el desarrollo de esta acción tutorial.

De momento podríamos estar hablando de la acción tutorial de cualquier nivel educativo, pues como bien puede observarse, no aparece ninguna diferencia entre los niveles educativos iniciales y este nivel universitario que nos ocupa.

Por tanto, sea cual sea el nivel en el que se desarrolle esta acción tutorial, debe tener una serie de características que aseguren que su desarrollo va a ser satisfactorio. Esta acción tutorial entonces debe ser programada de forma:

- *Rigurosa*: es decir, ha de contar con el tiempo, interés y medios similares a los utilizados en la programación de cualquier otra área de conocimientos o materia.
- *Sistemática*: es decir, una acción tutorial para todo el curso, que dé sentido de unidad a la intervención tutorial llevada a cabo con todo el alumnado y, al mismo tiempo, diferenciada, que incluya objetivos adecuados a las necesidades de cada nivel, respondiendo a las necesida-

des y características de estos niveles.

- *Funcional*: Es decir, que los contenidos que se trabajan puedan ser aplicados como alumnos a sus tareas educativas y también en un futuro próximo como profesionales de la educación.

Esto implicará que, para poder desarrollar la acción tutorial en el ámbito universitario, es imprescindible que existan una serie de profesionales, de recursos materiales y de espacio y tiempo, que posibiliten su puesta en práctica y permitan concretar la labor que debe realizarse. Entre ellos podemos citar los siguientes:

- Profesionales de la orientación, es decir, psicólogos, pedagogos y psicopedagogos con experiencia en la orientación de alumnos que a su vez coordinan la acción tutorial.
- Profesores tutores de curso dedicados a poner en práctica el diseño de la acción tutorial.
- Objetivos claros que permitan desarrollar la acción tutorial.
- Tiempos específicos dedicados a poner en práctica los objetivos de la acción tutorial.
- Materiales específicos para desarrollar los objetivos de la acción tutorial.
- Espacios destinados a la puesta en práctica de la acción tutorial.

En definitiva, lo que hemos pretendido desde el año 1997 es hacer realidad la orientación en nuestro centro educativo como una medida más de atención a nuestros estudiantes, una medida que ayude a una formación completa y a una mejor incorporación al mundo social y laboral activo, una vez que finalicen sus estudios. El desarrollo de esta acción es lo que vamos a concretar en las páginas que siguen.

2. Justificación del Programa de Acción Tutorial

Por todo lo expuesto hasta el momento, entendemos que debemos, no sólo aportar la necesidad de un Programa de Acción Tutorial (de ahora en adelante PAT) de estas características, sino justificar el mismo sobre la base de los programas ya existentes en las diferentes universidades privadas y adscritas de Madrid, así como sobre la base de las propias necesidades de nuestro alumnado, aspectos que pasamos a desarrollar.

2.1. Justificación del Programa de Acción Tutorial dentro del ámbito universitario general

Antes de comenzar a organizar nuestro Programa de Acción Tutorial creímos preciso realizar un estudio acerca de la oferta de este tipo de planes en todos los centros universitarios privados y adscritos a universidades públicas en la Comunidad Autónoma de Madrid. Entendemos que en el análisis de la oferta radica la justificación de nuestro plan como algo novedoso, a la vez que necesario en un centro universitario.

Analizamos, por tanto, la oferta en materia de orientación de los siguientes centro universitarios: Alfonso X el Sabio, Antonio de Nebrija, Camilo José Cela, San Pablo CEU, Luis Vives, Deusto, Universidad Europea de Madrid, Pontificia de Comillas, Villanueva, Escuni y Don

Bosco y Francisco de Vitoria. Nos encontramos con los siguientes resultados:

- Dos de ellas no poseen ningún tipo de orientación a los alumnos.
- El resto dispone de servicios y gabinetes de orientación, los cuales ofrecen servicios como los siguientes: apoyo personalizado, actividades complementarias (como técnicas de trabajo intelectual), oficina de empleo, información a los estudiantes, asesoramiento profesional, orientación al empleo, tutoría, atención a alumnos con dificultades, inserción laboral, etc.

En general existen servicios de orientación que ofertan, en mayor o menor medida, y normalmente, no de forma independiente, orientación personal, académica y profesional, especialmente esta última, vinculada claramente a la búsqueda de empleo en la mayoría de ellas. No obstante, ninguna de ellas oferta un plan claro y estructurado que aglutine sus actividades básicas de acción tutorial, más bien suponen actividades aisladas y concretas, sobre la base de necesidades puntuales de los alumnos.

Entendemos, por tanto que puede ser operativa la creación de un Programa de Acción Tutorial que aglutine los conocimientos, estrategias y actitudes necesarias que todo alumno universitario debería poseer y, en el caso que nos ocupa, los alumnos de Magisterio.

La universidad supone, no sólo la adquisición de una serie de contenidos específicos de la especialidad seleccio-

nada, implica también la formación integral de los estudiantes, debe llevar, tanto implícita como explícitamente, el desarrollo del individuo para que se enfrente al mundo laboral y social de manera autónoma y lo mejor preparado posible. Por tanto, y una vez analizadas las ofertas formativas en este sentido, de la Comunidad Autónoma de Madrid, entendemos la necesidad de poner en marcha lo que hemos denominado Programa de Acción Tutorial, como medida específica de nuestro centro y como parte de la formación integral de nuestros estudiantes.

Nos parece adecuado y novedoso, que sea un plan específico, que oferta el servicio de orientación del centro, con una estructura que le sea propia, con unos objetivos, contenidos, metodología y evaluación específicos y con una entidad en sí mismo, de tal manera que la orientación personal, académica y profesional de los estudiantes se vea atendida.

2.2. Justificación del Programa de Acción Tutorial dentro del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle

Entendemos que nos encontramos con un perfil de alumnado muy diverso. En este apartado pretendemos describir las peculiaridades básicas de nuestros alumnos de magisterio que nos lleve a justificar la necesidad de este tipo de programas en nuestro centro.

El Programa de Acción Tutorial se encuentra destinado, dentro del alumna-

do general del centro, concretamente a los alumnos de la titulación de Magisterio, por su responsabilidad en el ejercicio de la tutoría. Sus características básicas pueden ser concretadas en las siguientes (según el último estudio realizado en el centro):

- Aproximadamente el 60% de los estudiantes de magisterio provienen de centros públicos y el 40% de centros privados, básicamente de centros de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Eligen magisterio como primera opción, aproximadamente el 80% de los estudiantes.
- La forma de acceso más frecuente es por medio del Bachillerato, aunque también hay muchos casos que provienen de ciclos formativos y, cada vez menos, de C.O.U.
- En su mayoría nos conocen por familiares, antiguos alumnos y nuestra propia Web.

Como podemos observar, el perfil de los estudiantes de Magisterio es diverso. Nos parecen especialmente llamativos los datos acerca de que eligen, en un altísimo porcentaje, magisterio como primera opción y que, en su mayoría provienen de centros públicos. Esta diversidad es la que justifica la necesidad de implantar un Programa de Acción Tutorial que venga a desarrollar la orientación académica, personal y profesional de los estudiantes a lo largo de los tres cursos de carrera de una manera adaptada a cada grupo en cuestión.

No nos parecía suficiente la existencia de un servicio de orientación al que acudan los alumnos que estén interesados. Nos parecía también adecuado poner en manos de nuestros estudiantes una herramienta de trabajo, dentro de su quehacer diario y dentro de los horarios establecidos, que les capacitara para su vida académica, personal y profesional

de una forma más homogénea, teniendo en cuenta la diversidad de perfiles que cursan los estudios de Magisterio.

Entendemos, por tanto, que más que llevar a cabo esta formación el servicio de orientación, debería hacerla el propio tutor, figura contractual existente desde siempre en el centro, que es el que tiene una relación más estrecha con el grupo, el que conoce mejor el perfil de los estudiantes que le corresponde, las peculiaridades de los mismos, para poder llevar a la práctica el Programa de Acción Tutorial de una manera más adaptada a la heterogeneidad de estudiantes.

No obstante sí que será el servicio de orientación el encargado de asesorar al profesorado en este fin así como de elaborar los materiales y de evaluar el programa de manera anual.

En definitiva, analizado el perfil de nuestros estudiantes y concretada la enorme heterogeneidad de personas que cursan los estudios de Magisterio en nuestro centro, entendemos la necesidad de ofrecerles un programa tutorial que les oriente en su quehacer diario y futuro de manera adaptada a sus intereses y peculiaridades, para incrementar la calidad de la enseñanza ofertada por nuestro centro.

3. Finalidades y objetivos del Programa de Acción Tutorial

Para poder concretar los objetivos es preciso enmarcar el programa dentro del servicio de orientación del centro. También queremos hacer un barrido de la evolución que han ido teniendo nuestros objetivos, las finalidades que perseguíamos en un primer momento y las que perseguimos en la actualidad, aspectos que pasamos a desarrollar.

3.1. Qué nos proponíamos

La idea de aplicar un Programa de Acción Tutorial surgió en el año 1997 como consecuencia de la reforma que se sugiere necesaria en el Departamento de Orientación de la, por entonces, Escuela Universitaria. Con este fin, las tareas que hasta entonces se desempeñaban en dicho departamento debían cambiar. Este es el momento de dar un giro a los planteamientos existentes. Aunque se trate de un nivel universitario, no estábamos lejos de los planteamientos que la Reforma, tras la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo), hace de la acción educativa y por lo tanto, aprovechando la situación, trazamos un nuevo rumbo.

Para empezar se sustituye el nombre, es decir, lo que hasta ahora era el Departamento de Orientación pasó a denominarse Servicio de Orientación. La razón fue simple, se trató de distinguir a los departamentos, encargados de reunir a los profesores que impartían áreas

del mismo conocimiento de los servicios, ya que éstos tenían como cometido desempeñar otro tipo de tareas no estrictamente académicas, pero que sí podían repercutir, de alguna manera, en la acción docente.

El Servicio de Orientación se configuró y se preparó para atender y orientar a los estudiantes en su proceso educativo integral y asesorar a los docentes en general, y a los tutores en particular. Esta línea de acción tenía que impregnar el trabajo que desde allí se impulsaría.

Quedó integrado por profesionales del ámbito de la Psicología y de la Pedagogía, con una amplia experiencia en el mundo de la orientación, fruto de la preparación y de la dedicación en este campo. Su estructura respondió a un modelo en el que existía una coordinadora del Servicio junto a otros profesionales de la orientación.

Además, con este giro de la actividad del Servicio de Orientación, queríamos poner en práctica un modelo de orientación diferente, en el ámbito de aplicación universitaria, siempre con la idea de acompañar a los estudiantes en su quehacer universitario y proporcionarles así mismo las herramientas necesarias para su desempeño profesional. Fruto de múltiples reuniones a diferentes niveles y a lo largo de un curso académico, llegamos a la planificación, desde luego no definitiva, de lo que iba a consistir la puesta en escena del primer desarrollo de este plan.

3.2. Qué nos proponemos

Como somos conscientes de que el inicio de la etapa universitaria supone un cambio en todos los aspectos de la vida del estudiante, incluyendo el metodológico, a través de este Programa se permite ofrecer un dominio en las técnicas instrumentales básicas (atención, percepción, subrayado, mapas conceptuales...) siendo conscientes de que ese cambio requiere un conocimiento y dominio de ellas.

Es importante también tener claro que el Servicio de Orientación deberá atender las dificultades que se plantean a lo largo del quehacer educativo. Si esto ocurre el camino adecuado será el planteamiento de la dificultad al tutor de curso para que éste junto con el Servicio de Orientación encuentre la solución adecuada.

La etapa universitaria no cierra la puerta al desarrollo de la persona como tal, sino que siendo conscientes de ello y además apostando por ello, tiene presente las inquietudes, intereses y motivaciones de cada uno, dando un gran impulso a la enseñanza personalizada.

Un aspecto muy importante es la preparación que, desde este servicio, se pretende y es que, no sólo se forma al estudiante como universitario, sino también como futuro profesional. El sistema productivo demanda, no sólo especialistas, sino también personas con otras capacidades, y en este sentido queremos ganar tiempo y evitar posibles dificultades.

Atendiendo a todos estos planteamientos surge, desde este Servicio, el Programa de Acción Tutorial, como una tarea

que implica a todos los estamentos de este ámbito universitario.

En síntesis, nos proponemos a través de este Programa, ofrecer una formación diferente a nuestros estudiantes, una formación que abarque todas las facetas de la persona, sin olvidar la preparación para la búsqueda y el desempeño profesional. En esta línea, con este programa se pretende que el estudiante descubra técnicas, pero también que redescubra herramientas, para ser capaz de aplicarlas de una manera más flexible.

Por todo ello se configura como un elemento de calidad en la formación de nuestros alumnos y alumnas, dado que en el resto de las Universidades privadas del área estudiada, no se contempla, tal y como hemos analizado, de manera tan completa esta atención que se presta desde el Servicio de Orientación.

3.3. Objetivos del servicio de orientación

Los objetivos de este Programa son amplios y tienen en cuenta todos los niveles de implicación en la puesta en práctica del mismo. En este sentido los objetivos se dirigen a tres niveles concretos: a nivel de centro, a nivel de profesorado y a nivel de estudiantes.

Con relación al *centro*, los objetivos se concretan en:

- Colaborar en la dinámica general del Centro Universitario desde el punto de vista organizativo.
- Contribuir a la adecuada interacción entre los distintos integrantes del centro.

En relación al *profesorado*:

- Diseñar el Programa de Acción Tutorial y asesorar a los tutores para su implementación.
- Informar y formar a los tutores en su función tutorial.

En relación con los *estudiantes*:

- Orientar al alumnado en su quehacer educativo.
- Posibilitar un diagnóstico de los estudiantes en técnicas instrumentales.
- Realizar la evaluación e intervención atendiendo a las posibles necesidades que planteen los estudiantes.
- Contribuir a la formación integral de los estudiantes como personas.
- Ayudar a los estudiantes en su proceso de preparación como universitarios y como futuros profesionales.

Si nos centramos en los objetivos anteriormente planteados, y en concreto a los relacionados con el centro, se puede observar que tanto el Servicio de Orientación, como una de sus acciones, el

Programa de Acción Tutorial, no están al margen de la dinámica general del centro universitario. Más bien complementa y ayuda a la labor docente, pues integra a los tutores de curso y, a su vez, depende y colabora con los sistemas organizativos del centro, más en concreto con la jefatura de estudios.

Con relación a los docentes, los objetivos son concretos y con un sentido muy práctico. En realidad se trata de ofrecerles el material de trabajo y asesorarles en su implementación en el aula con los tutores correspondientes.

Con el alumnado los objetivos se centran en varias dimensiones, todas ellas concurrentes a un mismo fin. Se trata de formar de una manera diferente, teniendo en cuenta que, no sólo es importante lo estrictamente académico, sino también la educación integral como persona. Por esto se les ofrece una información y una formación relevante sobre habilidades y recursos necesarios para desenvolverse en el contexto universitario.

4. Contenidos

Con la introducción de este apartado, pretendemos desarrollar, de forma concisa y sistemática, cuáles son los contenidos que desarrollamos en el Programa de Acción Tutorial, para la adecuada orientación de nuestro alumnado, en cada uno de los cursos de Magisterio. Por tanto, para su desarrollo queremos concretar los siguientes apartados: una primera aproximación y justificación conceptual de lo que implican los contenidos, especialmente los contenidos de un programa como el que hemos pretendido desarrollar, para pasar a la descripción concreta de los mismos para cada uno de los cursos en los que los hemos llevado a la práctica. Pasamos, así, al desarrollo de los puntos concretados.

4.1. Aproximación y justificación conceptual

Estamos de acuerdo con Román y Díez, cuando definen los contenidos en un doble sentido: «En sentido amplio, como un conjunto de saberes, culturalmente organizados, que integran capacidades-destrezas, valores-actitudes, conceptos-hechos y métodos-procedimientos. En sentido estricto consideramos al contenido como la estructura básica de una ciencia en su vertiente teórico-práctica» (Román y Díez, 1998: 111).

Por tanto, entendemos que los contenidos suponen el medio para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto en anteriores apartados, para el desarrollo de nuestro Programa de Acción Tutorial. Suponen aquellos aspectos que tra-

bajamos en las clases y de los que damos información escrita a los alumnos.

Es por ello que, a lo largo de los tres años de diplomatura, se van a trabajar una serie de contenidos cuidadosamente seleccionados que permiten, al final de la secuencia, ayudar a la formación de la persona. En esta línea, queremos tomar palabras de Álvarez y Jiménez cuando afirman que «la formación universitaria no debe tener por objeto solamente conocimientos y procedimientos, sino también valores. Normas y actitudes; ha de tener por objeto el pleno desarrollo personal del alumnado, un desarrollo que implica, por parte del profesorado, el ejercicio de la función tutorial» (Álvarez y Jiménez, 2003: 20).

Los contenidos se agrupan, siguiendo las propuestas de los documentos ministeriales, que se han tomado como referencia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, como por ejemplo las líneas propuestas en el Informe Delors (1996). Dichas líneas giran en torno a unos grandes ámbitos de actuación, estos son los siguientes:

- Aprender a ser.
- Aprender a hacer.
- Aprender a aprender.
- Aprender juntos.

Siguiendo la lógica de que la formación de la persona debe ser integral, y teniendo en cuenta los aprendizajes que ya hizo en su momento y los que de ahora en adelante le resulta necesario realizar, estos contenidos no se abordan al unísono en los tres cursos, sino que se tratan aquellos que en cada momento

se han considerado necesarios. Así en el primer curso los contenidos trabajados giran en torno a los bloques de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. En el curso segundo los contenidos son los propios de los bloques de aprender a aprender, aprender a ser y aprender juntos; y por último en el tercer curso los contenidos serán de los bloques de aprender a hacer, aprender a ser y aprender juntos.

Los motivos que impulsan esa elección son claros y justifican la propuesta. Así por ejemplo en el primer curso, lo fundamental creemos que se basa en el desarrollo de la persona, en su formación académica, por lo que se atiende fundamentalmente a los contenidos que permiten al estudiante adquirir y usar las estrategias que conducen al aprendizaje, sin olvidar algo tan necesario como lo relacionado con el bloque de contenidos referidos a la persona propiamente dicha, es decir, los relacionados con el aprender a ser, y una vez que están bastante avanzados estos contenidos se introducen los relacionados con el bloque de aprender a hacer ya que este último prepara al alumno para tomar decisiones, planificar su tiempo para realizar sus tareas, etc. No por que éste sea el último es el menos importante, al contrario, pensamos que precisamente, como el estudiante ha aprendido la dinámica de trabajo, al ser estos contenidos más personales requieren el conocimiento de todo lo demás.

Los contenidos trabajados se presentan de una forma coherente, secuenciada y razonada siguiendo la lógica planteada con anterioridad.

Para el **PRIMER CURSO**, los ámbitos de actuación y los contenidos se entremezclan con el fin de ir trabajando los diferentes aspectos que conforman la persona. De esta forma los contenidos

se distribuyen por ámbitos de actuación de la siguiente manera:

Aprender a aprender

- Técnicas de estudio: Condicionantes.
- Toma de apuntes.
- Subrayado y esquema.
- Mapa conceptual.
- Referencias bibliográficas.
- Portada e índice.
- Atención.

Aprender a hacer

- Planificación.
- Toma de decisiones individual.

Aprender a ser

- Autoconcepto y autoestima.
- Valores.
- Motivación.

En el **SEGUNDO CURSO**, los ámbitos de actuación y los contenidos van encaminados fundamentalmente a la formación y desarrollo de la persona en relación al grupo. Este es el motivo por el que se trabajan fundamentalmente de los ámbitos del aprender a ser, aprender juntos y aprender a hacer. La secuencia es la siguiente:

Aprender a ser

- Habilidades sociales.

Aprender juntos

- El grupo.
- El liderazgo.
- Técnicas de dinámicas de grupo.
- Juego de roles.

Aprender a hacer

- Resolución de conflictos.
- Toma de decisiones grupal.

En el **TERCER CURSO**, el trabajo se centra en todo lo relacionado con la preparación bien para el mundo laboral, bien para continuar con estudios posteriores. En cualquier caso es conveniente abordar temas que en un futuro próximo pueden resultar de mucha utilidad. Así los ámbitos de actuación y los contenidos que se trabajan en este curso son los siguientes:

Aprender a hacer

- Currículum Vitae.
- Carta de presentación.
- Búsqueda de empleo a través de sistemas tradicionales y a través de Internet.
- Autoempleo.
- La entrevista de trabajo.
- Requisitos para continuar estudios posteriores y dónde se ofrecen.
- Oposiciones.
- Masters y Postgrados.
- Otras salidas profesionales.

Aprender juntos

Este ámbito de actuación tiene mucha importancia. Se deben abordar temas que estén relacionados con el trabajo en equipo, pero no contemplado como en el curso anterior, desde una perspectiva de las tareas escolares estrictamente, sino desde el punto de vista del trabajo responsable dentro de un ámbito laboral productivo. En este sentido deben tratarse contenidos tales como: rentabilidad de tiempo, toma de decisiones y trabajo colaborativo.

También debe contemplarse en este curso un ámbito más, el relacionado con el aprender a ser. En este bloque deben abordarse los contenidos relativos a las reuniones de trabajo.

Aprender a ser

- Responsabilidad.
- Respeto a los demás.

- Asertividad.
- Orientación profesional.

La metodología que se aplica en este último curso agrupa dos tipos de sesiones. Por una como una parte se trabaja como si se tratara de unas sesiones rutinarias del seminario, y por otra parte, se introducen otras sesiones en las que la información viene ofrecida por profesionales del ámbito que se trate. Esto permite contrastar la teoría, que en un momento dado pueden haber aprendido, con la práctica a través del ejercicio profesional de las personas que presentan su quehacer.

Con este tercer curso queda cerrado el camino que se inicia en primero y que configura el itinerario formativo de esta actuación tutorial.

Los **materiales** necesarios para el desarrollo de los contenidos a lo largo de los tres cursos, elaborados en su totalidad por el servicio de orientación del centro universitario, es el siguiente:

- *Material de apoyo al alumno.* Consiste en un manual que contiene el desarrollo de todas y cada una de las sesiones del programa, para cada uno de los cursos, en él se concretan los objetivos que se pretende que alcancen en cada sesión, el marco teórico necesario y actividades concretas para su desarrollo, dentro y fuera de las clases.
- *Material de apoyo al profesor/coordinador.* A los coordinadores de curso, se les hace entrega, no sólo del manual que tienen los alumnos, sino también, de un dossier complementario, con ideas de posible aplicación en alguna de las sesiones, así como orientaciones para llevarlas a cabo.

Pasamos a describir más pormenorizadamente los contenidos que se trabaja-

jan a lo largo de los tres cursos. Para ello la estructura de los apartados será básicamente la misma: concretaremos los objetivos que perseguimos en cada bloque de contenido, los contenidos que se desarrollan y de qué manera se hacen. Supone el grueso del Programa de Acción Tutorial, tal y como lo hemos concebido y la parte específica que realizan los estudiantes.

4.2. Contenidos del primer curso de Magisterio

Dentro de este curso, los contenidos que hemos desarrollado han sido los siguientes, los cuales analizaremos de forma individual:

- Planificación.
- Técnicas de estudio: condicionantes.
- Toma de apuntes.
- Subrayado y esquema.
- Referencias bibliográficas
- Portada e índice.
- Mapa conceptual.
- Atención.
- Motivación.
- Autoconcepto y autoestima.
- Valores.
- Toma de decisiones individual.

Los consideramos contenidos básicos que todo estudiante, en su primer año de carrera, debe tener claros, para comenzar a llevar a cabo un estudio eficaz y autónomo, tan importante a lo largo de toda la época de estudiante. No sólo será preciso que ellos y ellas sepan utilizar estas técnicas, sino (en este caso, al ser Magisterio) que sepan transmitirlos a sus futuros alumnos, por lo que las sesiones irán enfocadas en esta doble vertiente. No obstante, nos parece interesante, incluir los puntos princi-

pales y la justificación en la introducción de cada uno de los contenidos tratados en las diferentes sesiones.

4.2.1. Planificación

Entendemos por planificación poder saber con cierta antelación lo que se va a hacer y en qué momento, para lo cual se deberán distribuir las tareas que se deben realizar en el tiempo que tenemos disponible.

En este apartado nos planteamos que los estudiantes:

- Reflexionen sobre el concepto de planificación así como las consecuencias y las ventajas de ésta.
- Analicen determinados aspectos y condicionantes personales que influyen en la realización de una buena planificación.
- Sepan realizar una planificación personal y realista que se adecue a nuestras características y posibilidades.
- Conozcan los distintos tipos de planificación y analicen la utilidad de cada uno de ellos.

Los contenidos que se trabajan en este módulo son los siguientes: las ventajas que tiene una adecuada planificación del estudio, los requisitos y características que debe cumplir un plan de trabajo y pautas para realizarlo. Entendemos que con estos apartados los estudiantes serán capaces de realizar una propia planificación de su estudio de manera eficaz, así como de planificar el trabajo de sus futuros alumnos.

Estos contenidos van a ser desarrollados por medio de las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 1

Deben reflexionar individualmente y después en grupo sobre la necesidad

de disponer de una planificación de su estudio personal, respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Realizas una planificación semanal y/o mensual de tu estudio?

Si la realizas ¿intentas cumplirla y casi siempre lo consigues o, por el contrario, no te sirve de gran cosa?

En qué crees que te ha perjudicado no realizar dicha programación o beneficiado el haberla hecho?

¿Estás de acuerdo con las ventajas expresadas? ¿Podrías añadir alguna otra?

¿Crees que los resultados en tus estudios se han correspondido, en general, con tu esfuerzo y con el tiempo que dedicas a ellos? Si no es así ¿Crees que ha podido ser por una falta o inadecuada planificación?

En esta actividad los alumnos deben reflexionar sobre las posibilidades que nos ofrece el realizar una planificación a partir de la lectura, a ser posible colectiva, de las ventajas que anteriormente hemos señalado.

Se pretende introducirles en el tema haciendo un análisis personal de lo que han venido haciendo hasta ahora en su proceso educativo (evaluación inicial).

ACTIVIDAD 2

Deben plantearse un objetivo personal con respecto a sus estudios a largo, medio, corto e inmediato plazo.

Una vez definidos los objetivos es necesario planificar el tiempo en orden a conseguirlos.

ACTIVIDAD 3

En esta actividad nos proponemos que el estudiante sea consciente del tiempo y tenga una percepción más real de él, con el fin de que descubra la necesidad de realizar una buena distribución y tomar conciencia de todo el tiempo del que dispone. Para ello, se puede realizar el siguiente ejercicio:

«Habría que decirles que deben cerrar los ojos hasta que el docente dé una señal, ellos en ningún momento sabrán el tiempo que mantienen los ojos cerrados. Pasará un minuto y a continuación, se deberá dejar tiempo para un pequeño debate en el que confronten los distintos puntos de vista en relación al tiempo transcurrido, y si les ha parecido mucho o poco. Al finalizar se les comunica que ha sido un minuto».

Una vez realizada la actividad, se puede plantear el siguiente ejercicio:

Se les pide a los alumnos que digan:

Actividades que podemos realizar durante cuatro o cinco minutos. (Ir al servicio, comer una mandarina,...)

Actividades que podemos realizar en quince minutos. (Leer un artículo de manera superficial, lavar una camisa...)

Actividades que podemos realizar en media hora. (Buscar un libro en la biblioteca, hablar con un profesor sobre una cuestión determinada...)

Sería bueno hacerles reflexionar sobre la tendencia que tenemos a pensar que vamos a realizar determinadas actividades en un período de tiempo inferior al que verdaderamente utilizamos sin ser demasiado realistas.

Con una planificación adecuada podemos llevar a cabo más trabajo en menos tiempo. Por tanto, cuanto más planifiquemos, más podremos disponer de tiempo libre, además de verse compensado nuestro esfuerzo, puesto que tendremos una visión más completa de lo que nos proponemos, así como del orden de prioridades a seguir.

ACTIVIDAD 4

Deben reflexionar sobre el tiempo que van a dedicar a cada una de las actividades necesarias para el estudio y analizadas en clase, a lo largo de la semana, para ello deben completar el siguiente cuadro:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
Actividades rutinarias							
Actividades académicas							
Estudio personal							
Compromisos sociales							
Ocio							
Imprevistos							

Una vez relleno, deben reflexionar sobre cuánto tiempo van a dedicar a su estudio personal diario, pensar si es suficiente y, si no lo es, si es posible modificar el cuadro para conseguirlo.

Es conveniente que primero realicen el cuadro y posteriormente contesten a las preguntas. Pueden, finalizada la actividad, comentar entre ellos, el tiempo dedicado al estudio y contrastarlo, pero debemos tener presente que determinados alumnos necesitarán menos tiempo para conseguir los mismos resultados que otros.

Esta actividad pueden realizarla en grupo, resultándoles seguramente más amena, pero respetando, en todo caso, las opiniones individuales.

ACTIVIDAD 5

Deben observar el horario que tienen en el centro y realizar una planificación de su horario personal, concretando el tiempo que van a dedicar a cada asignatura diariamente.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Horas						

Una vez realizado el horario personal, deberán comentar en grupo los aspectos más destacables, comunes y diferentes, de los confeccionados por sus compañeros.

Asimismo, será conveniente, en otra sesión, pasado un tiempo estipulado con anterioridad, reflexionar acerca de si han realizado las actividades propuestas, si no ha sido así deberán pensar sobre cuáles pueden ser las causas y decisiones a tomar para que no vuelva a ocurrir.

4.2.2. Técnicas de estudio: condicionantes

Entendemos por técnicas de estudio el conjunto de normas, procedimientos y recursos de los que nos servimos para poder aprender de la manera más eficaz y científica que sea posible (Cuenca, 1994).

Los objetivos que pretendemos que alcancen los estudiantes son:

- Conocer qué son las técnicas de estudio y los condicionantes que facilitan o inhiben el aprendizaje.
- Reflexionar sobre los factores intrínsecos y extrínsecos que condicionan su estudio para poder actuar en consecuencia.
- Conocer, para poder aplicar, actividades que les permitan potenciar y desarrollar los procesos implicados en el estudio eficaz.

Los contenidos a trabajar en este módulo, girarán en torno a: conceptualización de las técnicas de estudio y condicionantes del estudio tanto intrín-

secos (inteligencia, memoria, atención, motivación) como extrínsecos (materiales y ambientales).

Entendemos que, más importante, incluso, que ofrecer información, es ayudar a nuestros alumnos y alumnas, a descubrir el modo más eficaz de adquirir, procesar, retener y evocar, en la medida de sus posibilidades, todo aquello que seleccionamos y pretendemos transmitir, teniendo presente que cada uno tiene unas características que no nos permiten establecer fórmulas mágicas en estas sesiones dedicadas a las técnicas de estudio, pero que, sin embargo, debemos iniciarnos en ellas haciendo una reflexión personal, con el fin de saber valorar la importancia que tienen para nuestros estudiantes y llegar a ser conscientes de que podemos prepararles, no sólo como profesionales para ejercer en un determinado campo de trabajo, sino también prepararles para afrontar los retos que, especialmente en cuanto a formación, les depara el futuro, pues habrán asimilado y dominado las estrategias a utilizar para un buen aprovechamiento de cualquier aprendizaje.

Para trabajar estos contenidos hemos optado por el desarrollo de estas actividades:

ACTIVIDAD 1

Deben responder al siguiente cuestionario sobre el conocimiento y aplicación que realizan de las técnicas de estudio, con el fin de que puedan marcarse objetivos individuales para las sesiones dedicadas al mismo.

En clase	S	A	N
¿Acudes regularmente puesto que crees que es beneficioso?			
¿Mantienes una actitud favorable?			
¿Prestas una adecuada atención a las explicaciones del profesorado?			
¿Te resulta fácil la toma de apuntes?			
Durante el estudio			
¿Realizas diariamente, al menos, una lectura de lo dado en clase?			
¿Sientes, generalmente, interés por los contenidos que aprendes?			
¿Encuentras, la mayoría de las veces, sentido a lo que estudias?			
¿Realizas siempre una elaboración personal de los apuntes?			
¿Amplías los apuntes con otra información?			
¿Cuáles son las fases y/o el método que utilizas habitualmente cuando aprendes un determinado contenido?			
Reflexiona en grupo acerca de cómo puedes mejorar tu estudio sobre la base de las respuestas dadas y de los factores señalados.			

Se debatirán en grupo las cuestiones que han contestado los estudiantes individualmente. En la última cuestión sería conveniente que los propios alumnos llegaran a la siguiente conclusión:

Una sugerencia sobre los pasos o fases del proceso de estudio es: prelectura, lectura global, análisis, el cual permitirá una buena comprensión, y síntesis, que nos facilitará la organización del contenido a aprender. Así tendremos una primera idea del tema a memorizar en su conjunto, lo analizaremos en detalle y posteriormente percibiremos las partes dentro del conjunto global del texto.

ACTIVIDAD 2

El tutor repetirá en alto un listado de palabras y el alumnado deberá escribir todas las que recuerde y analizar si ha utilizado alguna estrategia para recordarlas y cuál ha sido.

Se deberá leer sólo una vez esta lista de palabras: «casa, cama, desayuno, parada, escalera, autobús, billete, escuela, jardín, compañeros, pizarra, profesores, departamentos, ordenadores, folios y libros».

Habrá que comparar los resultados de la clase, teniendo en cuenta que alre-

dedor de siete palabras será un resultado aceptable.

Especialmente debemos centrarnos en que nuestros estudiantes reflexionen sobre la estrategia que han utilizado para su recuerdo. Posiblemente, en esta actividad han seguido la técnica del recorrido, asociando las palabras a las imágenes mentales del recorrido habitual que realizamos para ir al centro de estudio, si no es así, debemos volvérselas a leer haciéndoles ver simultáneamente a través de imágenes mentales el recorrido y que después vuelvan a escribirlas. De esta manera comprobaremos si han mejorado su recuerdo.

ACTIVIDAD 3

El alumnado debatirá en grupo y reflexionará sobre el estilo que predominantemente utiliza para memorizar. Podrán guiarse de los siguientes puntos: si esquematiza, hace mapas conceptuales, subraya... para asimilar la información, si repasa los temas en voz alta...

Aún así, debemos intentar que en la retención impliquemos el mayor número posible de sentidos, ya que así podremos establecer más conexiones e interrelaciones entre los distintos aprendizajes, facilitando la memorización.

Debemos tener en cuenta que algunos de nosotros tenemos más desarrollada la memoria de aquella información recibida a través de la vía auditiva, entonces es conveniente que utilicemos otras reglas que nos ayuden a recordar como repasar en voz alta, grabando la información y sobre todo atendiendo a las explicaciones del profesor.

ACTIVIDAD 4

Los alumnos deben escuchar un listado de palabras que, de nuevo, lee el tutor

y escribirlas. El listado de palabras es el siguiente: «materiales, instrumentos, decisiones, criterios, proceso, aprendizaje».

Asimismo intentará reproducir el siguiente texto leído: «Los materiales curriculares son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al profesor de pautas y criterios para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje».

ACTIVIDAD 5

Deben concentrarse unos momentos y rodear con un círculo todas las letras «e» del siguiente texto:

TEXTO: Estrategias para mantener la atención

- La atención es limitada y no se puede abarcar toda la información a la vez
- La cantidad y calidad de nuestro aprendizaje generado durante el estudio está altamente relacionado con nuestra capacidad de atención. Por otra parte, el tiempo invertido aprovechado, incide directamente en el aprovechamiento cognitivo y en una mayor satisfacción.
- Es lógico y deseable que nuestra capacidad para prestar atención sobre una determinada tarea vaya aumentando si nos proponemos su ejercitación. Según aumentemos la edad, tendremos más control sobre la atención.
- La eficacia de una tarea exige utilizar una atención selectiva (prescindiendo de los demás estímulos distractores del momento e, incluso, atendiendo a ciertos estímulos dentro de la tarea).
- La atención no se produce siempre de forma automática, sino que, en ocasiones, exige un esfuerzo dependiendo, en gran parte, de la complejidad de la tarea y del interés que mostremos hacia ella.

Una vez realizada la actividad, deben contestar, en grupos, a las siguientes preguntas:

- «¿Podrías decir la o las ideas principales del texto? ¿Por qué?»
- ¿Cuándo te has sentido más cansado, al principio de la actividad o al final?
- Durante la actividad ¿Te ha distraído algo? ¿Qué te ha supuesto?
- ¿Te ha exigido un esfuerzo la tarea? ¿Por qué?
- ¿Le encuentras sentido a esta actividad? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 6

Deben reflexionar en grupo acerca de por qué olvidamos, teniendo en cuenta que puede deberse a factores extrínsecos, materiales y ambientales e intrínsecos, tales como el estado anímico, la motivación, etc.

ACTIVIDAD 7

Deben señalar los hábitos que favorecen o dificultan su aprendizaje (como escuchar música...) y contrastar en grupo qué hábitos pueden favorecer el aprendizaje y cuáles pueden dificultarlo.

4.2.3. Toma de apuntes

Tomar apuntes es anotar, lo más fiel y rápidamente posible, captando, seleccionando y reteniendo la información de las ideas que escuchamos en una conferencia, clase o disertación, o ampliando o completando el contenido de la misma.

También se toman apuntes cuando el estudiante amplía o completa el contenido del programa, utilizando como recurso la bibliografía existente en relación al tema analizado.

En dicha actividad interviene un proceso mecánico y memorístico que ayuda a grabar en la mente lo que se escucha y expresar con las propias

palabras esos conceptos e ideas escuchadas. Es por tanto un proceso que sigue los siguientes pasos:

- Captar.
- Seleccionar.
- Retener la información.

Como objetivos que pretendemos que los estudiantes alcancen, destacamos:

- Conocer y analizar el proceso de toma de apuntes.
- Ser capaz de recoger la información que se ofrece con precisión, claridad, orden y brevedad.
- Crear códigos de abreviatura como técnica de recogida de apuntes.
- Conseguir un rendimiento óptimo en el estudio, aprovechando la técnica de toma de apuntes.

Los contenidos que se van a trabajar en este módulo son: condiciones y características de la toma de apuntes, reglas básicas para una toma de apuntes.

Las actividades que se realizarán en las sesiones, son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Deben reflexionar unos minutos acerca de su forma de tomar y elaborar apuntes, contestar a las siguientes preguntas y comentarlas en grupo:

- «¿Has adquirido reglas en tu toma de apuntes?»
- ¿Qué proceso sigues?»
- ¿Qué estrategias utilizas para la toma de apuntes?»
- ¿Cuáles son los errores que cometes con más frecuencia?»

ACTIVIDAD 2

Deben tomar nota sobre lo que expone un alumno o alumna del grupo.

Cuando le comentemos a este alumno o alumna lo que debe contar, el grupo clase no debe estar presente. En esta actividad el estudiante debe contar alguna historia que sea familiar para el alumnado de esa edad, referida a una experiencia que haya vivido. En caso de que en ese momento no se le ocurra nada puede, por ejemplo, contar alguna experiencia interesante de algún libro que haya leído hace poco haciéndolo personal, como si la hubiera vivido o incluso inventársela. (Ejemplos: un accidente de tráfico, algún percance o éxito que haya tenido en el trabajo o en sus años de colegio o instituto, una situación en la que hizo el ridículo, etc.) La duración aproximada de la charla oscilará entre los siete y los ocho minutos.

ACTIVIDAD 3

En esta otra actividad deberá ser el docente el que debe ofrecer una charla más profesional, para ello, expondrá durante siete u ocho minutos algún aspecto de alguna de las asignaturas que impartamos en el centro. Lo más eficaz para llevar a cabo esta actividad, es que el tema tenga conceptos no muy asequibles para el alumnado de primero, es decir, el texto debe ser un poco complejo.

Evidentemente, si se ha hecho bien, es en la actividad penúltima donde les haya sido más fácil realizar la toma de apuntes, esto es debido a que el tema de la charla en esta actividad es mucho más cercano a la realidad del alumnado, son experiencias que han vivido o que les han sido contadas por amigos o compañeros, además el lenguaje es mucho más coloquial que en la charla de esta actividad.

Seguramente no sólo la toma de apuntes sino que podríamos preguntarles

qué recuerdan de cada una de ellas y evocarán muchos más aspectos de la primera charla.

Así debemos hacerles conscientes de la necesidad de tomar apuntes sobre todo con el fin de aprender para más tarde recordar y aplicar en su vida profesional, los contenidos que se nos dan en las diferentes asignaturas y que esto depende no sólo de la dificultad de los contenidos sino también de quién nos lo cuenta (personalizar los apuntes nos ayudará en gran medida), si sabemos de qué nos están hablando (necesidad de familiarizarnos con los conceptos e ideas clave de cada una de las asignaturas), del interés que tengamos o no por esos contenidos, etc.

Aquí es donde los tutores deben añadir la importancia que tiene la continuidad y sistematicidad del estudio de los contenidos que imparte el docente y que va a permitir comprender de forma más adecuada esos contenidos que se imparten en clase y por ello, su toma de apuntes.

Por otra parte es necesario que también vean la conveniencia de conocer determinado vocabulario y si no de preguntar al profesor o profesora por esos nuevos conceptos que nos introduce en las exposiciones y apuntar esas definiciones.

4.2.4. Subrayado y esquema

Entendemos el subrayado y la realización de esquemas como un aspecto básico en el estudio para analizar la información y facilitar su comprensión y su posterior memorización. Entre los objetivos que pretendemos que alcancen los estudiantes con la introducción de este apartado destacamos los siguientes:

- Reflexionar, analizar y valorar la técnica del subrayado.
- Adquirir una serie de estrategias gráficas que ayuden a enriquecer el subrayado.
- Facilitar el estudio a través de la técnica del subrayado.
- Conocer la técnica del esquema como una herramienta útil y aplicable al estudio personal.
- Saber aplicar en cada momento el tipo de esquema que mejor convenga.
- Rentabilizar el uso de la técnica del esquema en el estudio personal.

Para poder llegar a estos objetivos, trabajamos los siguientes contenidos:

- Conceptualización del subrayado y de los esquemas.
- Ventajas del subrayado.
- Sugerencias metodológicas para la realización de ambos.

Entendemos que la introducción de este apartado es especialmente importante, no sólo para que nuestros estudiantes realicen un estudio eficaz y se vea favorecido su avance en la carrera, sino como contenido básico del que deberán ser futuros transmisores con sus alumnos, en un momento educativo en el que cada vez se observan mayores dificultades de aprendizaje, mayor número de fracasos escolares, mayores dificultades en la comprensión de textos y menor motivación para leer.

Las actividades que se desarrollan son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Es una actividad de subrayado, por lo que primero deben leer el siguiente texto:

«Los fines de la educación son los mis-

mos para todos los alumnos, pero existe la posibilidad de que cada alumno los construya de forma diferente. Por consiguiente, la utilización de las técnicas de aprendizaje cooperativo ayuda al profesor a adaptar el currículum a las necesidades de todos los alumnos, haciendo posible que cada uno de ellos alcance los objetivos de forma diferente. «(Arnáiz 2003: 214).

Una vez leído debe subrayar las palabras fundamentales, identificar el texto mediante un título y contestar a una serie de preguntas que se les plantean.

ACTIVIDAD 2

Esta actividad también es de subrayado y deben subrayar el siguiente texto pero, ahora, deberán tener en consideración las pautas ofrecidas en clase por el tutor para la realización de un subrayado eficaz. Las pautas son las siguientes:

- En la primera lectura se deben escribir anotaciones al margen que luego faciliten el subrayado, definiciones, características, partes, etc. Además son muy útiles ya que facilitan la comprensión y amplían conocimientos.
- Se debe subrayar en la segunda lectura y nunca en la primera. Es indispensable tener una visión global de la información para poderla subrayar adecuadamente.
- Se debe subrayar primero con lápiz o bolígrafo todo lo que sea susceptible de ser aprendido, para, en una segunda lectura, subrayar sólo las palabras clave en otro color, preferentemente fluorescente. De esta forma se facilita capacidad de atención, el análisis pormenorizado del texto y el repaso.
- Se debe tender a subrayar ideas fundamentales, palabras clave (sustan-

tivos, verbos, adjetivos) y nombres propios, fechas y detalles relevantes. Éstas deben: ser primordiales para la comprensión de la información y tener sentido por sí mismas.

- No conviene subrayar artículos, conjunciones (exceptuando algunos casos), preposiciones,...
- Se puede sustituir la raya por un recuadro o un corchete cuando queremos señalar párrafos enteros o frases enteras que consideramos de capital importancia.
- Es importante, al subrayar, que vayamos jerarquizando, atendiendo a la importancia de las ideas y utilicemos distintos códigos para resaltarlas. El subrayado es una técnica personal y, por tanto, cada persona debe tener su propio código para realizarlo.

El texto es el siguiente:

«El movimiento de la integración escolar supuso establecer los primeros intentos por cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en que se encontraban las personas discapacitadas en los centros de educación especial. En un primer momento dio lugar a aulas cerradas dentro del centro escolar y más tarde a la asistencia de los alumnos discapacitados a tiempo parcial en el aula regular, modalidad que todavía está bastante generalizada y está resultando muy difícil de erradicar. La inclusión en cambio dirige su mirada hacia todos los alumnos, ya que todos pueden experimentar dificultades de aprendizaje en un momento dado. De ahí que las estrategias de trabajo que establece vayan dirigidas a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en el aula regular». (Arnaiz, 2003: 155).

ACTIVIDAD 3

Sobre un texto dado, deben escribir al margen del mismo, las palabras clave

o frases cortas que faciliten su comprensión, destacar su idea principal y elegir un título para él.

Deberán realizar un esquema eligiendo entre: esquemas de llaves, esquemas numéricos, o esquemas mixtos.

Asimismo deberán explicar las variables del texto que le han facilitado y dificultado la elaboración del esquema seleccionado.

Deberán hacer una puesta en común con la clase y observar qué tipo de esquema han seleccionado en un mayor porcentaje y analizar cuáles pueden ser las causas.

En texto en cuestión es el siguiente

«Ainscow (1995) establece una serie de requisitos necesarios para que se produzcan procesos de innovación que animen al profesorado a cambiar su práctica. Para ello considera imprescindible un liderazgo eficaz ejercido no solo por el equipo directivo del centro, sino como una responsabilidad, no jerárquica ni de control, sino ejercida por todos los miembros del centro, en un ambiente claro y abierto hacia la resolución de problemas y distribución de las tareas. Establece la necesidad de compromiso de toda la comunidad educativa en el proceso de innovación, incluido los propios alumnos, de manera que se desarrollen estrategias participativas de colaboración.» (Arnaiz, 2003: 221).

Al tutor se le facilita el texto con un posible título y las palabras fundamentales subrayadas, tal y como aparece a continuación:

Título: La innovación docente

«Ainscow (1995) establece una serie de *requisitos* necesarios para que se pro-

duzcan procesos de *innovación* que animen al *profesorado* a *cambiar su práctica*. Para ello considera imprescindible un *liderazgo eficaz* ejercido no solo por el *equipo directivo* del centro, sino como una responsabilidad, no jerárquica ni de control, sino ejercida por todos los *miembros del centro*, en un ambiente claro y abierto hacia la *resolución de problemas* y *distribución de las tareas*. Establece la necesidad de *compromiso* de toda la *comunidad educativa* en el proceso de innovación, incluido los propios alumnos, de manera que se desarrollen estrategias participativas de colaboración.»

4.2.5. Referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas suponen una forma de expresar, de manera clasificada, la relación de fuentes citadas, consultadas o de estudio, que se han empleado en la elaboración de un documento. Por ello, con la introducción de este apartado pretendemos hacer consciente a nuestro alumnado de la necesidad de que conozcan la manera más adecuada, en nuestro caso siguiendo los criterios del APA, de hacer referencias explícitas a los autores que consultan para la realización de sus trabajos a lo largo de los mismos, así como la agrupación posterior de todas las fuentes consultadas en la bibliografía.

Con la introducción de este módulo pretendemos que nuestros estudiantes alcancen los siguientes objetivos:

- Conocer los elementos necesarios para realizar una referencia bibliográfica.
- Elaborar una bibliografía adecuada a las condiciones de trabajo.
- Realizar referencias bibliográficas y citas en función de los materiales que utilice.

Los contenidos que desarrollamos en este apartado, giran en torno a los siguientes:

- Conceptualización y aspectos a tener en cuenta a la hora de especificar las referencias bibliográficas.
- Diferenciación entre bibliografía citada y consultada.
- Cómo concretar las referencias bibliográficas de libros (de uno o más autores), de volúmenes, de capítulos de libro, de compilaciones, de diccionarios o enciclopedias, de revistas, de monografías, de artículos de periódico y referencias con soporte electrónico (bases de datos, páginas Web, programas informáticos, vídeos...)

Entendemos que la presentación de cualquier tipo de trabajo universitario debe encontrarse avalada por la consulta de referencias citadas de manera adecuada y explícita.

Las actividades que se llevan a cabo son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Deben realizar la referencia bibliográfica de un libro.

ACTIVIDAD 2

Se les entrega un material y, sobre él, deben elaborar la referencia bibliográfica más adecuada.

ACTIVIDAD 3

Se les ofrecen unos datos diversos sobre los que tiene que organizar las referencias bibliográficas correspondientes, en función de si es libro, capítulo, artículo...

ACTIVIDAD 4

Se les dan unas fotocopias de diferentes artículos y páginas Web sobre los

que tienen que elaborar las referencias bibliográficas oportunas.

4.2.6. Portada e índice

Cualquier documento universitario debe tener calidad, pero además de la calidad, deben cuidarse las formas, es decir, la presentación, las páginas, los márgenes, etc. Lo primero con lo que nos encontramos a la hora de hacer un trabajo es la portada. Las portadas de los trabajos universitarios deben responder a una serie de informaciones que deben constatar en esa primera hoja. Son todos ellos, elementos informativos que nos orientan sobre qué trata el trabajo, quién lo ha elaborado, quién es el destinatario o destinataria... Lo que pretendemos con la introducción de este apartado es presentar un modelo teórico y otro práctico, específico del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, con los elementos que deben situarse en la portada de cualquier trabajo.

Por su parte, el índice es considerado como un facilitador de la lectura del trabajo, supone la presentación estructurada y desglosada de las distintas cuestiones que se van a abordar en el mismo. Los índices colaboran en ofrecer una visión de conjunto indicadora de los contenidos del tema, en relacionar y jerarquizar los contenidos entre sí y de localizar cada uno de los contenidos. Por ello entendemos que nuestros estudiantes deben ser conocedores de las características que debe tener un índice y de los tipos existentes, para optar por la mejor opción en función del trabajo que se encuentren realizando.

Entre las características se pueden concretar: colocarlo al principio, organizarlo en apartados numerados diferenciados y utilizando títulos cortos. Los tipos fundamentales serían índice general e índice analítico.

Para el desarrollo de estos contenidos se propone la siguiente actividad:

ACTIVIDAD 1

Deben reunirse en pequeños grupos y comentar las dificultades con las que se encuentran a la hora de realizar un índice y las ventajas que ofrece éste cuando se les facilita en un libro, en un trabajo, etc.

4.2.7. Mapa conceptual

Entendemos que el mapa conceptual es una manera de representar gráficamente los conceptos y las relaciones entre ellos, suponiendo una guía para la comprensión (Novak, 1998). Se encuentra centrado en el alumno y no en el profesor, requiere la relación de conceptos, no sólo la mera repetición memorística.

Entre los objetivos que pretendemos desarrollar en nuestros estudiantes con la introducción de este módulo, destacamos los siguientes:

- Conocer la técnica del mapa conceptual como una herramienta más de estudio.
- Ser capaz de confeccionar un mapa conceptual a partir de un texto dado.
- Saber distinguir cuándo es útil el uso del mapa conceptual para realizar un aprendizaje significativo y cuándo deben utilizarse otras técnicas más rentables para el estudio.
- Valorar el empleo del mapa conceptual como la técnica que conduce al aprendizaje.

Los contenidos que vamos a tratar en las sesiones correspondientes girarán en torno a los siguientes (Novak 1998):

- Elementos de los mapas conceptuales: Concepto, palabras enlace y proposición.

- Claves para la elaboración de un mapa conceptual: Leer el texto, seleccionar los conceptos principales, ordenar jerárquicamente estos conceptos, construir el mapa, elegir palabras enlace, enmarcar los conceptos, descubrir relaciones cruzadas entre los mismos y reconstruir el mapa.
- Errores que se pueden cometer en la construcción de mapas: Seleccionar muchos conceptos, colocar en el mismo nivel conceptos de diferente jerarquía y desarrollar los conceptos de manera desequilibrada.
- Las características de los mapas: jerarquización, selección e impacto visual.
- Ventajas de los mapas: Son irrepetibles y personales, son flexibles, no tienen un final predeterminado, sirven para ordenar ideas y facilitan la memoria y el aprendizaje.
- Inconvenientes de su realización y uso: Son complejos y en ocasiones existe dificultad en la elección de los conceptos prioritarios.
- Tipos de mapas conceptuales: Mapa araña, mapa encadenado, mapa jerárquico y mapa híbrido.
- Utilidad académica de los mismos: Tienen un valor diagnóstico del aprendizaje del estudiante, sirve para organizar el contenido de aprendizaje y sirven de guía.

Por tanto, si hay una manera eficaz de procurar el aprendizaje significativo es por medio de los mapas conceptuales, por tanto entendemos la necesidad de que nuestro alumnado sea conocedor de este tipo de técnicas, no sólo para facilitar su estudio, sino para que actúen de intermediarios de sus futuros alumnos con el contenido de aprendizaje que deseen transmitir.

Las actividades a desarrollar son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Los estudiantes deben elegir un texto o tema dado en clase, en él deberán señalar primeramente las palabras-clave o conceptos básicos, seleccionar el concepto más importante e inclusivo y, a partir, de ahí, ordenarlos todos jerárquicamente por orden de importancia.

ACTIVIDAD 2

Una vez indicados los pasos a seguir, con los conceptos ya estructurados anteriormente, deben terminar de elaborar su mapa conceptual sobre el texto anterior.

ACTIVIDAD 3

Una vez dados en clase los errores que suelen ser más comunes en la elaboración de los mapas conceptuales, deben comentar en grupo cuáles de ellos han cometido en la elaboración de su mapa conceptual, así como las dificultades que han encontrado a la hora de realizarlo.

Entre los errores más comunes suelen aparecer: seleccionar muchos conceptos como importantes, colocar en el mismo nivel conceptos de diferente grado de importancia, establecer relaciones en conceptos no relacionados y desarrollar los conceptos de manera desequilibrada.

ACTIVIDAD 4

Dado un texto en clase deben elaborar un mapa conceptual, con todos los requisitos analizados en clase y señalar los conceptos y palabras-enlace elegidas y comentarlas con el grupo clase.

ACTIVIDAD 5

Reunidos en pequeños grupos, deben responder a las siguientes preguntas:

- «Señala las ventajas e inconvenientes en la elaboración de un mapa conceptual.
- ¿Es una técnica que habitualmente utilizas o, por el contrario, es la primera vez que te acercas a este conocimiento?
- ¿Crees que puede favorecer tu estudio?
- ¿Crees que es fácilmente aplicable a tus futuros alumnos?
- ¿Crees que puede favorecer el aprendizaje significativo de tus futuros alumnos?»

ACTIVIDAD 6

Sobre el texto dado en la actividad número cuatro, deben diseñar cada uno de los tipos de mapas propuestos en clase: araña, encadenado, jerárquico e híbrido. Una vez elaborados, deben explicar cuál de ellos les resulta más adecuado para su estudio personal y qué aspectos se deben tener en cuenta para realizar una elección u otra.

4.2.8. Atención

Entendemos por atención la capacidad de elegir algunos de los estímulos que nos rodean (Beltrán, 1993). Con la atención aplicamos nuestra sensibilidad a una determinada porción de la realidad que nos afecta y prescindimos de lo demás.

Con la introducción de este apartado pretendemos que nuestros estudiantes logren los siguientes objetivos:

- Conocer las diferentes estrategias propias de la atención para poder dirigir las al estudio personal.
- Ser capaz de dominar los estímulos distractores, influyentes en el estudio, para conseguir un buen aprendizaje.
- Conocer las fases por las que pasa el nivel de concentración y poder aplicarlas al rendimiento personal.

Los contenidos que, entendemos, se deben trabajar para lograr los objetivos propuestos, girarán en torno a los siguientes (Beltrán 1993):

- Características de la atención: Es selectiva ya que se queda con los datos que interesa y es exclusiva puede centrarse en un estímulo concreto.
- Funciones de la atención: Seleccionar elementos relevantes del estímulo y de la memoria y restringir la respuesta a determinados estímulos.
- Tipos de atención: Voluntaria cuando se tiene que hacer un esfuerzo e involuntaria cuando es automática.
- Estrategias para centrar la atención: Centrarse en una parte de la información cuando la atención es selectiva, atender a la totalidad de los estímulos cuando la atención es global y mantenerla durante un tiempo de terminado cuando es sostenida.
- Elementos distractores externos (ruidos, luz insuficiente, desorden, etc.) e internos (ansiedad, fatiga, falta de voluntad, etc.).
- Factores determinantes de la atención internos (necesidades del organismo, intereses personales, hábitos o expectativas) y externos (la intensidad del estímulo, su tamaño, la novedad del mismo, si se repite o no, etc.).
- Aspectos para conseguir un buen nivel de concentración: Evitar los distractores, planificar horas de estudio y de descanso, mantener una postura adecuada, contar con un espacio para estudiar, dinamizar el estudio, etc.).

Elementos, todos ellos, imprescindibles, para lograr un estudio eficaz y una presencia en las clases adecuada y útil.

Las actividades desarrolladas han sido las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Reunidos en pequeños grupos deben recordar la última clase en la que les costó mantener la atención de una forma continuada y analizar los estímulos que provocaron su distracción y que impidieron o dificultaron seguir atentamente la explicación del profesor.

ACTIVIDAD 2

En grupo deben reflexionar sobre determinados estímulos inesperados que pueden romper la continuidad de su concentración cuando estudian en la biblioteca de la facultad.

ACTIVIDAD 3

Dado un texto en clase deben dividirlo en unidades y analizar cuánto tiempo han tardado en retenerlo en la memoria. A continuación deben utilizar la técnica de exploración, explicada en clase, y observar con cuál de las dos técnicas han empleado menos tiempo, analizando los motivos.

Una vez leído, deben subrayar las palabras que, por su intensidad o importancia y contraste, contribuyen a centrar la atención del lector y anotarlas. El texto es el que sigue:

«Se entiende por atención temprana el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar y transdisciplinar» (GAT, 2000: 13).

ACTIVIDAD 4

De manera individual, deben hacer una lista de estímulos distractores externos que, a su juicio, influyen negativamente en su atención ante el estudio, atendiendo, especialmente, a las condiciones ambientales de su lugar habitual de estudio. Después deben reflexionar sobre aquellas medidas que pueden adoptar para evitar la distracción.

Esa misma lista, deben hacerla también con los estímulos distractores internos que han podido actuar como distractores de su estudio durante el curso en el que se encuentran y explicar aquellas medidas, si las hubiere, que podrían evitar la distracción.

Asimismo, deben decidir sobre cuál de los tipos de distractores, externos o internos, resultan más difíciles de controlar.

ACTIVIDAD 5

En pequeños grupos, deben comentar cuáles de los factores analizados influyen directamente sobre su atención y, como consecuencia, sobre su aprendizaje. Entre todos deben seleccionar cuatro de esos aspectos que consideren más relevantes para la concentración, explicando los motivos de dicha elección.

ACTIVIDAD 6

Se puede introducir una actividad complementaria al contenido consistente en que el tutor lleve a cabo una sesión de relajación de los estudiantes.

Antes de ponerse a estudiar es necesario estar relajado, esto es la fase de adaptación, ya que la tensión impide el estudio, siendo éste uno de los

principales problemas con el que se puede enfrentar el estudiante. Para relajarse es necesario hacer un esfuerzo. A veces este esfuerzo genera tensión en algunas personas y por lo tanto en este caso se debe buscar otras técnicas personales que eviten los estímulos distractores.

Existen diversas técnicas de relajación que ayudan al estudiante a realizar de forma más adecuada la tarea del estudio. Entre ellas podemos citar:

- Audición de música suave y con un texto adecuado para el objetivo que se persigue: la relajación.
- Respirar lenta y profundamente concentrándose en los tiempos de respiración: inspirar, mantener el aire, espirar y esperar unos segundos. Después de diez respiraciones, la relajación aumenta, y el nivel de concentración sube. En este momento se está en disposición de empezar a estudiar.
- Imaginar un paseo por un lugar que traiga agradables y relajantes recuerdos, recorriendo mentalmente el espacio y cada uno de los elementos de ese espacio.

La sesión de relajación podría seguir estas pautas:

Apagar las luces de la clase

- Utilizar una voz suave y relajante.
- Que los alumnos se coloquen cómodamente y cierren los ojos.
- Comenzar situando a los alumnos en un ambiente oscuro (el mar por la noche).
- Hacerles conscientes de las sensaciones que experimente su cuerpo (calor, frío, la ropa sobre la piel...).
- Hacer que centren su atención en el pie derecho y que vayan relajando cada dedo (lo mismo con el izquierdo)

- Que centren luego su atención en la pierna derecha y les vaya subiendo una sensación cálida del tobillo al muslo. Diremos que la pierna les pesa cada vez más, se contará hasta tres y la pierna irá pesando cada vez más hasta no poder moverla (se hará lo mismo con la pierna izquierda).
- Centrarán ahora su atención en el abdomen y en el pecho por medio de la respiración, se les hará conscientes de su respiración inspirando y expirando profundamente tres veces seguidas.
- Nos centraremos ahora en las manos y brazos con la misma técnica utilizada con los pies y las piernas.
- Pasamos al cuello y les orientamos para que realicen movimientos de sí y de no cada vez más amplios hasta que roten la cabeza en círculos dejándola caer.
- Pasamos a la cara y deberán ir relajando cada parte de ella según la vayamos nombrando (labios, lengua, mejillas, ojos, frente...).
- Nos mantenemos en ese estado de relajación unos segundos.
- Para volver al estado normal iremos introduciendo ficticiamente luz en su pensamiento (se va haciendo de día...) y vamos haciendo que muevan, poco a poco, los pies, las piernas... hasta que abran los ojos y se entonces se enciende la luz.

4.2.9. Motivación

Entendemos que la motivación hace referencia a una serie de procesos psicológicos, implicados en la activación, dirección y mantenimiento de una determinada conducta. Sería, por tanto, la capacidad del sujeto para poner en marcha sus procesos cognitivos para valorar una situación y planificar su conducta en relación con la misma.

Los objetivos que pretendemos en nuestros estudiantes son los siguientes:

- Adquirir un marco de referencia que permita situar la motivación dentro de un contexto.
- Reflexionar sobre la motivación que mostramos hacia el aprendizaje.
- Conocer y aplicar distintas estrategias para incrementar la motivación hacia el estudio.

Los contenidos que vamos a trabajar, básicamente girarán en torno a las condiciones que activan, dirigen y mantienen la motivación para el aprendizaje y el estudio como por ejemplo el interés, la relevancia, las expectativas o los resultados y consecuencias.

En definitiva, no podemos pretender un estudio eficaz sino existe una motivación hacia el mismo, cuestión que puede ser determinante para que unos estudiantes finalicen la carrera o la dejen sin concluir.

Las actividades que se desarrollan en clase son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Deben reflexionar sobre la acción que hayan llevado a cabo últimamente con más empeño: salir con una persona, ahorrar para comprarse algo, preparar un viaje... y contestar a las siguientes preguntas:

- «¿Qué factores o aspectos son los que han determinado que iniciaras esa acción? ¿Cuál ha sido el detonante que ha activado tu conducta hacia la misma?»
- ¿Cuál es la causa de que tu conducta tomara esa dirección con el fin de conseguir tu objetivo? (nos referimos a las elecciones conscientes

o inconscientes que has realizado para conseguir el objetivo).

- ¿Cuál fue la causa de tu persistencia en las tentativas para alcanzar lo que te proponías?
- ¿Cómo valoras tu esfuerzo?».

ACTIVIDAD 2

En relación con el tema de los intereses, deben responder a las siguientes preguntas:

- «¿Cuáles han sido tus intereses al elegir esta carrera?»
- ¿Has cambiado de intereses a lo largo de este curso en relación con tu opción?»
- Si ha habido alguna modificación de los mismos ¿Cuál ha sido la razón?».

Se pretende que reflexionen en grupo, aportando sus ideas personales, sobre las diferentes estrategias que pueden favorecer el inicio del estudio sobre la base de la modificación de intereses.

ACTIVIDAD 3

A partir de una reflexión grupal deben determinar alguno de los contenidos de las asignaturas que están recibiendo en la carrera de Magisterio durante este curso, que piensan que no tienen relevancia para su futuro profesional y, asimismo, deben determinar qué aspectos puede hacerlos relevantes.

Por otro lado, deben especificar los contenidos de las asignaturas que sí les parecen relevantes y justificar el por qué.

ACTIVIDAD 4

Deben reflexionar, primero individualmente y luego en grupo, sobre el último trabajo realizado a demanda de algún profesor del centro y contestar a las siguientes preguntas:

- ¿A qué crees que se deben tus resultados (tanto buenos como malos)? ¿A tu esfuerzo personal, a la coordinación entre los miembros del grupo, al esfuerzo de todos, al poco tiempo del que disponías, a la complejidad de la tarea...?
- Sobre la base de las causas que has determinado ¿dónde sitúas su origen?
- Establece algún tipo de estrategia que te permita desarrollar un origen interno des estas causas.

ACTIVIDAD 5

En pequeños grupos, deben comentar las consecuencias intrínsecas y extrínsecas que puede tener el no estudiar de manera sistemática durante el curso, para hacerles conscientes de que toda decisión tiene unas consecuencias.

4.2.10. Autoconcepto y autoestima

Frecuentemente se usan estos términos de manera indistinta sin embargo sí que tienen diferencias conceptuales. Así, la autoestima tiene que ver con la expresión de actitudes de aprobación en relación con el valor de sí mismo y el autoconcepto se refiere a las actitudes y concepción que tenemos de nosotros mismos (Tamayo, 1982; Rogers, 1975).

Así, los objetivos a lograr en nuestros estudiantes, siguiendo esta línea comentada, serían:

- Diferenciar autoconcepto y autoestima como partes de una unidad.
- Descubrir cómo se forma el autoconcepto y de qué manera se puede intervenir en su formación.
- Analizar cuáles son los indicios de la autoestima para favorecer su correcto desarrollo.
- Conocer la influencia de los elementos que intervienen en ella.

Los contenidos que trabajamos a este respecto, giran en torno a los siguientes:

- Conceptualización de los términos. Autoconcepto como la percepción que la persona tiene de sí misma y la autoestima como la valoración propia.
- Formación del autoconcepto, sintiéndose miembro de una colectividad, teniendo una comunicación fluida con la misma, siendo respetado y sintiéndose seguro y respetado.
- Intervención en el autoconcepto, haciendo que las personas se sientan valoradas, acogidas, queridas y apreciadas.
- Indicios de la autoestima: La persona defiende sus valores, obra según cree sin culpabilidad, vive el presente, tiene confianza en sí mismo. No se siente inferior a otros, no se deja manipular, es sensible a los sentimientos de los demás, etc.
- Desarrollo de la autoestima: A través de los elogios de los otros y de la propia afirmación.
- Autoaceptación, admitiendo nuestras posibilidades y limitaciones.

Todos ellos son elementos de vital importancia para poder llevar a cabo el desarrollo de unos estudios de manera autónoma y productiva.

Las actividades que proponemos para afianzar los contenidos ofrecidos en clase, son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

De manera individual, deben señalar actitudes que consideran positivas en sí mismo, actitudes susceptibles de mejora y actitudes que no tienen y que les gustaría tener. Asimismo deben escribir en un papel una características de éstas que cada uno crea que le define y otra que le gustaría tener y no tiene, para comentarlo en grupo.

Se pretende hacerles conscientes de que todos tenemos algo positivo y que, a la hora de la verdad, no hay tantas cosas que no tengamos.

ACTIVIDAD 2

Deben contestar a las siguientes preguntas:

- «Si se hiciera una encuesta sobre tu mayor virtud, ¿qué crees que contestarían tu familia, tus amigos y tus compañeros?»
- ¿Cuál consideras que ha sido tu mayor éxito en la vida?»
- ¿Y tu mayor fracaso?»
- ¿Crees en la suerte o en el azar?»
- ¿A qué se deben tus éxitos y fracasos?»
- ¿Crees que para conseguir ese éxito has tenido que esforzarte?»

ACTIVIDAD 3

Deben reflexionar individualmente sobre las personas que han influido en su

autoconcepto y si esta influencia ha sido positiva o negativa.

ACTIVIDAD 4

Deben comentar en grupo de qué manera el profesor, como persona significativa, puede intervenir o influir en la evolución del autoconcepto de sus alumnos, en función de la edad de los mismos.

ACTIVIDAD 5

Dadas en clase las peculiaridades de la autoestima, deben señalar en qué medida cuál o cuáles de ellas pueden influir. Para ello, deben numerarlas por orden de importancia, según su criterio y comentarlo con los miembros del grupo.

ACTIVIDAD 6

De los siguientes indicadores positivos, deben señalar con una X aquellos que se dan en ellos mismos y puntuarlos por orden de importancia.

1. Creo en ciertos valores y principios y estoy dispuesto a defenderlos y, además, estoy tan seguro de mí mismo, que soy capaz de modificarlos si creo que me estaba equivocando.	
2. Cuando es necesario actuar estoy convencido de ello y no me siento culpable si los demás no piensan igual.	
3. No pierdo el tiempo preocupándome por lo que ha pasado ni por lo que pueda pasar en el futuro. Normalmente aprendo del pasado y proyecto para el futuro.	
4. Tengo capacidad para resolver mis propios problemas y no siento miedo por ellos. También soy capaz de pedir ayuda cuando es necesario.	
5. Como persona me siento igual que los demás, aunque soy capaz de reconocer talentos específicos.	
6. Considero que soy valioso e importante para otras personas.	
7. No me dejo manipular por los demás, aunque esté dispuesto a colaborar con ellos.	
8. Reconozco y acepto sentimientos, tanto positivos como negativos, en mí mismo.	
9. Disfruto con actividades muy diversas.	
10. Soy sensible a los sentimientos y necesidades de los demás.	

Deben realizar la misma actividad con los siguientes indicios negativos:

1. Tengo insatisfacción conmigo mismo	
2. Soy hipersensible a la crítica y tengo resentimiento hacia las mimas	
3. Tengo indecisión crónica por miedo a equivocarme	
4. Tengo deseo excesivo de complacer. No sé decir «no»	
5. Soy excesivamente perfeccionista	
6. Exagero mis errores con sentimiento de culpabilidad	
7. Tengo irritabilidad a flor de piel	
8. Casi todo me sienta mal	
9. Tengo tendencia depresiva	

De acuerdo con los rasgos obtenidos, deben reflexionar acerca de la autoestima que tienen y analizar si puede mejorarse, indicando las acciones que pueden realizar para conseguirlo.

ACTIVIDAD 7

Reunidos en grupo y sentados en círculo, cada persona debe escribir en un folio su nombre y pasar ese folio a la persona que tiene a su lado, ésta deberá escribir un rasgo positivo de la persona cuyo nombre está escrito en el folio. La hoja va rotando hasta que llega a las manos de la persona cuyo nombre está en el papel. Cada persona lo lee en voz baja y, a partir de ahí, se pueden comentar rasgos que han aparecido en cada folio.

ACTIVIDAD 8

Deben reflexionar acerca de sus logros y de las cualidades que tienen. Una vez hecho este primer paso, deben escribir una lista con aquellos logros que les parezca que tienen y otra con las cualidades que hacen posible esos logros. De ellas, deben analizar qué cualidades hacen posible que tengan más lo-

gos y cuáles no están dando el fruto deseado y comentarlo con las personas de su grupo.

ACTIVIDAD 9

Deben hacer un anuncio publicitario de sí mismos y reflexionar acerca de las cualidades que han escrito en dicho anuncio.

ACTIVIDAD 10

Deben pensar en alguno de los rasgos de sí mismo que les cuesta más aceptar y analizar cuál puede ser el motivo y si hay alguna circunstancia que haga que les resulte más difícil esa aceptación. Asimismo, deben reflexionar sobre si consideran que ese rasgo se da sólo en ellos mismos y comentarlo con su grupo más cercano.

ACTIVIDAD 11

Deben expresar, primero por escrito y luego oralmente en el grupo de trabajo, qué es lo que más les llama la atención de las personas que consideran más asertivas que ellos mismos y señalar si hay situaciones específicas en su

vida diaria que hagan que la asertividad no se declare abiertamente y si existe alguna situación concreta que propicie dicha asertividad.

4.2.11. Valores

El concepto de valor ese encuentra muy en relación con el de actitud, siendo ambos consecuencias de nuestras convicciones o creencias más firmes y razonadas sobre lo que nos resulta válido y da sentido a nuestra vida.

Los objetivos que pretendemos se concretan en los siguientes:

- Conocer qué son los valores.
- Descubrir los valores que orientan nuestra conducta, configuran y modelan nuestras ideas y condicionan nuestros sentimientos.
- Ser conscientes de la necesidad de construir racional y autónomamente los propios valores y normas, adoptando actitudes coherentes con los mismos y comportarse de manera consecuente con ello.
- Conocer algunas estrategias para la educación en valores.
- Considerar la importancia de que todos los maestros y maestras pueden, con sus actitudes, lograr un cambio positivo en su alumnado.

Los contenidos que proponemos para este módulo, son los siguientes:

- Conceptualización del término. Entendemos por valor el grado de utilidad para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar, así como la entereza de ánimo para cumplir los deberes de la ciudadanía.
- Reflexión y análisis sobre algunos valores. Consideramos valores esenciales la autenticidad, la bondad, la lealtad, la libertad, la responsabilidad y la tolerancia.

- Carácter universal de los valores.
- Técnicas para la educación en valores: Diálogos que ayuden a planificar, hojas de valores acompañadas de preguntas para reflexionar, frases inconclusas que tengan que terminarse, preguntas esclarecedoras para que el sujeto reestructure sus aseveraciones, escalas de valores que haya que ordenarlas según el propio criterio y discusión de dilemas morales.

Entendemos que en una sociedad en constante cambio, el tema de los valores debe ser algo que el maestro y la maestra deben dominar, ya que, no sólo se encuentran referidos en el currículo oculto, sino que éstos se hacen explícitos por medio de los contenidos de tipo actitudinal.

Las actividades propuestas se concretan en las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Analizados en clase los valores de autenticidad, bondad, lealtad, libertad, responsabilidad y tolerancia, deben reflexionar y analizar en pequeños grupos otros valores que crean esenciales y definirlos para luego exponerlos en el gran grupo y ver si ha habido coincidencias.

ACTIVIDAD 2

De manera individual, deben realizar una lista con aquellos valores personales que más valoran o aprecian y ordenarlos en función de la importancia dada. Asimismo, en pequeños grupos, deberán establecer aquellos cinco valores que consideran que son aceptados como esenciales por la sociedad a la que pertenecen. Por último, en gran grupo se debatirá sobre en qué medida corresponden esos valores con lo

que se podría considerar valores universales y si, realmente, existen los valores universales.

ACTIVIDAD 3

Deben leer el siguiente texto:

«Ana está trabajando en un centro educativo como maestra de primer curso. En este curso se ha escolarizado un alumno, Jorge, con problemas de comportamiento graves que están incidiendo de manera significativa en el grupo, incluso en la actitud y disposición de la maestra en el cumplimiento de sus funciones. En una entrevista con la madre, ésta le comenta que en casa se están dando una serie de situaciones que podrían estar condicionando la conducta de su hijo. Cuando la maestra insiste en saber cuál es esta situación, la madre le comunica que el padre de Jorge maltrata psicológica y físicamente, no sólo a ella, sino también a su hijo, añade que no se puede separar por su situación económica y le pide que guarde silencio. Ana comenta con la trabajadora social la posibilidad de ofrecerle ayudas debido a su situación económica y le comenta la situación pidiéndole que guarde silencio. La trabajadora social le dice que hay que denunciar el caso y que la denuncia la tendría que firmar ella y la directora del centro educativo. Ana dice que sólo la firmará si la firma la directora. La directora no sólo se niega a hacer la denuncia, sino que llama la atención a Ana por comentar cosas que no debiera. La trabajadora social cierra el caso.»

Una vez leído, deben escribir los nombres de las cinco personas involucradas en el caso, en orden, en función de por quién sienten más simpatía. Deberán explicar al grupo sus razones de elección.

ACTIVIDAD 4

Reunidos en pequeños grupos, deben proponer al grupo una actividad similar a la anterior en la que ellos, como maestros, trabajan con sus alumnos para conseguir una clarificación de valores.

No es tarea fácil confeccionar los dilemas morales, pero si queremos trabajar el análisis de dilemas, es imprescindible acometer la tarea. Se debe hacer un planteamiento global del proyecto y es necesario tener claros los valores sobre los que se desea insistir a la hora de seleccionar el material.

Dentro de este ámbito tal vez sea imprescindible que el programa de discusión de dilemas morales se realice después de haber dedicado algún tiempo a la tarea de analizar y aclarar lo que son los valores, de tal manera que el alumno tenga criterios para entender el contexto dentro del cual se desarrolla la actividad.

Hay que tener en cuenta, también, la duración de la experiencia. En la selección de los dilemas deberán considerarse los siguientes extremos:

El dilema debe ser relevante para el grupo en el tipo de problema que plantea, por tanto es importante conocer a los miembros del grupo con el que se va a trabajar: edad, nivel de conocimientos, intereses de la mayoría.

El planteamiento del dilema debe realizarse de forma comprensible para ellos. Relatar la historia y escribirla bien es importantísimo para su comprensión y posterior discusión.

Podemos entender los siguientes elementos de los dilemas.

- La discusión de dilemas no es una técnica de terapia de grupos, por lo tanto el foco de interés no debe estar centrado en la vida de los sujetos que participan en el análisis.
- El caso presentado debe remarcar bien y debe diferenciar claramente las alternativas planteadas y su legitimidad. Debe aparecer muy claro el personaje principal, y que tiene que elegir entre dos opciones: (A) o (B).
- Los sucesos deben estar centrados sobre cuestiones de valor moral. El profesor tiene que estar seguro de que el dilema es entendido por los alumnos; si no es así, debe proporcionarles las explicaciones necesarias para que todos los asistentes tengan muy claro el hecho sobre el que se va a plantear el trabajo.
- El planteamiento del dilema debe terminar siempre con preguntas del tipo: ¿qué debe/debería hacer X?, con el objetivo de que aparezca de forma clara la obligación moral del protagonista de la historia.
- Es conveniente tener preparadas algunas alternativas al dilema planteado por si los alumnos no captan el problema y el debate se hace imposible.

Estas alternativas pueden ser:

- Sencillas modificaciones o complicaciones del dilema planteado.
- Disponer de preguntas sonda (exploratorias) que permitan comprobar que se ha entendido el problema/s planteado/s. Este tipo de preguntas pueden también ser útiles cuando el diálogo derive hacia cuestiones poco relevantes, o cuando los asistentes necesiten ayuda porque se les han agotado las cuestiones que les permitan profundizar en el análisis de los hechos.

ACTIVIDAD 5

Deben responder a las siguientes preguntas de la manera más sincera posible, para su propia reflexión personal:

- «¿Actúas en consecuencia con tus valores?»
- ¿Qué dificultades encuentras para actuar de acuerdo con tu sistema de valores?»
- ¿Cómo las afrontas?».

4.2.12. Toma de decisiones individual

Entendemos la toma de decisiones como una búsqueda permanente de equilibrio y un proceso permanente de aprendizaje. Así, entre los objetivos que perseguimos destacamos que los estudiantes sean capaces de:

- Conocer las variables que pueden intervenir en la toma de decisiones
- Analizar y discriminar las distintas fases en que se produce el proceso en la toma de decisión.

Para lograrlos desarrollamos contenidos que arrojen luz acerca de:

- Los tipos de conflictos existentes en la toma de decisión: De atracción (cuando todas las alternativas son atractivas), de evitación (cuando todas las alternativas son desagradables) y de atracción-evitación (cuando todas las alternativas son atractivas y desagradables a la vez)
- Los aspectos positivos (es más rápida, la responsabilidad es más clara, la implicación mayor y el control más identificable) y negativos (puede ser de menos calidad y solo contiene un punto de vista) de la toma de decisiones llevada a cabo de manera individual.
- Las variables que influyen en la misma: La responsabilidad de las conse-

cuencias de una decisión, el tipo de decisión tomada, las estrategias que se hayan utilizado, el tiempo que se ha empleado, las personas que han participado y las consecuencias y repercusiones que ha tenido.

Las actividades a desarrollar son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Reunidos en pequeños grupos deben describir situaciones que se pueden plantear en diferentes tipos de conflictos: de atracción, de evitación y de atracción-evitación.

ACTIVIDAD 2

Deben realizar una lista de cosas que hayan ido postergando a lo largo de los últimos meses y hacer las siguientes actividades:

- Ordenarlas según su prioridad.
- Seleccionar aquellas en las que se encuentra en disposición de realizar en los próximos diez días, eligiendo solamente las que sabe con seguridad que puede realizar y comprometerse a ello.
- Seleccionar las que están dispuestos a efectuar en el plazo de un mes y comprometerse personalmente a llevarlas a la práctica.
- Concretar el criterio que han seguido para su elección.

ACTIVIDAD 3

Se les plantea el siguiente caso:

«Al terminar tu carrera, se te ofrece la posibilidad de trabajar en un centro escolar para cubrir una plaza temporal por medio curso escolar. Por otro lado, se te ofrece un la realización de un postgrado de tu especialidad totalmente

gratuito, pudiendo, de esta manera, ampliar tus estudios y completar tu formación profesional. Ambas ofertas son incompatibles.»

Una vez leído, deben elegir una de las alternativas, exponer las variables que han influido en su toma de decisiones y justificar su respuesta ante el grupo.

4.3. Contenidos del segundo curso de Magisterio

Dentro de este curso, los contenidos a desarrollar son los siguientes, los cuales analizaremos de forma individual:

- Habilidades sociales.
- El grupo.
- Liderazgo.
- Técnicas de dinámicas de grupo.
- Debate.
- Phillips óo.
- Resolución de conflictos.
- Toma de decisiones grupal.

Entendemos que estos contenidos son importantes para poder llevar a cabo su futura labor como profesionales de la educación ya que es una labor eminentemente cooperativa, no se entendería un especialista en magisterio que no se coordinara con otros profesionales y que no tuviera relación con personas, por ello creemos que los contenidos de este segundo curso suponen la clave de relación de los futuros maestros, tanto con su alumnado como con el resto de compañeros. Pasamos al desarrollo de los mismos.

4.3.1. Habilidades sociales

Entendemos por habilidades sociales las conductas o destrezas sociales re-

queridas para ejecutar de manera competente una tarea interpersonal.

En esta línea, los objetivos que pretendemos que nuestros estudiantes alcancen, una vez finalizado este módulo serían:

- Conocer qué son las habilidades sociales y su importancia en el ámbito personal, social y profesional.
- Reflexionar sobre las propias habilidades sociales y determinar un plan de mejora, en caso necesario.
- Desarrollar competencias concretas conductuales y cognitivas en cuanto a las relaciones y transacciones interpersonales.

Los contenidos que se desarrollarán son los siguientes:

- Definición de conceptos básicos como:
 - Competencia social o adecuación del comportamiento social de un sujeto a un contexto determinado.
 - Habilidades sociales o destrezas requeridas para ejecutar de manera competente una tarea interpersonal.
 - Comportamiento adaptativo o habilidades que requiere el sujeto para funcionar de manera independiente en el entorno social.
 - Asertividad o expresión de los propios sentimientos o derechos sin negar los de los otros.
- Importancia de las habilidades de interacción social, ya que implican el conocimiento de sí mismo y de los demás, el desarrollo de habilidades para relacionarse con los demás, el autocontrol y la autorregulación de la propia conducta y la interiorización de valores.
- Componentes conductuales (no verbales, paralingüísticos y verbales), cognitivos (percepción del ambien-

te y variables de la persona) y fisiológicos (pulsaciones, presión sanguínea, tensión respiración, etc.) de las habilidades sociales.

- Adquisición y desarrollo de la competencia social: por experiencia directa, por observación, por instrucción o por retroalimentación interpersonal.
- Problemas de competencia social como dificultades para relacionarse, inseguridad en las nuevas situaciones, agresividad con los otros, falta de asertividad, apatía, etc.

Estos contenidos se desarrollan por medio de una serie de actividades, realizadas en clase, entre las que destacamos las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Deben realizar en grupo una discusión sobre los entornos en los que cada uno se siente mejor y considera que tiene una mayor competencia social (hablar en público, en fiestas, en grupos reducidos, con una sola persona, en clase...) y en aquellos entornos en los que se sienten menos adaptados.

Asimismo deben poner un ejemplo de comportamiento desadaptado que hayan observado en alguna persona de su entorno o en ellos mismos en alguna circunstancia de su vida o que hayan visto en televisión, etc.

ACTIVIDAD 2

Deben salir tres voluntarios fuera de la clase, con la instrucción de que deben contar lo que quieran al grupo, siendo su objetivo hacerse con él, creando un clima acogedor.

Una vez fuera se le comunicará al grupo que cuando entre el primer voluntario se le escuchará atentamente pero

además el grupo se dirigirá a él y mostrará actitudes de aceptación y agrado. Al segundo voluntario se le escuchará atentamente, pero sin expresar ningún sentimiento, sólo mantener una actitud de escucha. Al tercer voluntario se le negará la palabra, es decir, alguien del grupo, que se ha de designar previamente (también voluntario) debe comunicarle al compañero/a que entra que se han modificado las reglas de la actividad y que sólo puede contar algo muy personal, si es que lo hace, se considerará por parte del grupo, como algo superficial sin ningún valor.

Posteriormente comunicarán al grupo como se han sentido, sus actuaciones, pero también cómo creen que deberían haberse comportado y por qué creen no haberlo hecho adecuadamente, es decir, los factores que han podido influir para adoptar el comportamiento que han asumido.

Por otra parte el grupo debe reflexionar en común que han sentido, compasión por el tercer voluntario, envidia por el primero...

Esta actividad ha de demostrar al alumnado que, en muchas ocasiones, nuestras habilidades sociales no sólo dependen de nosotros mismos, sino también de las personas que nos rodean y del ambiente donde nos desenvolvemos.

ACTIVIDAD 3

Los alumnos se reúnen en grupos de tres, uno observa y los otros debaten. Uno de los participantes debe convencer a otro de algo, el segundo, considerando que no va a obtener ningún beneficio de ello, deberá defender sus derechos. El observador tomará notas sobre las actitudes de ambos. Para finalizar se hará una puesta en común

de los observadores y se iniciará un debate en clase sobre cómo debe defender uno mismo sus derechos sin negar el derecho de los demás (por ejemplo, si laboralmente te obligan a realizar una tarea que no hacen tus compañeros y por la cual no obtienes beneficio).

ACTIVIDAD 4

Deben recordar la última vez que discutieron con alguien y reflexionar acerca de las siguientes cuestiones: ¿en algún momento se puso en el lugar del otro?, ¿la otra persona se puso en su lugar?, ¿el ponerse en el lugar del otro les llevo a tomar un acuerdo?, si no se llegó a un acuerdo ¿por qué fue?

ACTIVIDAD 5

Deben responder a una serie de preguntas con opciones de sí y no acerca de su relación consigo mismo y con los demás, y, una vez contestadas, deben comentarlas con su grupo de amigos más cercanos de la clase y contrastarlas con las opiniones que tienen los compañeros de él o de ella. La cuestión final sería ¿crees tener un adecuado autoconcepto? A esta actividad deberán volver cuando hayan finalizado las sesiones destinadas a las habilidades sociales y deberán responder de nuevo a las mismas preguntas para comprobar si existen aspectos que pueden mejorar, estableciendo las estrategias oportunas.

ACTIVIDAD 6

Deben reflexionar en grupo sobre la importancia de las variables cognitivas en las relaciones interpersonales y exponer algún ejemplo en concreto (expectativas y percepción hacia algún profesor, amigo, asignatura, centro de estudios, etc.).

ACTIVIDAD 7

Deben recordar aquellos modelos que más les han influenciado cuando eran niños o adolescentes y aquellos aspectos de esos modelos que les resultaron más significativos y de los cuales copiaron ropa, posturas, formas de hablar, gestos, etc.

ACTIVIDAD 8

Deben responder de manera individual a un cuestionario completando las frases inacabadas, más tarde se divide la clase en varios grupos y de cada frase deben elegir la que les parezca más significativa en relación con sus ideas y sentimientos o la que les haya llamado más la atención, para después dialogar entre el grupo-clase.

Quando en el primer curso de mi carrera me encontré con una clase nueva sentí.....
Durante ese curso, cuando se me acercó o me acerqué por primera vez a alguien.....
Quando formo parte de un grupo nuevo me encuentro más a gusto si.....
Quando la gente me trata por primera vez, normalmente yo.....
Quando en el grupo no hay participación y todos callan, suelo sentir.....
Quando en el grupo alguien acapara la atención y la conversación, yo.....
Me siento más productivo y más animado a intervenir en el grupo cuando.....
Me siento molesto al trabajar en grupo cuando.....
Suelo replegarme sobre mi mismo y no participar cuando.....
En un grupo nuevo, lo que más miedo me da es.....
Quando alguien en el grupo se siente herido, yo.....
Lo que a mí más hiere cuando trabajo en grupo es.....
Los que realmente me conocen saben que soy.....
Me fío de aquellos compañeros que.....
Lo que me hace sentir más tristeza en un grupo es.....
Cuanto más cerca me siento de los demás es cuando.....
A la gente le caigo bien cuando.....
Siento que realmente me quieren cuando.....
Si pudiera volver a empezar de nuevo.....
Mi mayor fortaleza reside en.....
Yo podría ser.....
Yo soy.....

4.3.2. El grupo

Aunque acepciones del grupo hay muchas, podemos entenderlo, siguiendo a Munné (1985) una pluralidad de personas que interrelacionan, desempeñando un papel cada una y que interactúan según un modelo de pautas establecido.

Los objetivos que pretendemos en nuestros estudiantes una vez finalizado el módulo son:

- Descubrir qué supone ser miembro de un grupo de trabajo.
- Analizar el papel que cada uno debe adoptar en los grupos de trabajo.
- Ser capaz de asumir las normas fijadas como válidas para el trabajo en grupo.
- Constituirse como miembro del grupo que facilite el trabajo de éste.

Los contenidos a trabajar en esta línea son:

- Tipos de grupos.
 - Formales, los que responden a una planificación intencional para lograr una serie de objetivos planteados.
 - No formales, los que responden a una interacción entre sujetos que pretenden satisfacer una serie de necesidades y suelen surgir de manera espontánea.
 - Temporales, los que duran un periodo de tiempo determinado.
 - Permanentes, los que perduran en el tiempo aunque cambien sus elementos.
- Los roles o papeles que cada persona desempeña dentro del grupo.
- Las normas, que hacen que el grupo funcione, que ayudan a conseguir los objetivos del grupo y que hacen que el grupo se mantenga como tal.

- El grupo como sistema ya que debe ser permeable al entorno y debe establecer relaciones con el mismo. Según Gibb (1989) existen ocho principios que ayudan a lograr una mayor cohesión dentro del grupo. Estos son los siguientes:

- *Ambiente*: El ambiente físico ayuda a la espontaneidad, a la participación y cooperación.
- *Reducción de la intimidación*: La reducción de las tensiones favorece el trabajo y el rendimiento de los grupos.
- *Liderazgo distribuido*: Que favorezca la tarea y el logro de los objetivos.
- *Formación del objetivo*: El objetivo debe ser determinado desde dentro del grupo, así se trabaja con más unión y mayor interés.
- *Flexibilidad*: El grupo debe saber adaptarse a todas las circunstancias que se le presenten, de tal modo que la rigidez nunca debe imperar.
- *Consenso*: Debe haber una comunicación libre y espontánea que permita tomar acuerdos y que evite la formación de bandos.
- *Comprensión del proceso*: No sólo es importante prestar atención a la tarea que se está realizando, sino que también es importante analizar lo que ocurre en el grupo mientras se está realizando la tarea, como por ejemplo los roles, las tensiones, las ansiedades que puedan plantearse, la manera de resolver un problema, etc.
- *Evaluación continua*: El grupo necesita saber, en todo momento, si los objetivos y las actividades responden a los intereses de los miembros. El propio grupo será el que elija la técnica más adecuada para hacer su evaluación.
- Proceso de formación y desarrollo de los grupos, que puede tener di-

ferentes etapas: la de formación, la de conflicto (si aparece algún tipo de oposición), la de organización (en la que se reparten responsabilidades) y la de interacción cuando los roles están ajustados entre sí.

Las actividades que se desarrollan para trabajar estos contenidos son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Deben reunirse en grupos pequeños y debatir sobre aquellos aspectos que habitualmente influyen cuando se reúne el grupo para conseguir unos objetivos determinados.

En esta actividad debemos hacer conscientes a los estudiantes que no es lo mismo trabajar con el grupo que habitualmente trabajan, personas a las que, normalmente les unen lazos de amistad, a trabajar con un grupo en el que con sus miembros sólo tienen relación profesional.

Se pueden hacer preguntas como: «¿en qué grupo lo pasaste mejor?, ¿en qué grupo será más fácil conseguir los objetivos propuestos?, ¿influye el número de personas que componen el grupo, el lugar de reunión, etc.?».

ACTIVIDAD 2

Reunidos en pequeños grupos, deben comentar a qué grupos formales e informales pertenece cada uno y deben reflexionar si alguno de los grupos a los que pertenece se inició como grupo informal o formal.

ACTIVIDAD 3

Deben hablar, en pequeños grupos y atendiendo a su propia experiencia, acerca de los grupos permanentes o

temporales a los que pertenecen o han pertenecido. Después de dicha conversación deberán señalar los aspectos o situaciones que provocan o limitan esa permanencia en el tiempo.

ACTIVIDAD 4

Reunidos en pequeños grupos deben describir los roles que existen en su grupo de trabajo en la clase y responder a las cuestiones siguientes: «¿se detecta algún conflicto en el desempeño de los roles?, ¿existe alguien en el grupo que desempeñe un rol que se centre más en la consecución de las tareas y otro miembro que intente satisfacer sus necesidades socioemocionales?, ¿se dan dos roles en la misma persona?». La respuesta a estas preguntas deberán ponerla en común con el grupo-clase.

ACTIVIDAD 5

Deben analizar, primero individual, y luego grupalmente, cuál o cuáles son los roles que les gustaría asumir por considerarlo necesario o porque tienen más peso en la organización de los grupos.

ACTIVIDAD 6

Reunidos en pequeños grupos deben reflexionar sobre la repercusión que tienen los diferentes roles en el mundo laboral, más concretamente, en un centro educativo, así como de cuál creen que debería ser el rol que desempeñarían cuando empiecen a trabajar en un centro educativo.

ACTIVIDAD 7

Deben reunirse en grupo y reflexionar acerca de las normas que deben presidir y permanecer en los grupos de trabajo, así como decidir cuáles se cum-

plen de manera habitual y cuáles no se cumplen.

ACTIVIDAD 8

Deben reunirse con las personas de la clase con las que más frecuencia suele trabajar en grupo y deben realizar una puesta en común de aquellas normas que rigen dicho grupo de trabajo. Con esa información deben anotar las que consideren más importantes, a cuáles de esas normas es preciso recurrir y qué consecuencias produce en el grupo dichas normas.

ACTIVIDAD 9

Reunidos en pequeños grupo, deben analizar la relación de su clase con otros grupos del centro y reflexionar acerca de cómo favorece el propio centro dichas relaciones y qué ideas propondrían ellos para fomentarlas.

ACTIVIDAD 10

Deben reflexionar sobre cómo se formó el grupo en el que trabaja de manera habitual en su clase y si dicho grupo ha pasado por las etapas de desarrollo vistas en las sesiones (de formación, de conflicto, de organización y de interacción). Deberán concretar cuál de esas etapas ha sido más larga y más importante en la consolidación del grupo. Asimismo deberán reflexionar sobre aquellos aspectos que les han llevado a mantenerse como grupo.

ACTIVIDAD 11

En pequeños grupos debe comentar cómo pueden influir en su grupo habitual del centro para que éste permanezca cuando hayan finalizado los estudios, sobre la base de todo lo expuesto en las sesiones.

4.3.3. Liderazgo

El líder es la persona que orienta o dirige a un grupo, por tanto el liderazgo sería la capacidad, innata o adquirida, de obtener de dicho grupo la respuesta deseada.

Como objetivos marcados para este módulo destacamos que los estudiantes sean capaces de:

- Percibir la figura del líder como miembro importante del grupo.
- Descubrir las características del líder y su influencia en el grupo.
- Conocer los estilos de liderazgo.
- Conocer y comprender las funciones del líder.

Los contenidos a trabajar en las sesiones son los siguientes:

- Influencia del líder sobre el grupo, ya que es la persona con mayor autoridad siendo preferible que sea alguien competente, que se adapte a las normas y que sea elegido por el grupo.
- Características del líder. Pueden ser encaminadas a la producción (decisión para enfrentarse a las dificultades, ser capaz de tomar decisiones, aportar sugerencias, formular con claridad los objetivos, tener capacidad de previsión, etc.) y encaminadas a mantener las relaciones del grupo (capacidad de empatía).
- Clases de líderes: Organizativo, intelectual, alegre, afectivo, dominante, con recursos, carismático y socioemocional.
- Estilos de liderazgo: Autocrático, que determina la manera de proceder del grupo; el democrático que permite que el grupo determine los planteamientos y el laissez-faire que da completa libertad al grupo para tomar sus propias decisiones.

plen de manera habitual y cuáles no se cumplen.

ACTIVIDAD 8

Deben reunirse con las personas de la clase con las que más frecuencia suele trabajar en grupo y deben realizar una puesta en común de aquellas normas que rigen dicho grupo de trabajo. Con esa información deben anotar las que consideren más importantes, a cuáles de esas normas es preciso recurrir y qué consecuencias produce en el grupo dichas normas.

ACTIVIDAD 9

Reunidos en pequeños grupo, deben analizar la relación de su clase con otros grupos del centro y reflexionar acerca de cómo favorece el propio centro dichas relaciones y qué ideas pondrían ellos para fomentarlas.

ACTIVIDAD 10

Deben reflexionar sobre cómo se formó el grupo en el que trabaja de manera habitual en su clase y si dicho grupo ha pasado por las etapas de desarrollo vistas en las sesiones (de formación, de conflicto, de organización y de interacción). Deberán concretar cuál de esas etapas ha sido más larga y más importante en la consolidación del grupo. Asimismo deberán reflexionar sobre aquellos aspectos que les han llevado a mantenerse como grupo.

ACTIVIDAD 11

En pequeños grupos debe comentar cómo pueden influir en su grupo habitual del centro para que éste permanezca cuando hayan finalizado los estudios, sobre la base de todo lo expuesto en las sesiones.

4.3.3. Liderazgo

El líder es la persona que orienta o dirige a un grupo, por tanto el liderazgo sería la capacidad, innata o adquirida, de obtener de dicho grupo la respuesta deseada.

Como objetivos marcados para este módulo destacamos que los estudiantes sean capaces de:

- Percibir la figura del líder como miembro importante del grupo.
- Descubrir las características del líder y su influencia en el grupo.
- Conocer los estilos de liderazgo.
- Conocer y comprender las funciones del líder.

Los contenidos a trabajar en las sesiones son los siguientes:

- Influencia del líder sobre el grupo, ya que es la persona con mayor autoridad siendo preferible que sea alguien competente, que se adapte a las normas y que sea elegido por el grupo.
- Características del líder. Pueden ser encaminadas a la producción (decisión para enfrentarse a las dificultades, ser capaz de tomar decisiones, aportar sugerencias, formular con claridad los objetivos, tener capacidad de previsión, etc.) y encaminadas a mantener las relaciones del grupo (capacidad de empatía).
- Clases de líderes: Organizativo, intelectual, alegre, afectivo, dominante, con recursos, carismático y socioemocional.
- Estilos de liderazgo: Autocrático, que determina la manera de proceder del grupo; el democrático que permite que el grupo determine los planteamientos y el *laissez-faire* que da completa libertad al grupo para tomar sus propias decisiones.

número uno es la más importante y la número doce es la que, a su juicio, carece de tanta importancia. El debate final consistirá, no sólo en poner en común el orden establecido, sino en analizar si ha existido consenso a la hora de establecerlo.

ACTIVIDAD 8

Con el mismo listado anterior, deberán establecer una clasificación de las características ya analizadas sobre la base de las categorías vistas en clase: las propias de la persona y aquellas que se manifiestan hacia los demás de forma directa; las encaminadas a la producción y las encaminadas a tareas de mantenimiento.

ACTIVIDAD 9

Reunidos en pequeños grupos deben elegir, entre los tipos de líderes citados en clase, los siguientes: el más beneficioso para conseguir la productividad del grupo y el más adecuado para mantener unas buenas relaciones entre los miembros del grupo. Asimismo, deberán responder a sobre cómo influye el líder carismático en la productividad del grupo y en el mantenimiento de las relaciones entre sus miembros.

ACTIVIDAD 10

En pequeño grupo, deben crear y representar una situación laboral en un centro educativo en la que se observe uno de estos estilos analizados en clase. Una vez representada, el resto de alumnos y alumnas de la clase deberán adivinar de qué estilo se trata y si, en la misma situación, hubiera sido mejor haber actuado desde otro estilo de liderazgo. En gran grupo, deberán debatir sobre cuál de dichos estilos de liderazgo es mejor actuar.

El tutor debe dejar claro que ninguno de los estilos es más adecuado que los demás, dependerá de las circunstancias, de las características de las personas que se relacionan con el líder, etc. Para ello, será de gran importancia las dramatizaciones que deben realizar cada uno de los grupos.

ACTIVIDAD 11

Por grupos pequeños, deben buscar la solución a los siguientes problemas que se pueden presentar en los grupos de trabajo: cómo hacer trabajar al miembro del grupo que repetidamente evita comprometerse en el trabajo argumentando diferentes excusas y cómo hacer para que los miembros del grupo puedan expresar sus ideas y no sólo se trabaje en función de lo que argumente un miembro del grupo.

ACTIVIDAD 12

Reunidos en pequeños grupos deben resolver cómo debe actuar un líder en la siguiente historia (para después representarla ante el grupo-clase) y según lo leído, deberán describir las características que debe tener un líder que sea capaz de resolver el problema. La historia es la siguiente: «Imagina una situación en la que un miembro de un grupo que está por la noche en una playa, decide bañarse, aun sabiendo que en la zona en la que se encuentran, hay peces peligrosos por su picadura. No obstante, esta persona se mete en el agua con la intención de nadar. A los pocos minutos grita desconsoladamente pidiendo ayuda».

ACTIVIDAD 13

Reunidos en grupos de diez personas, deben trabajar el siguiente ejercicio:

1. Es necesario nombrar un líder de toda la clase.
2. El líder recogerá (de forma simulada) una cantidad de dinero estipulada a cada uno de los miembros de los grupos. Este dinero se redistribuirá según criterios variados y múltiples del líder.
3. Cada grupo deberá debatir cuáles son los criterios válidos para la redistribución del dinero. En este momento el líder no participa, pero sí puede pasar por todos los grupos y escuchar las sugerencias que se le vayan haciendo.
4. Una vez escuchadas las sugerencias, el líder debe decidir. Puede hacer caso a las sugerencias recibidas o por el contrario puede actuar según le parezca, la única condición es que no vuelva a redistribuir el dinero dando la misma cantidad a cada persona.
5. Puesta en marcha la redistribución, el líder debe explicar qué criterios ha seguido para ello.
6. Se debe terminar con un debate acerca de los criterios seguidos.

4.3.4. Técnicas de dinámicas de grupo

Entendemos que la dinámica de grupo se refiere a los hilos que actúan en cada grupo y hacen que se comporte de una manera determinada, son, por tanto, medios sistematizados de organizarse y desarrollar su actividad como grupo.

Después del desarrollo de este módulo, pretendemos que los estudiantes alcancen los objetivos siguientes:

- Conocer y comprender la naturaleza e importancia de las técnicas grupales como estudiante y para su futuro profesional.
- Analizar algunos planteamientos teóricos y prácticos sobre las técnicas de dinámicas de grupos, para poder elegir aquella que es más apta, según el grupo y sus circunstancias, como futuro profesional de la educación.

Los contenidos que se trabajan en este módulo giran en torno a:

- Cómo elegir la técnica más adecuada. La elección debe venir dada en función de los objetivos que se quieren lograr, de la madurez y tamaño del grupo, de los espacios y tiempos disponibles y de las características de los miembros del grupo.
- Normas generales. Para seleccionar una técnica u otra: se debe conocer al grupo, se debe seguir el procedimiento de la técnica, se debe tener claro el objetivo y se debe tener un clima cordial y democrático.
- Clasificación de las técnicas de grupo. Pueden ser técnicas en las que intervengan expertos (panel, mesa redonda, foro, etc.) o en las que interviene el grupo de manera activa (Phillips 66, debate, etc.).

En cuanto a las actividades que se realizan, destacamos las siguientes:

ACTIVIDAD 1

A partir de su experiencia y reunidos en grupo, deben expresar ventajas e inconvenientes en la utilización de las técnicas grupales en las que hayan participado, de una manera u otra, a lo largo de su vida.

ACTIVIDAD 2

En grupo, deben recordar alguna técnica de dinámica de grupo que haya tenido lugar en el centro universitario. Deberán analizar las características o aspectos analizados en clase y responder a si dichos aspectos se tuvieron en

cuenta a la hora de su elección, qué aspecto no se tuvo en cuenta y si fue un éxito o un fracaso.

ACTIVIDAD 3

Reunidos en grupo deben crear una técnica de grupo adecuada, marcando previamente el objetivo que quieren conseguir. Cada una de las técnicas que planifiquen será puesta en práctica en el grupo-clase con una duración aproximada de diez minutos. Una vez aplicadas todas, cada grupo elegirá la que crea más adecuada por que haya alcanzado de manera más eficaz el objetivo que se proponía, basándose en todo lo visto durante la sesión.

4.3.5. Debate

Se entiende por debate el intercambio formal de ideas e información sobre un tema concreto, dicho intercambio se lleva a cabo por un grupo reducido bajo la conducción de una persona que hace de moderador. Supone, por tanto, una técnica de aprendizaje opuesta a la pasividad y que permite poner en práctica el sentido del grupo.

Los objetivos que pretendemos que alcancen los estudiantes tras la realización de este módulo, giran en torno a los siguientes:

- Analizar la técnica del debate para su posterior aplicación en el aula.
- Conocer los requisitos mínimos que deben tenerse en cuenta para poder aplicar esta técnica.
- Descubrir cuáles son los momentos adecuados para la aplicación del debate.

Los contenidos que desarrollamos son:

- Requisitos que debe cumplir el debate: Un animador hará preguntas,

el tema debe ser polémico, tiene que haber un grupo a favor y otro en contra y debe durar alrededor de una hora.

- Cómo debe desarrollarse una sesión de debate: el animador debe orientar o aclarar con imparcialidad, los componentes de los grupos pueden defender su punto de vista como crean que impactan o convencen más y se debe llegar a una conclusión.
- Se ofrecen sugerencias prácticas de cómo llevarlo a cabo. Es recomendable usar en mediano y gran grupo, no conviene que el animador tome notas y hay que evitar preguntas cerradas.
- Posibles aplicaciones del debate. Para aprender contenidos en el medio escolar, tras la proyección de una película, para estimular la capacidad de razonamiento, para favorecer la comunicación, etc.

Para trabajar este contenido, sólo se plantea una *ACTIVIDAD* consistente en lo siguiente: atendiendo a lo analizado hasta el momento y siguiendo el esquema propuesto en clase los estudiantes deben prepara el grupo-clase para realizar un debate sobre la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en centro y aulas ordinarios.

4.3.6. Phillips 66

Esta técnica fue creada por Donald Phillips en 1948 y consiste en dividir el gran grupo en subgrupos de seis personas las cuales deben dialogar durante seis minutos sobre un tema o cuestión y llegar a una conclusión. De las conclusiones de todos los subgrupos se extraerá la conclusión final.

Los objetivos que pretendemos conseguir introduciendo este módulo son los siguientes:

- Conocer la técnica Philips 66 como medio para confrontar e intercambiar opiniones.
- Promover la participación activa del alumnado mediante la puesta en práctica de esta técnica.
- Facilitar la búsqueda de soluciones a problemas que surjan en el gran grupo.

Los contenidos que se trabajan en este módulo giran en torno a:

El desarrollo de la técnica: Seis personas deberán elegir un responsable que controlará el tiempo y procurará que cada miembro del grupo exprese su opinión, se elige también un secretario que expondrá las conclusiones. En seis minutos deberán reflexionar sobre las preguntas, exponer su punto de vista e intercambiar aportaciones. Se leerán las conclusiones y en la pizarra se anotará una síntesis.

Aplicaciones: Para fijar objetivos del grupo, para concretar los medios necesarios para conseguir los objetivos, para evaluar un programa, para buscar soluciones o como discusión previa a una mesa redonda, entre otras.

Ventajas: Todos pueden expresar sus puntos de vista, se consigue una actitud activa, se facilita la participación de todos y se conocen sus ideas de forma rápida.

La *ACTIVIDAD* que planteamos para su desarrollo en la sesión es la siguiente: deben formar grupos de seis personas, las cuales deben ser la que trabajan normalmente juntos, y, una vez formados, elegirán al coordinador o coordinadora del grupo y a la persona que será secretaria del mismo. La actividad consistirá en aplicar la técnica Philips 66 al siguiente caso del modo más creativo posible:

«Los padres de un niño han observado un descenso en el rendimiento académico de su hijo. Es un niño inteligente, trabajador y muy motivado por sus estudios. Acuden la profesor tutor para comentar la situación por la que está pasando su hijo».

Los estudiantes deben desarrollar los siguientes puntos:

- Imaginarse que son el profesor tutor del niño y crear el guión de la posible entrevista que mantendrían los padres, teniendo en cuenta cuáles pueden ser los factores del bajo rendimiento.
- Comunicar su respuesta a los compañeros del grupo.
- El secretario o la secretaria deberá tomar nota de las aportaciones de la discusión y del intercambio de cada miembro del grupo.
- Realizar la puesta en común al gran grupo.
- Elaborar conclusiones por parte de los responsables de cada grupo.

4.3.7. Resolución de conflictos

Entendemos por resolución de conflictos el proceso cognitivo, afectivo o comportamental mediante el cual se identifican los medios efectivos para solucionar conflictos cotidianos. Creemos este tema de interés debido a que el conflicto supone algo unido a las relaciones humanas, por tanto un maestro debe estar preparado, no sólo para afrontar los propios conflictos que tenga o pueda tener con sus compañeros, sino aquellos que puedan surgir en un futuro en su grupo-clase.

Por ello, los objetivos que pretendemos que alcancen nuestros estudiantes, se concretan en los siguientes:

- Conocer las ventajas y obstáculos en la resolución de conflictos y las fases

más relevantes que permiten su resolución.

- Identificar los problemas cotidianos que pudieran ser causa de conflictos
- Aprender habilidades generales que permitan resolver conflictos con efectividad e independencia.

Para lograrlos, se trabajan los siguientes contenidos:

- Ventajas del conflicto: Promueve la reflexión, posibilita la negociación, desarrolla la autoestima, establece la identidad y cohesión del grupo y reconoce los diferentes puntos de vista.
- Posibles obstáculos que dificultan la resolución de conflictos: Subestimar la propia capacidad de negociación, mantener percepciones erróneas, no comunicarse, no mover las propias opiniones, negarse a buscar soluciones, etc.
- Resolución de conflictos por medio de: la definición del conflicto y los intereses de las partes, la búsqueda de alternativas mutuamente aceptables, la evaluación de las alternativas y la decisión de la solución más idónea y la complementación de la decisión y la comprobación de su funcionamiento.

Las actividades que se han realizado hasta el momento pueden concretarse en las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Reunidos en pequeños grupos deben definir una situación conflictiva que se haya dado o se esté dando en su clase y responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué grado de comunicación o de deterioro existía o existe entre las partes? ¿Hay o ha habido disposición e interés por alguna de las partes o por alguno de los miembros por llegar a

una solución? ¿Qué ventajas se han obtenido de esta situación? Si no se han obtenido ninguna ventaja ¿qué obstáculos lo han impedido?

ACTIVIDAD 2

En pequeños grupos deben leer un conflicto que se les plantea y deben llegar a una solución de una manera consensuada. El caso es el siguiente:

«Dos hermanos discutían acaloradamente por la posesión de una naranja fresca y grande, ambos la querían y polemizaban a ver quién se la quedaría por fin. Cuando uno se hacía dueño de ella, el otro se la arrebatava violentamente. Cada uno de ellos consideraba al otro como un contrincante que se interponía en su deseo y en su necesidad de poseer la naranja. Llegaban, incluso, a los insultos y a la agresión física. Por fin, se detuvieron a pensar un rato y decidieron que se estaban dañando inútilmente y negociaron una solución razonable».

¿Cuál pensáis que fue la solución?

Seguro que la mayoría de los grupos habéis llegado a una misma solución: a cada uno le corresponde una mitad. ¿Os parece una solución adecuada? No lo es, aunque cesara la pelea y, en parte, se vieran satisfechas sus necesidades, ya que no fueron capaces de definir el conflicto y expresar sus necesidades concretas. Se verá claro con la siguiente información:

«Uno de ellos no colmó suficiente su sed, ya que tomó el zumo de la media naranja y tiró la cáscara, el otro peló su otra media naranja, tiró la fruta y no pudo completar la ralladura para el pastel que quería hacer con la media cáscara».

Ante esta nueva información: ¿Cuál hubiera sido la solución más adecuada?

ACTIVIDAD 3

Una profesora del centro universitario os ha encargado que realicéis en grupo un trabajo que implicará la mitad de la calificación de la nota final de la asignatura. En vuestro grupo existe una persona que, con excusas, siempre ha evitado trabajar y lo ha conseguido. Sin embargo, esta vez, no estáis dispuestos a solucionar el conflicto. Exponed, en pequeño grupo, todas las alternativas que surjan para una posible solución al conflicto, por muy absurdas que puedan parecer y ante las alternativas planteadas deben responder a cada una de las siguientes preguntas:

- ¿Qué consecuencias previsibles se tendrán?
- Cuáles son las ventajas e inconvenientes para el grupo?
- Cuáles son las consecuencias previsibles para cada miembro del grupo?
- ¿Qué modificaciones se deberían hacer?
- ¿Qué cesiones deberá hacer cada uno de los integrantes del grupo?

En función de las respuestas deberán elegir la alternativa que crean más adecuada para la resolución del conflicto.

ACTIVIDAD 4

De manera individual deben pensar en alguna ocasión en la que hayan intervenido en un conflicto personal, familiar o de pareja, que en ese momento consideraran de gravedad y deben responder a las siguientes cuestiones:

- Define el conflicto y los intereses de cada una de las partes.
- ¿Cuáles fueron las causas y consecuencias?

- ¿Cómo reaccionaste? ¿Cómo reaccionó o reaccionaron los otros?
- ¿Cuál fue la solución adoptada? ¿Piensan que fue válida para todos? ¿Tuvo que ceder alguna parte más que otra?
- ¿Piensas que si hubieras reaccionado de otra manera se hubiera podido llegar a una solución más válida?
- ¿Se hubiera podido evitar o minimizar el conflicto? ¿Hubiera sido esto lo adecuado?
- ¿Expresaste tus intereses y necesidades ante el conflicto? ¿Preferiste callar? ¿No reflexionaste y discutiste por discutir?
- ¿Cuáles fueron tus sentimientos?
- ¿Cómo reaccionarías si volviese a ocurrir?

4.3.8. Toma de decisiones grupal

La toma de decisiones grupal implica un proceso lento, secuencial y complejo que exige una información pertinente y una implicación de cada uno de los miembros del grupo que han de sentirse identificados con la decisión tomada. Por ello, la capacidad de tomar decisiones de forma grupal, es una capacidad ineludible que todo maestro o maestra debe tener de cara a su ejercicio profesional.

Así, en esta línea, los objetivos que pretendemos que alcancen nuestros estudiantes, pueden ser concretados en dos:

- Conocer los factores que influyen sobre las decisiones tomadas por el grupo.
- Descubrir las dificultades que pueden surgir en la toma de decisión de grupo.

En cuanto a los contenidos que desarrollamos en este apartado, son los siguientes:

- Características de la misma, en cuanto a ventajas (mayor número de conocimientos, varios puntos de vista, responsabilidad aceptada por todos, reducción de problemas de comunicación, etc.) e inconvenientes (es más lenta, exige una preparación del grupo, el dominio lo puede ejercer el líder, etc.).
- Diferentes maneras de tomar decisiones, bien sea de forma democrática, bien por consenso.
- Cómo llegar al consenso: No cambiando de opinión para evitar el conflicto, apoyando las ideas con las que se está de acuerdo, no llevando a discusión opiniones particulares, considerando todas las opiniones como enriquecedoras, aportando ideas creativas, etc.

Las actividades desarrolladas a lo largo de este apartado, son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Reunidos en grupos deben enumerar las dificultades que suelen surgir en los grupos cuando se pone en práctica el proceso de toma de decisiones.

ACTIVIDAD 2

Deben analizar la modalidad de toma de decisión que han llevado a cabo en la elección de delegado o delegada de este curso y responder a estas cuestiones, razonando su respuesta: ¿Cuál es la modalidad utilizada? ¿Consideras que ha sido la más adecuada? En caso contrario ¿Qué modalidad podría haberse utilizado?

ACTIVIDAD 3

Reunidos en grupo, deben resolver el siguiente caso:

«Se os presenta la posibilidad, en una de las asignaturas de optar por un exa-

men o un trabajo en grupo que se ha de exponer en clase. Dicho trabajo será calificado por el profesor o la profesora. Podéis decidir la evaluación que queráis optando por los siguientes criterios: los que desean hacer un trabajo sobre un tema relevante de los explicado en clase y realizar una exposición original y los que desean hacer un examen por medio de preguntas-respuestas».

En el grupo deben responder al modo de evaluación por el que optarían, por qué y cuál piensan que sería la manera más adecuada de decidir el tipo de evaluación en el grupo.

4.4. Contenidos del tercer curso de Magisterio

Dentro de este curso, los contenidos que hemos desarrollado han sido los siguientes, los cuales analizaremos de forma individual:

- Orientación profesional.
- Curriculum vitae y carta de presentación.
- La entrevista profesional.
- Reuniones de trabajo.
- Autoempleo.
- Búsqueda de empleo en Internet.
- Oposiciones.
- Itinerarios formativos y postgrados.
- Acceso a otros estudios.

Los consideramos contenidos básicos que todo estudiante, en su último año de carrera, debe tener claros, para comenzar a llevar a cabo una búsqueda de empleo eficaz y autónoma, tan importante en los últimos años, en los que saber demostrar la propia valía de forma adecuada, resulta imprescindible a

la hora de conseguir un empleo acorde con propia preparación y experiencia profesional. No obstante, nos parece interesante, tal y como hemos hecho en anteriores apartados, incluir los puntos principales y la justificación en la introducción de cada uno de los contenidos tratados en las diferentes sesiones.

4.4.1. Orientación profesional

Se entiende por orientación profesional aquel proceso que permite reflexionar sobre las propias posibilidades, capacidades, valores e intereses profesionales, así como sobre los diferentes itinerarios formativos que se pueden seguir en función de la oferta y la demanda existente y, teniendo en cuenta ambas variables, tomar una decisión que satisfaga al propio individuo.

En este apartado, pretendemos lograr los siguientes objetivos en nuestros estudiantes:

- Reflexionar sobre el propio expediente académico a partir de su análisis y valoración y conocer su influencia en el itinerario formativo y profesional a seguir y, en su caso, tomar decisiones que permitan mejorar las calificaciones de las diferentes asignaturas.
- Conocer los valores que priorizamos a la hora de elegir un determinado itinerario profesional.
- Desarrollar la capacidad para la toma de decisiones profesionales a partir del autoconocimiento.

Los contenidos que se trabajan son:

- El expediente académico.
- Habilidades y limitaciones propias para el desempeño profesional.

Las actividades a realizar en clase para trabajar estos contenidos son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Se les plantea que a lo largo del curso, por medio de las sesiones de PAT, vamos a ofrecerles un programa de orientación profesional, con el fin de que, al finalizar el curso puedan tomar una decisión coherente sobre el itinerario formativo o profesional que quieran seguir. Por ello queremos conocer su opinión acerca de los contenidos que ellos ven necesarios, ya que, entendemos que sus preocupaciones a este respecto deben ser las protagonistas de los contenidos básicos a incluir. De esta manera, deberán reunirse en grupos de cinco para reflexionar acerca de los contenidos que les gustaría tratar a lo largo del curso para ponerlo en común y que el tutor o la tutora tome nota de ellos para poder satisfacer, en la medida de lo posible, a sus demandas.

En esta actividad es importante que cada tutor recoja los contenidos que propone su grupo y lo derive al Servicio de Orientación. Asimismo debe recordar que los contenidos prioritarios de la Orientación Profesional son:

- Conocimiento de sí mismo: capacidades, valores, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, expediente académico...
- Conocimiento de los distintos itinerarios que pueden seguir nuestros alumnos al finalizar Magisterio...
- Actitudes, habilidades y destrezas necesarias para la toma de decisiones.

ACTIVIDAD 2

De manera individual deben escribir lo que tienen pensado hacer cuando terminen sus estudios de Magisterio. Una vez hecho, deberán reunirse en grupos de cinco y comentar entre ellos los valores o ideas en las que se basan para optar por los itinerarios individuales que han

seleccionado, para más tarde, exponer al grupo-clase las ideas más relevantes.

A partir de esas reflexiones deben responder a si el centro universitario les puede ayudar a lograr sus aspiraciones y de qué manera puede hacerlo.

Es importante, que al formarse los grupos para realizar la segunda cuestión, se ponga el énfasis en que lo que nos proponemos no es que lleguen a una conclusión sobre cuál es el itinerario mejor, puesto que, en principio, todos son buenos, sino que cada uno aporte las ideas que le han llevado a elegir una u otra alternativa y a partir de ello, extraer conclusiones de cuál o cuáles han sido los valores que han priorizado. Esto es lo más importante en la exposición que a continuación se ha de realizar.

Si el tutor lo cree conveniente puede ayudarles ofreciéndoles una lista de valores, con los cuales posteriormente se trabajará. Serían los siguientes: valor cultural (seguir aprendiendo), independencia, seguridad, valor económico, creatividad, prestigio social, satisfacción personal y poder.

ACTIVIDAD 3

Entendiendo que su expediente académico es una herramienta fundamental en la búsqueda de empleo y para el acceso a determinados itinerarios formativos, deberán rellenar la siguiente ficha par analizar los puntos fuertes y débiles de su expediente y poder compensar, de alguna manera, a partir del momento.

Asignaturas de 1.º	Calificaciones
• • •	
Media de las calificaciones de 1.º	
Asignaturas de 2.º	Calificaciones
• • •	
Media de las calificaciones de 2.º	

ACTIVIDAD 4

Después de haber reflexionado de manera individual acerca de su expediente, deben contestar sinceramente a las siguientes preguntas:

- Si tus calificaciones son bajas ¿a qué crees que puede deberse?
- ¿Cómo crees que eso puede repercutir en tu futuro profesional?
- ¿Crees que durante este curso puedes mejorar tu expediente académico?

Respondidas estas cuestiones, deberán realizar un análisis sobre las diferentes asignaturas que cursan este año y reflexionar acerca de cómo pueden obtener mejores calificaciones, de tal manera que les permita superar la nota media que tienen hasta el momento. Se les informa de que, antes de contestar, deben tener en cuenta todos los factores que pueden influir, como son los programas de las asignaturas, los profesores que las imparten, su metodología, que áreas les gustan más, etc. Con ello visto, deben rellenar la siguiente ficha:

Asignaturas de 3.º	Calificación que pueden obtener
<ul style="list-style-type: none"> • • • 	

A partir de esta reflexión deberán concretar algunas decisiones que puedan tomar con el fin de mejorar sus calificaciones escolares durante este curso escolar.

ACTIVIDAD 5

Después de reflexionar sobre el punto anterior, deberán realizar una planificación de su horario, de tal manera que les permita la consecución de los objetivos marcados, siguiendo el modelo que se les ofreció en primero acerca de la Planificación en este mismo Programa de Acción tutorial.

ACTIVIDAD 6

En pequeños grupos deben realizar una lluvia de ideas acerca de lo que debe hacer, ser, pensar o conocer un buen profesor y priorizar por escrito diez de ellas. Expondrán al grupo clase estas diez sugerencias y, entre todos deben responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Habéis coincidido en la mayoría de ellas o, por el contrario, son mínimas las características comunes que habéis expuesto?
- ¿Creéis que cada uno de vosotros poseéis todas ellas? Probablemente no, entonces ¿creéis que no seréis buenos profesores?
- Ante estas reflexiones ¿a qué conclusiones llegáis?

- ¿Existe el profesor o la profesora ideal? ¿Recordáis alguno que hayáis tenido? ¿Ese docente era ideal, no sólo para ti, sino también para todos tus compañeros?
- Por último y sobre la base de las reflexiones realizadas ¿qué cualidades crees que te ayudarán a desempeñar tu puesto de trabajo como maestro o maestra?
- ¿Cuáles crees que deben desarrollar o fomentar?

Esta actividad tiene principalmente como objetivo hacer reflexionar a los alumnos sobre las diferencias existentes entre lo que ellos piensan de cómo desempeñar un puesto de trabajo como maestros (las expectativas) y las nuevas exigencias que plantea la sociedad.

Toda actuación educativa por muy buena que sea y por muchos éxitos a los que lleve siempre podrá ser cuestionada por el resto de personas. Si esto es así ¿existe el profesor/a ideal?

A este respecto, Esteve (1993) nos refiere las concepciones enormemente idealizadas que tienen los estudiantes de magisterio sobre cómo debe ser un buen profesor y que, en muchas ocasiones, crea un gran desconcierto cuando comienzan a trabajar.

Nuestros estudiantes deben gradualmente reducir la distancia que existe

entre lo que ellos consideran profesor ideal y la realidad en la que se desenvuelve el profesor. Para ello, es imprescindible analizar las variables que influyen en la enseñanza.

Es importante que, con esta actividad y semidirigiéndoles, les acerquemos a una reflexión sobre las características que debe tener un buen profesor, si no llegan por ellos mismos podemos sugerirles lo siguiente:

Existen tres rasgos fundamentales que debe cumplir un buen profesor, según Anaya Santos (1988):

- Ejecutar todas las tareas que requiere la actualidad y realizarlas con la máxima calidad.
- Descubrir y adaptarse progresivamente a las necesidades reales.
- Concretar y definir claramente nuestros objetivos o finalidades que deben ser dirigidas a cubrir las demandas de los sujetos más que a las presiones sociales, familiares o administrativas.

Es importante, que nuestros estudiantes añadan que se llegará a dominar la práctica cuando se adquieran habilidades y estrategias que sólo se pueden adquirir sobre la marcha, con la experiencia.

Por otra parte, y si quieren profundizar más, podemos hacerles ver las diferencias que existen entre el rol asignado por la sociedad a los maestros y el rol que deben realmente asumir como tales, puesto que los maestros no lo pueden todo y si no se establece claramente esta diferencia, no podremos abarcar todo, y esto no sólo supondrá un malestar personal, sino también carencias en nuestro desempeño profesional.

4.4.2. Curriculum vitae y carta de presentación

Los objetivos que pretendemos que alcancen nuestros alumnos con la introducción de este apartado, son los siguientes:

- Planificar la búsqueda de empleo de manera que ésta sea eficaz.
- Saber realizar una carta de presentación que acompañe el currículo cuando interesa un puesto de trabajo.
- Conocer los elementos de los que consta un currículo vital para después poder desarrollarlo.

El curriculum y la carta van a ser su forma de presentación en cualquier centro de trabajo, lo cual obliga a saber realizarlos con rigor, para ello les ofrecemos el modelo europeo como modelo que unifica diferentes formas de presentación y como modelo completo y sistemático en el que poder basarse.

Ofrecidos en clase modelos de carta de presentación y de curriculum vitae ya hechos, se les plantean las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 1

Deben responder, de manera individual, a las siguientes cuestiones:

- Seguro que en algún momento de tu vida has realizado una búsqueda de empleo ¿Cuánto tiempo aproximadamente has utilizado hasta ahora en esa búsqueda?
- ¿Cómo has distribuido el tiempo?
- ¿Qué objetivos perseguías?
- ¿Lograste alcanzarlos?
- ¿Crees que si te hubieras planificado de otra manera lo hubieras logrado? Si los lograste ¿crees que si te hubie-

ras planificado de otra manera los hubieras logrado antes?

- ¿Qué te propones actualmente en el ámbito profesional? Transforma esta finalidad en objetivos claros y realistas.

ACTIVIDAD 2

Deben realizar una carta de presentación con sus datos personales para un puesto de trabajo en un colegio que solicite un maestro o maestra de las

especialidad que estén cursando. Es conveniente contrastarlo en grupos pequeños, para mejorar su realización.

ACTIVIDAD 3

Teniendo en cuenta los apartados que les concretamos en clase que debe tener un curriculum vitae, deben completar el siguiente formato de curriculum, considerando que optan a un puesto de trabajo como maestro o maestra de su especialidad.

DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombre:

Dirección:

Teléfono de contacto:

FORMACIÓN ACADÉMICA (Títulos oficiales)

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA (Cursos, seminarios, etc.)

EXPERIENCIA LABORAL

CONOCIMIENTOS COMPLEMENTARIOS

Idiomas

Informática

OTROS DATOS DE INTERÉS

Carnet de conducir

Movilidad geográfica

Disponibilidad horaria

4.4.3. La entrevista profesional

Entendemos que la mejor presentación que una persona tiene de cara a una institución o persona que le vaya a contratar es ella misma, por tanto, en el módulo relativo a la entrevista per-

sonal desarrollamos contenidos relativos al aspecto personal que debe tener en una entrevista, cómo debe comportarse en la misma, sobre qué cosas debe o no hablar y los tipos de entrevista ante los que puede llegar a enfrentarse.

La única actividad que se realiza es la intervención de un ponente que les explica los datos fundamentales de la entrevista, aspectos que les pueden preguntar, cómo deben comportarse a lo largo de la misma, cómo deben ir vestidos, se les orienta sobre cómo debe ser la carta de presentación para la misma, qué tipos de entrevista suelen ser los más habituales, etc.

4.4.4. Reuniones de trabajo

Nos parece fundamental que, tras el desarrollo de este módulo, los alumnos alcancen los siguientes objetivos:

- Conocer qué rasgos definen una reunión de trabajo y qué aporta a la dinámica del grupo.
- Descubrir los diferentes tipos de reuniones y su función en el contexto educativo.
- Analizar las diferentes fases de una reunión y el papel del coordinador en cada una de ellas.

Las actividades que se desarrollan, son las siguientes:

ACTIVIDAD 1

Reunidos en pequeños grupos deben pensar en el último trabajo que hicieron juntos y concretar los siguientes aspectos de las diferentes reuniones que llevaron a cabo:

- Qué objetivos tenía.
- Para qué sirvió.
- Qué conclusiones se sacaron.

Analizadas todas las reuniones deben clasificarlas según el tipo de reuniones visto en clase y analizar el tipo que realizan con más frecuencia y que les resulta más útil y por qué.

ACTIVIDAD 2

Reunidos en pequeños grupos deben imaginar que forman parte de un equipo educativo de un centro de primaria y pensar en una situación de trabajo que requiera reuniones, bien para organizar una fiesta, trabajar algún aspecto de algún documento del centro o preparar una reunión para padres. Una vez definido el supuesto deben reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- Personas que deben participar en la reunión
- Conveniencia o no de que fuera una reunión general del claustro o una reunión de la comisión encargada.
- Contenidos que deberían tratarse, clasificados según el orden de prioridad.

Asimismo deberán fijar objetivos para esa reunión y elaborar un orden del día, teniendo en cuenta dichos objetivos, los contenidos señalados y su orden de prioridad.

De acuerdo con ese orden del día deben realizar la reunión tal y como se les ha indicado en los contenidos teóricos de las sesiones y deberán elegir un coordinador y un secretario para llevar a cabo dicha reunión.

Una vez desarrollada esta última actividad deberán señalar cuáles son los mayores problemas con los que el grupo puede encontrarse y cuáles serían las soluciones a apuntar. Asimismo deben reflexionar sobre si las figuras del coordinador y del secretario son importantes para llevar a cabo una reunión.

4.4.5. Autoempleo

Es innegable que una de las posibilidades que tiene todo profesional es la del autoempleo. Por ello creemos necesari-

rio ofrecer a los estudiantes los pasos necesarios para autoemplearse, los papeles que deben tener en cuenta, las instituciones a las que deben recurrir, para poder ofrecerles las claves para poder llegar a ser autónomos a nivel laboral y profesional.

Al igual que en otras sesiones de este curso, la única actividad que se realiza es la intervención de un ponente que les explica los datos fundamentales del autoempleo, qué tipo de actividades pueden ejercer de manera autónoma, cuáles serían los cauces legales a seguir. Los puntos básicos que se tratan en esta sesión, giran en torno a los siguientes:

- Requisitos para crear una cooperativa y ponerla en marcha: tener una idea, denominar a los socios, elegir un nombre, realizar los estatutos, la escritura de constitución, inscribirse en el registro de cooperativas, solicitar un CIF y darse de alta en el impuesto de actividades económicas, afiliarse a la Seguridad Social según el régimen que elijan y solicitar la licencia de apertura.
- Regulación legal y bibliográfica recomendada.
- Direcciones y teléfonos de interés como la ventanilla única, la Cámara de Madrid, el teléfono emprendedor, etc.

4.4.6. Búsqueda de empleo en Internet

Obviar un apartado destinado a la búsqueda de empleo por Internet, supone obviar una forma de búsqueda de empleo cada vez más en alza.

Es preciso que conozcan páginas Web interesantes para este fin (www.educajob.com, www.educaweb.com, www.profesores.com) así como la manera

de que esta búsqueda sea lo más productiva y funcional posible.

También se les ofrece información acerca de los portales de empleo en España como Infojob.net, Infoempleo.com, Trabajos.com, Laboris.net o Monster.net.

Se les informa acerca de las websites especializadas en el mercado laboral como: www.accenture.com, www.deloitte.com, www.everis.com, www.psicotec.com. Y de websites especializadas en trabajo temporal, como www.adecco.es, www.altagesion.es, www.randstad.es, www.starpeople.com, www.vedior.es.

Otra información ofrecida son páginas web sobre el empleo público como: www.inem.es, www.comadrid.es, www.aemadrid.es, www.empleopublico.net, www.opositor.com.

Y por último se les ofrece una información detallada acerca del Servicio de Asesoramiento e Inserción Laboral del que dispone La Salle para los antiguos alumnos.

4.4.7. Oposiciones

Resulta patente la importancia que, en los últimos años, se está otorgando, desde la Administración Pública, a los recursos personales necesarios para poder desarrollar una escuela inclusiva (LOE, 2006). Por ello, el número de plazas ofertadas por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas es cada año más alto, debido a que cada vez se precisa de mayor personal formado para tal fin. Por ello, la introducción de una sesión que aborde este tema resulta de importancia radical, para dar a conocer a los alumnos las vías necesarias para poder acceder a la Administración pública como maestro.

Por tanto, los objetivos que pretendemos que alcancen nuestros alumnos son los siguientes:

- Ser conscientes de la necesidad educativa de funcionariado y de la posibilidad de esta vía de trabajo.
- Conocer los méritos que puntúan en el proceso selectivo completo.
- Comprender la necesidad de un duro trabajo para poder obtener una plaza definitiva en la función pública.

La única actividad, igual que en sesiones anteriores, que se realiza es la intervención de un ponente que les explica los tipos de oposiciones a las que pueden optar, requisitos mínimos exigidos, requisitos que hacen subir el baremo, en qué consisten las pruebas, etc.

4.4.8. Itinerarios formativos y postgrados

La introducción de este apartado nos parece esencial para poder orientar a los estudiantes cuyo interés sea continuar su formación. Como diplomados que están a punto de ser, les orientamos sobre posibles titulaciones de segundo ciclo, así como posibilidades de realización de postgrados, tanto, títulos propios de universidades públicas como aquellos ofertados como titulaciones de postgrado de centros privados. Entendemos que se encuentran en período de formación y que obviar este tipo de orientación es obviar un aspecto importante de su futuro profesional.

La única actividad que se realiza es la intervención de un ponente que les explica que otro tipo de itinerarios pueden seguir como licenciatura en pedagogía o psicopedagogía, entre otras, y los postgrados a los que pueden acceder siendo licenciados, bien como títulos propios de universidades públicas, bien como postgrados de universida-

des privadas. También se hace especial hincapié en la posibilidad de obtención de segundas especialidades de magisterio como posibilidad a seguir una vez finalizada esta primera diplomatura.

4.4.9. Acceso a otros estudios

Entendemos este apartado como algo básico en la acción tutorial de nuestro alumnado, ya que será uno de los aspectos que deberán dominar en el momento en el que terminen los estudios que están cursando en la actualidad. Por ello, pretendemos los siguientes objetivos:

- Conocer la existencia de vías de formación continua en el sistema educativo actual.
- Planificar una búsqueda de nuevos estudios eficaz y funcional, que les prepare de forma específica en el mismo campo que están cursando o bien, en otro ámbito diferente.
- Conocer los diferentes accesos, en lo que a otros estudios se refiere, a los que pueden optar con la titulación que tienen.

Para lograr estos objetivos, nos servimos de los siguientes contenidos: consideraciones básicas acerca de los diferentes estudios universitarios y requisitos necesarios para el acceso a las mismas.

En definitiva, lo que pretendemos con la introducción de este módulo es hacer consciente al alumnado de la posibilidad de seguirse formando, ya que no hay edad para ello, y puede ser compatible, en muchos casos, con el mundo laboral, capacitándoles para acceder a otros puestos de trabajo y a otras titulaciones complementarios al que van a obtener.

4.5. Consideraciones finales

En definitiva lo que pretendemos en la formación integral de los estudiantes para lo cual incidimos en los contenidos que hemos ido analizando bajo una

metodología participativa, activa, basada en el respeto y en el diálogo. Como se ha ido viendo, los contenidos responden a las inquietudes generales de los estudiantes a lo largo de los cursos y suponen una profundización en su rol como estudiantes y como futuros profesionales de la educación.

5. Metodología

El Programa de Acción Tutorial (P.A.T) tal y como se desarrolla en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, tiene una serie de aspectos formales que hacen que cada persona dentro de este engranaje sepa lo que está haciendo, a qué se compromete y por último qué puede obtener.

Entendemos que apostar por una formación determinada para nuestros estudiantes exige de la organización del Centro, entre otros aspectos, un esfuerzo importante. Por este motivo se encuadra dentro de la estructura del mismo como un elemento determinante en la ordenación académica.

La Acción Tutorial que nos ocupa, está planteada en sesiones de una hora de duración cada una de ellas. Para cada una de estas sesiones el servicio de Orientación prepara las mismas con la información teórica y los ejercicios prácticos que considera oportunos para que los contenidos trabajados queden consolidados en los estudiantes. Esta información teórica se les ofrece por medio de cuadernillos, tanto para el tutor o tutora como para los estudiantes, gracias a los cuales tienen una base de desarrollo de los contenidos analizados en anteriores apartados. Esto no excluye en ningún caso las aportaciones que los tutores consideren poner en práctica, ya sea por las características de su grupo, por los temas colaterales que han salido en el desarrollo de la sesión o por una situación concreta, aunque no estén diseñadas desde el servicio de Orientación.

En esta misma línea y cuando el Servicio de Orientación lo considera oportu-

no, añade un documento, sólo para los tutores, en el que se ofrecen aclaraciones, justificaciones o ejercicios prácticos suplementarios dejando a criterio del tutor si debe ofrecerlo al grupo de trabajo como material de apoyo, o por el contrario sea él quien explique esos contenidos.

El P.A.T. es llevado a la práctica por los tutores de curso. Este planteamiento tiene una explicación que justifica dicha acción. Con su diseño, se brinda la oportunidad de establecer una relación más enriquecedora entre el estudiante y el tutor de curso, permitiendo detectar y solventar posibles dificultades que puedan presentarse, así como el seguimiento, tanto a nivel individual como grupal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además posibilita completar la formación en otros ámbitos y establecer una línea de actuación conjunta con otros tutores, asesorados siempre por el Servicio de Orientación. De este modo, y en última instancia, se cumplen algunos de los objetivos del Servicio de orientación.

Entendemos imprescindible una adecuada selección del tutor de cada grupo para poder llevar a cabo de forma adecuada el Programa de Acción Tutorial, entre las características que tenemos en cuenta, podemos destacar las siguientes (Rodríguez Espinar, 2004): preocupación por la innovación docente, compromiso para asumir la función tutorial, habilidades sociales y de comunicación, dedicación al alumnado y a su preparación como tutor, asunción de los problemas del alumnado, actitud crítica y constructiva en su relación con el alumnado, predisposi-

ción a trabajar en equipo con el resto de tutores y con el Servicio de Orientación, cualidades de liderazgo democrático, respeto por los demás, etc.

Este Programa se consolida como un seminario teórico-práctico más cercano a las áreas de psicopedagogía que a las demás áreas por lo que cualquier presentación práctica en el seminario puede encontrar un apoyo más afianzado en las asignaturas de las áreas a las que se hace referencia.

Este seminario debe realizarse en unos momentos determinados, aquellos que el horario marque para cada uno de los cursos, llevándose a cabo durante una hora a la semana y en el tramo que discurre de Octubre a Abril para los de primer curso, y de Noviembre a Abril para los de segundo y tercer curso.

Al tratarse por tanto de un seminario de carácter voluntario, en el que los alumnos tienen una participación muy directa, se exige una asistencia obligatoria del 75%. Esto tiene su razón de ser, pues una sesión práctica a la que no se acude pierde inmediatamente su sentido. Por lo tanto se debe contar con la asistencia y participación activa del alumnado registrándola a través de hojas de firmas que el tutor pasa a los estudiantes en cada una de las sesiones.

Para los profesores también existen una serie de requerimientos tales como:

- Una hora de dedicación con su grupo-clase poniendo en práctica el P.A.T en el horario antes indicado.
- Reuniones con el Servicio de Orientación para recibir el asesoramiento que se estime oportuno en las distintas sesiones y para llevar a cabo un seguimiento-evaluación del PAT en general y de las sesiones en particular.
- Un seguimiento del proceso de cada alumno, que necesariamente incluye control de asistencia.
- Valoración y, en su caso derivación al Servicio de Orientación de posibles dificultades que aparezcan en los alumnos tanto en el ámbito personal como académico.

En el caso del P.A.T de tercero, al estar más vinculado al término de sus estudios y por lo tanto a la toma de decisiones posterior, entendemos necesaria la inclusión de profesionales en ejercicio para el desarrollo de determinadas sesiones. Tal es el caso de la entrevista profesional, las oposiciones, la búsqueda de empleo en Internet, autoempleo... Para el desarrollo de estas sesiones se agrupa a todos los estudiantes de tercero con el fin de que el debate posterior a la exposición del ponente sea más enriquecedor.

6. Evaluación

Al término de cada curso tanto los estudiantes como los profesores-tutores realizan una evaluación de todo el Programa, tanto en sus aspectos formales como metodológicos. Dicha evaluación es analizada por el Servicio de Orientación y de este análisis se desprenden muchas de las actuaciones que se planifican en años sucesivos.

Entendemos por evaluación el «proceso sistemático de recogida de información, con el fin de determinar el mérito y el valor de un objeto y permitir la toma de decisiones para la mejora de la práctica» (Rodríguez Espinar, 2004: 92). Por tanto, el fin nuestro proceso de evaluación, no es la propia evaluación en sí misma, sino la mejora de la práctica llevada a cabo, tanto en lo relativo a l propio programa, como a sus contenidos y a la práctica tutorial llevada a cabo.

Una vez realizadas las sesiones planificadas, el Servicio de Orientación elabora unos documentos para la evaluación, en la que tanto estudiantes como tutores emiten sus juicios de valor (ver anexo).

Los estudiantes evalúan las siguientes cuestiones:

- El material ofrecido (los cuadernillos).
 - La proporción entre teoría y práctica.
 - La dinámica llevada en las sesiones.
 - La relación tiempo/actividades.
 - La información ofrecida en el cuadernillo.
 - La utilidad de los contenidos trabajados para la formación o bien como estudiante o bien como miembro de un grupo, según sea el curso de que se trate.
- La claridad de los conceptos.
 - La relación establecida a través de las sesiones con el tutor del grupo.
 - La relación establecida con los demás compañeros a lo largo de las sesiones.
 - La coherencia de las técnicas trabajadas con las exigencias de otras materias del curso.
 - Si es un elemento de calidad en la enseñanza que reciben.
 - El contenido de cada una de las sesiones trabajadas.

Además de estos aspectos también valoran la metodología que el tutor ha seguido para el desarrollo de las sesiones y se le ofrece también la posibilidad de hacer observaciones y sugerencias al Servicio de Orientación.

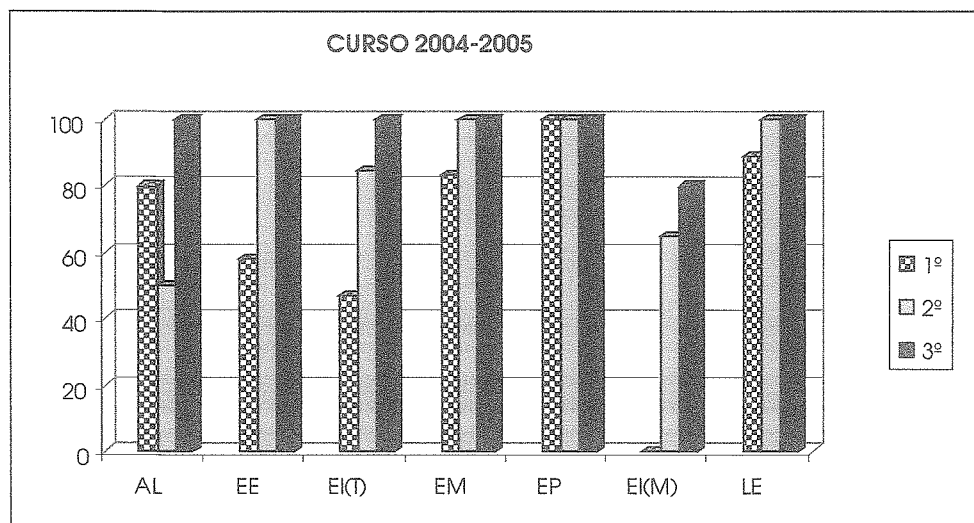
Creemos importante ofrecer unas gráficas informativas acerca de dos de los ítems que consideramos primordiales en esta evaluación de los estudiantes hacia el Programa, nos referimos a si es un elemento de calidad de la enseñanza que oferta el centro y si les resulta útil en su formación. Los resultados obtenidos pueden concretarse en los siguientes:

Consideraciones de los estudiantes acerca de si el P.A.T. es un elemento de calidad en la oferta formativa del CSEULS

Vamos a ir ofreciendo los resultados de los tres últimos cursos en los que se ha aplicado el P.A.T., por ser los más re-

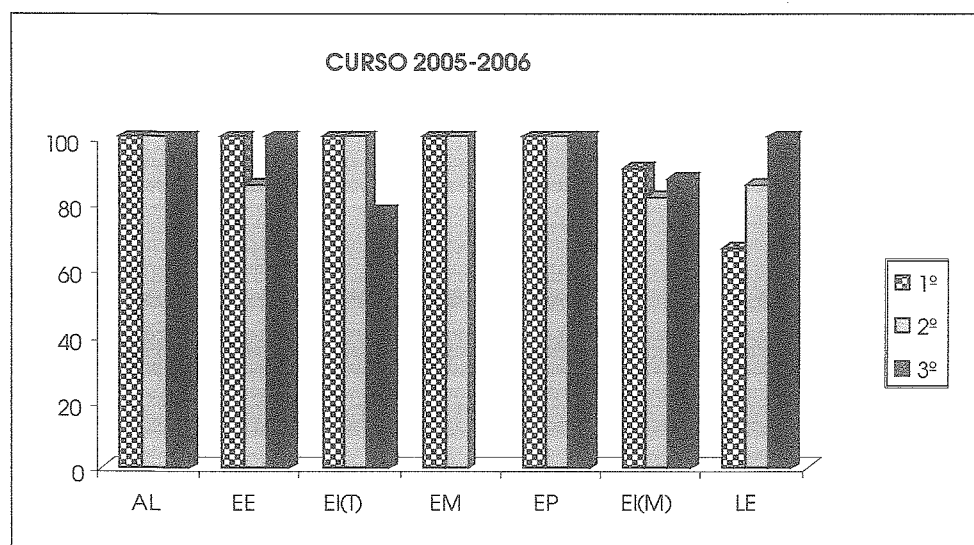
cientes y porque a partir del curso 2004-2005, revisamos el cuestionario a administrar a los estudiantes, de tal manera que ofreciera datos más fiables, por lo

que establecer una comparativa de todos los cursos no resulta posible debido a la variación de alguno de los criterios de respuesta.



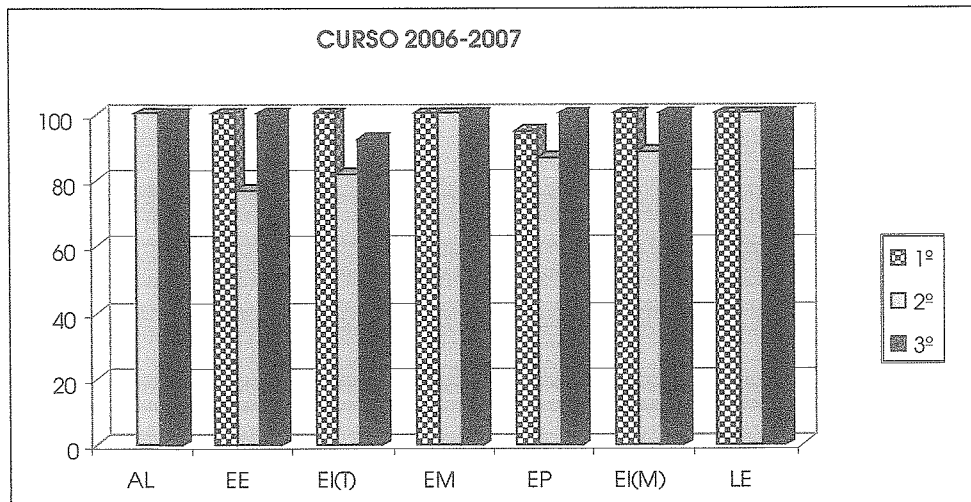
A lo largo del curso 2004-2005, todas las especialidades, exceptuando 1.º de Educación Infantil (en el turno de tarde), consideran la oferta del programa

como un elemento de calidad del centro, siendo significativas muchas de las puntuaciones que alcanzan el 100% de los resultados (fig. 1).



En este curso (fig.2) los estudiantes de todas las especialidades lo vienen a considerar como un elemento de cali-

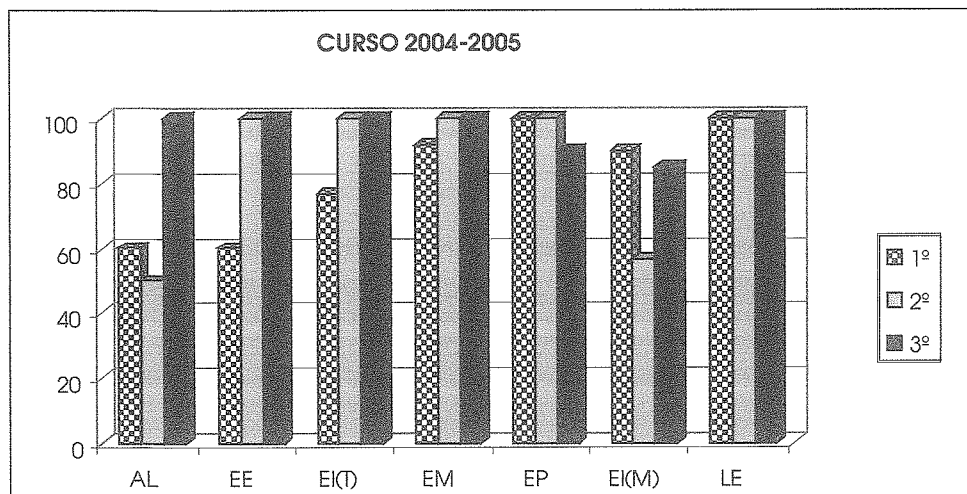
dad, igual que ocurre en el curso 2006-2007, como puede apreciarse en el siguiente gráfico (fig.3).



En definitiva, los mejores resultados son los arrojados en este último curso, no resultando extraño, debido al rodaje que ya tiene el servicio de Orientación con el programa, así como la cotidianidad en el mismo por parte del alumnado.

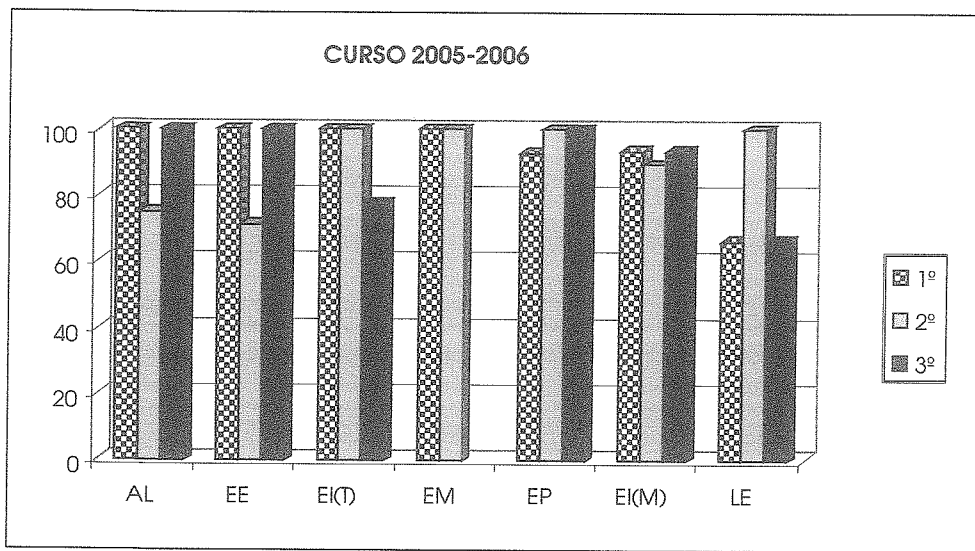
Consideraciones de los estudiantes acerca de la utilidad del P.A.T.

En este caso, ocurre lo mismo que en el anterior, ofrecemos los resultados de los tres últimos cursos en los siguientes gráficos (fig.4, 5, 6):



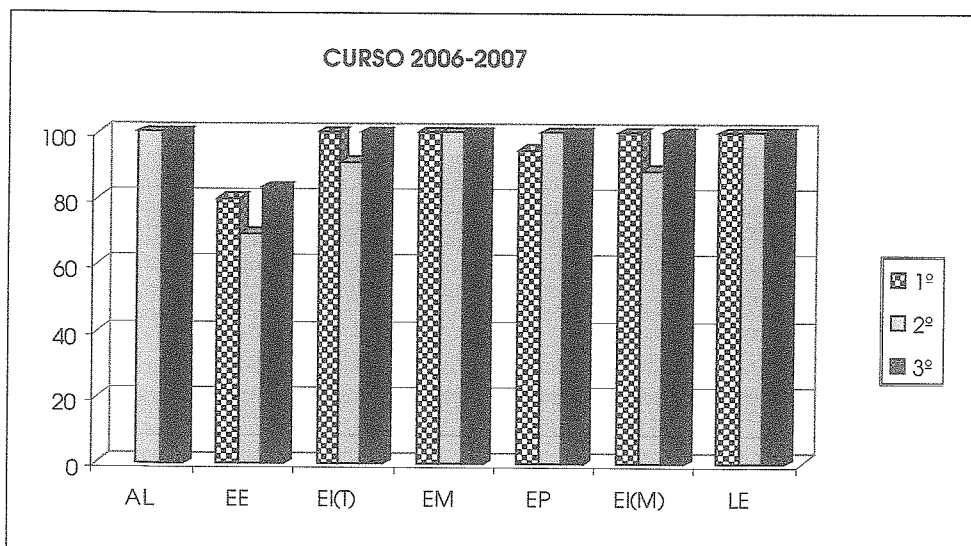
Los cursos que peor valoran el P.A.T. como elemento de utilidad para su formación son los primeros de Audición y Lenguaje, Educación Especial y Educación Infantil (en el turno de mañana),

no ocurre lo mismo con el resto de especialidades y con la opinión de los estudiantes que cursan 2.º y 3.º, que lo consideran un elemento útil en, prácticamente el 100% de los casos.



Como puede apreciarse, todas las especialidades consideran el P.A.T. como

un elemento útil en la formación, lo mismo que ocurre en el curso 2006-2007



En este caso ocurre lo mismo que en el anterior, las mejores evaluaciones se detectan en las últimas promociones. En definitiva, los estudiantes en un altísimo porcentaje consideran el programa de utilidad en su formación, aspecto que nos hace seguir trabajando en él para irnos adaptando a las necesidades de los estudiantes en cada momento.

Por su parte los tutores de curso tienen también la oportunidad de valorar desde su óptica lo que el Servicio de Orientación ha preparado a lo largo del seminario. Para ello se sirve de un cuestionario en el que pormenorizadamente se evalúa:

- La utilidad del P.A.T. para la formación integral de los estudiantes.
- La presentación del material.
- La información ofrecida a través de los cuestionarios.
- La adecuación de las actividades a los contenidos.
- La actitud de los tutorandos ante el P.A.T.
- La metodología propuesta por el Servicio de Orientación.

De la misma manera que evalúan estos aspectos se les pide también que contesten brevemente a las siguientes cuestiones:

- ¿Has seguido la metodología propuesta por el Servicio de Orientación?
- ¿Te parece adecuada la manera de plantear las actividades?
- ¿Has utilizado otros materiales complementarios?
- ¿Las sesiones del P.A.T. ayudan a mejorar la relación con los alumnos?
- ¿Las sesiones ayudan a mejorar la relación entre los alumnos?
- ¿Se consigue que el alumno aprenda a hacer, a dialogar y a participar?

Para finalizar la evaluación por parte de los tutores, se les brinda la oportunidad de que comenten la metodología que han seguido de forma general en sus sesiones y de que, si así lo consideran, hagan observaciones y sugerencias.

En el 100% de los casos, los tutores y tutoras consideran el programa como un elemento útil para la formación integral de los estudiantes, lo que nos lleva a continuar ofertándolo a posteriores promociones.

Cuando el Servicio de Orientación recibe estos datos, tanto los correspondientes a los alumnos como los propios de los tutores, los elabora y devuelve los resultados al claustro de profesores para su conocimiento y, para que desde ahí, se comprendan las diferentes modificaciones que el Servicio de Orientación realiza tanto en los contenidos como en el diseño de cada una de las sesiones. No olvidemos que para este Servicio, estos datos aportan una información relevante, pues es la opinión de los estudiantes que los han cursado y de los coordinadores que lo han llevado a la práctica. De hecho, en algunos casos han servido para realizar modificaciones sobre la metodología o en los propios contenidos, bien modificándolos, bien eliminándolos como ha podido ser el caso de contenidos del P.A.T. I, correspondiente al curso de 1.º, tales como percepción, comprensión o realización de recensiones.

En esta misma línea, de acuerdo a la filosofía de apertura y coordinación del Programa, en el curso académico 2006-2007 se han hecho modificaciones metodológicas a petición de los tutores. Éstas consisten en basar algunos de los contenidos del P.A.T. de segundo en el visionado de películas elegidas minuciosamente, así como una modificación en la agrupación y tiempo dedi-

cado a los contenidos, para lograr una mayor motivación de los estudiantes y una participación más activa de los mismos en las sesiones. Estos cambios han sido positivamente valorados tanto por los tutores como por los estudiantes.

Al finalizar el curso, el Servicio de Orientación elabora y publica unas listas con los nombres de los estudiantes que han sido considerados aptos para cursar el segundo nivel del P.A.T o el tercero en su caso.

Una vez concluida la formación a lo largo de los tres años en los que se desarrolla el PAT, cada estudiante recibe un certificado que reconoce cincuenta horas de formación y acredita haber seguido con aprovechamiento el Programa. Dado que esta formación está sometida a una estructura y un seguimiento acorde con los planteamientos universitarios del Centro, puede ser perfectamente aprovechada como asignatura de Libre Configuración, otorgándosele cinco créditos.

7. Consideraciones finales

A la vista del análisis realizado, podemos concretar que, si bien en un principio para todos los implicados en la implementación del Programa supuso un esfuerzo importante por lo que de novedad se introducía en la dinámica del Centro y los retos a los que nos enfrentábamos, en la actualidad forma parte de un engranaje sistemático de la propia oferta del Centro en el que tanto estudiantes como docentes se encuentran implicados para su puesta en marcha curso tras curso.

No obstante supone un Programa sujeto a modificaciones en función de las necesidades, tanto de los estudiantes como de los tutores, para cubrir las demandas laborales y profesionales de cada momento. Esto cobra su máxima relevancia sobre la base de los futuros cambios que se avecinan en relación con la Convergencia Europea. Por tanto el Programa deberá ser sometido a una revisión exhaustiva para adaptarse a las nuevas titulaciones.

Por todo lo visto hasta el momento, entendemos el programa que hemos presentado como un elemento de calidad de la respuesta que el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, oferta a sus estudiantes, es una manera más de contribuir al pleno desarrollo de sus capacidades, una manera más de contribuir a su formación general, una manera más de apoyar su incorporación autónoma al mundo laboral y social como profesionales de la educación que son.

Es importante resaltar la gran labor desempeñada no solo por el Servicio de Orientación, sino por los tutores de ca-

da uno de los grupos para lograr un óptimo avance del Programa de Acción Tutorial en estos últimos años. Supone una labor conjunta que requiere una coordinación sistemática a lo largo de todo el proceso.

Confirmada la utilidad del Programa llevado a cabo en la titulación de Magisterio, el resto de titulaciones que se ofertan en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, entienden que es necesaria la incorporación de los contenidos básicos del Programa de Acción Tutorial dentro de un plan de orientación que se desarrolla a modo de taller en los últimos cursos de cada titulación.

Entendemos la formación universitaria como formación integral de los estudiantes, no como formación parcelaria, siendo el profesorado responsable de la misma, en esta línea podemos afirmar que «cada vez más se acepta que en la actividad universitaria se debe implicar a la persona en su conjunto, de modo que el paso de las personas por las instituciones de Educación Superior suponga una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social, personal y moral» (Echevarría, Figuera y Gallego, 1996: 207).

Por tanto, si pretendemos formar a profesionales de la educación que sean capaces de realizar su trabajo de manera sistemática, minuciosa y planificada, que sean capaces de trabajar en grupo y que sean capaces de llevar una vida autónoma, en lo que a lo profesional se refiere, no podemos dejar de ofertar el Programa de Acción Tutorial en los años que siguen, teniendo en cuenta su utilidad en la formación general de los estudiantes.

8. Bibliografía

AAVV: (2007): *Manual sobre tutorías a la Universitat de Barcelona*. <http://www.ub.edu/tutorsub/manual/index.htm>.

ACKERMAN, P. L. (1989): Individual differences and skill acquisition. En P.L. Ackerman, R.J. Sternberg y R. Glaser (eds.). *Learning and individual differences: advances in theory and research*. New York: Freeman, 165-217.

ADAMS, A. (1989): *A guide to creative tutoring*. Londres: Kagan.

ALCON, E. et al. (2003): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.

ALONSO, A. Y FERNÁNDEZ, M. P. (1991): *Manual de técnicas de estudio*. León: Everest.

ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002): *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: Editorial Eos Universitaria.

ÁLVAREZ PÉREZ, P. y JIMÉNEZ BETANCORT, H. (Comp) (2003): *Tutoría Universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.

ÁLVAREZ ROJO, V. y LÁZARO, A. (coords.) (2002): *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

ALVAREZ, M. y otros (1988): *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.

ÁLVAREZ, M. y otros (1992): *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría*. Barcelona: ICE.

ÁLVAREZ, V. (Coord.) (1999): Investigación sobre orientación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 17. Núm 2.

ANAYA, G. (1988): El profesor ideal. *Cuadernos de Pedagogía*, 161 (p. 18-20).

ANDERSON, K. (1994): *Cómo preparar y realizar reuniones eficaces*. Madrid: Manuales Abetas.

ANDREOLA, B. A. (1984): *La dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae.

ANTONS, K. (1989): *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.

ANTÚNEZ, C. (1975): *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*. Buenos Aires: Kapelusz.

- APODACA, P.; ARBIZU, F.; LOBATO, C. & OLALDE, C. (Comps.) (1997): *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*. Navarra: Universidad País Vasco.
- ARCO TIRADO, J. L.; FERNÁNDEZ, F. D.; LÓPEZ, S & HEILBORN, V. (2004): Motivación, universidad de calidad y servicios de counseling en la Universidad de Granada. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 81-96.
- ARCO, J. L.; HEILBORN, V. A.; SALMERÓN, L. (2002): *Guía psicopedagógica para universitarios. Estrategias para afrontar con éxito dificultades de la vida universitaria*. Granada: Vicerrectorado de Estudiantes. Universidad de Granada.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003) *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARÓN, A. M., y MILICIC, N. (1996): *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- ARROYO, C. y GARRIDO, F. J. (1997): *Libro de estilo universitario*. Madrid. Acento.
- AUTMENDI, et al. (2003): *Cómo diseñar materias y realizar tutorías en la formación «on line»*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- AYESTARAN, S. (1996): *El grupo como construcción social*. Barcelona: Plural.
- BÁEZ, J. y BÁEZ, J. M. (1998): *Método y técnicas de estudio. Manual para estudiantes*. Madrid: Edinumen.
- BARTOLOMÉ, M. y FERREIROS, P. (1979): *Educación y valores*. Madrid: Narcea.
- BEAUCHAMP, A y otros (1997): *Cómo animar un grupo*. Santander: Sal Terrae.
- BEL LAFUENTE, R. (1997): *Formación: el currículum vitae y la entrevista de selección*. Zaragoza: Master-Distancia, S.L.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BIGGS, J. (2000): Teaching for quality learning at university. *The Society for Research in Higher Education and Open University Press*. Buckingham.
- BIGLINO, R. (1998): *Las reglas un currículum vitae eficaz*. Barcelona: De Vecchi.
- BLAKE, R. B. y otros (1993): *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Bilbao: Deusto.
- BLANCHET, A. y TROGNON, A. (1996): *La psicología de los grupos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BONET, J. V. (1994): *Sé amigo de ti mismo*. Santander: Sal Terrae.
- BORDÁS, I. y CABRERA, F. A. (2001): L'avaluació de l'alumnat en la universitat. *Educar* (28), 61-82.

- BOUD, COHEN Y SAMPSON (2001): La Tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(1), (2004), 62.
- BRANDEN, N. (1988): *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- BRANDSFORD, J. y STEIN, B. (1997): *Solución ideal de problemas*. Barcelona: Labor.
- BRICALL, J. (coord.) (2000): *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- BRINGHAM y MOORE, (1975): *Cómo entrevistar*. Madrid: Rialp.
- BROCKBANK, A. AND MCGILL, I. (1998): Facilitating reflective learning in higher education. *The Society for Research in Higher Education and Open University Press*. Buckingham.
- BROCKETT, R. G. y HIEMSTRA, R. (1993): *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Paidós.
- BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. (1982): *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- BURNS, R. B. (1990): *El autoconcepto*. Bilbao: Egea.
- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CANO, E. e IMBERNON, F.: La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17, 2, 43-51.
- CANTO ORTIZ, J. M. (1998): *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*. Málaga. Aljibe.
- CARASCO, J. B. (1998): *Cómo aprender mejor*. Madrid: Rialp.
- CARRERAS, LL. y VARIOS (1994): *¿Cómo educar en valores?* Madrid: Narcea.
- CAVIEDES, M. (1987): *Dinámicas de grupo*. Buenos Aires: Paulinas.
- CEBRIÁN, M. (2003): *Enseñanza virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea.
- CHICO, P. (1995): *Estudiar con eficacia*. Valladolid: Centro Vocacional La Salle.
- CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. (1976): *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- COBALCHINI, E. (1998): *Cómo redactar un currículum vitae*. Barcelona: De Vecchi.

- CORNO, L. (2000): Special double issue on conceptions of volition: theoretical investigation and Studies of practice. *International Journal of Educational Research*, 33, 659-663.
- CORNO, L. y SNOW, R. E. (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. En C.M. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. London: Mac-Millan, 605-629.
- COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1996): *Los secretos de la dirección. Manual práctico para dirigir organizaciones y equipos*. Madrid: Pirámide.
- CRONBACH, L. J. (1990): *Essential of psychological testing*. New York: Harper and Row.
- CUENCA ESTEBAN, F. (1994): *Las técnicas de estudio en la Educación Primaria. Manual del profesor*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- D'ZURILLA, T. J. (1993): *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- DEL RINCÓN, B. (2000): *Tutorías personalizadas en la universidad*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DEL RÍO, E.; JOVER, D. Y RIESGO, L. (1994): *Formación y empleo: estrategias posibles*. Barcelona. Paidós.
- DIDIER, A. y MARTIN, Y. (1971): *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DOMENECH, J. L. y cols. (1988): *La práctica del estudio*. Valencia: L'Esquer.
- ECHEVARRÍA, B.; FIGUERA, P. y GALLEGO, S. (1996): La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (16), 257-271.
- ESTEVE, J. M., (1993): El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (pp. 58-63).
- FABRA, M. L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- FABRA, M. L. y DOMÈNECH, M. (2000): Hablar y escuchar. Relatos de profesores. Citado por G. Roselló en su presentación «La Acción de difusión y concienciación» *Jornadas sobre el Profesorado Universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Cantabria, 3 y 4 marzo 2004.
- FERRER, V. & LAFFITTE, R. M. (1994): *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari. Docència Universitària*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FITZEN, S. (1988): *La ventana de Johari*. Santander: Ed. Sal Terrae.

- FRANCIA, A. (1987): *Dinámica de grupos*. Madrid: CCS.
- FRANCIA, A. y MATA, J. (1997): *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid: CCS.
- FRITZEN, S. (1991): *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Santander: Sal Terrae.
- FUENTES, P. y otros (1997): *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- GAIRÍN, J. (2004): Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos educativos*. 6-7 2003-2004. 21-42. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M; GUILLAMÓN, C. & QUINQUER, D. (2003-2004): Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42.
- GARCIA GARCIA, M. (1997): Educación Adaptativa. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, 247-271.
- GARCIA GARCIA, M. (2004): Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. Jiménez (coord.). *Pedagogía Diferencial y Diversidad*. Madrid: Pearson educación.
- GARCÍA NIETO, N. (1996): Los contenidos de la Función Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7, 1.
- GARCIA NIETO, N. y otros (1990): *La tutoría en las enseñanzas Medias. Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid: I.C.C.E.
- GARCIA NIETO, N.; OLIVEROS, L.; GARCIA, M.; RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2004): Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense. *Proyecto de Innovación Educativa UCM*. PIE 2003/40. Madrid: UCM.
- GARCÍA SANCHIDRIAN, J. (1996): *Habilidades directivas*. Madrid: Manuales Abetas.
- GARCÍA, E. M. y MAGAZ, A. (1997): *Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- GARDNER, J. W. (1991): *El liderazgo*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- GAT (2000): *Libro Blanco de Atención Tempran*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- GIBB, J. R. (1989): *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires: Humánitas.
- GIL, F. y GARCIA, M. (1993): *Grupos en las organizaciones*. Madrid: EUDEMA.
- GÓMEZ, P. C. y GARCÍA, A. (1991): *Programa de técnicas de trabajo intelectual*. Manual para el profesor. Madrid: EOS.

GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1996): Asesoramiento académico personalizado en la universidad. En García Hoz (Ed.) *La educación personalizada en la universidad*. Madrid: Rialp.

GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.

GORDILLO ALVAREZ, M. V. (1996): El perfil del profesor tutor. *Revista Complutense de Educación*, 7, 1.

GROS SALVAT, B. y ROMAÑÁ BLAY, T. (2004): *Ser profesor: Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

GUERRERO CASTRO, F. (2000): En: fco.guerrero@codetel.net.do. Consulta junio 2004.

GUSTAFSSON, J. E. y BALKE, G. (1993): General and specific abilities as predictors of school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 28, 407-434.

HARRINGTON, A. (1999): E-mentoring: the advantages and disadvantages of email to support distant mentoring. *Coaching and Mentoring Network Articles*.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M. E. y DOMÍNGUEZ LÓPEZ, D. (1998): La Nueva Acción Tutorial en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13.

HERNANDEZ FRANCO, V. y TORRES LUCAS, J. (2005): *Informe técnico la acción tutorial en la universidad upco*.

HERNÁNDEZ, J. (1987): *La elección vocacional: Concepto y determinantes*. Murcia: Caja Murcia.

HERNÁNDEZ, P. y ALBERTO, L. (1991): *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide S.A.

HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. A. (1991): *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide S.A.

HERRÁN, A. (1998): *¿Estudiar en la Universidad?* Madrid: Universitas.

HOSTIE, R. (1986): *Técnicas de Dinámica de grupos*. Madrid: ICCE.

<http://web.iteso.mx/btrabajo/tips.html>

<http://www.cedefop.eu.int/transparency>

<http://www.coachingnetwork.org.uk>

http://www.cps.unizar.es/docs/2005/PPAT/pompeu_fabra.pdf

http://www.europa.eu.int/comm/education/index_es.html

<http://www.gampi.upm.es/conclusionesnouv.htm>

<http://www.gampi.upm.es/programasecundaria.pdf>. pág. 3.

HUNT, D. E. (1971): *Matching models in education*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

HUSMAN, J.; McCANN, E. y CROWSON, M. (2002): Volitional strategies and future time perspective: embracing, the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33, 777-799.

Informe Bricall 2000: La Tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(1), (2004), 63 <http://www3.unileon.es/dp/amide/inves/publi/Servori.pdf>. pág 6.

JENSEN, A.R. (1980): *Bias in mental testing*. New York: Free press.

JIMÉNEZ, F. (1992): *La comunicación interpersonal. Ejercicios educativos*. Madrid: ICCE.

KIRSTEN, R. F. et al. (1991): *Entrenamiento de grupos. Prácticas de dinámica de grupos*. Bilbao: Mensajero.

KYLLONEN, P. C. y SHUTE, V. J. (1989): A taxonomy of learning skills. En P.L. Ackerman, R.J. Sternberg y R. Glaser (eds.). *Learning and individual differences*. New York: Freeman, 117-163.

L'ECUYER, R. (1985): *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.

LÁZARO, A. (2003): Competencias Tutoriales en la Universidad. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid.

LEBRERO, M. P. et al. (1990): *Dinámica de grupos. Técnicas*. Madrid: UNED.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación.

LLEDÓ CARRERES, A. (2005): *Guía del programa de acción tutorial universitaria de la facultad de educación*. Alicante: Universidad de Alicante.

LONDOÑO, A. (1992): 112 Dinámicas. *Colec. Pedagogía Grupal*, Bogotá.

LÓPEZ CABALLERO (1977): *¿Cómo dirigir grupos con eficacia?* Madrid: Ed. CCS.

LUFT, J. (1992): *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.

M.E.C. (1993): *Toma de decisiones. Organización y dirección de reuniones*. Madrid. MEC.

- MAGINN, M. (1995): *Trabajando eficazmente en equipo*. Madrid: Manuales Abetas.
- MAISONNEUVE, J. (1993): *La dinámica de grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993): *Los valores un desafío permanente*. Madrid: ATP.
- MARTÍN CABRERA, E. (1999): *Determinantes de éxito fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. La Laguna: Publicaciones Universidad de La Laguna.
- MARTÍN, E. y MARCHESI, A. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, J.: (em) *El papel del tutor en el aprendizaje virtual (/em) www.uoc.edu/dt/20383/index.html*
- MCKEACHIE, W. J. (1994): *Teaching tips: a guidebook for the beginning college teacher*. (9th edition). DC Heath and Company. Lexington, MA.
- MELENDO, M. (1995): *Comunicación e integración personal*. Santander: Sal Terrae.
- MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (2003): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- MICHAVILLA, F. y CALVO, B. (1998): *La universidad española hoy: propuesta para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- MORENO, T. (2003): Creación de una Propuesta Institucional de Tutorías para la Enseñanza Superior: El caso de la Universidad de Quintana Roo. *Revista de Educación Superior*. XXXII (1), 125, 93-118.
- MUGNY, G. y PEREZ, J. A. (1991): *La influencia social inconsciente*. Barcelona: Anthropos.
- MUNNÉ, F. (1995): ¿Dinámica de grupos o actividad del grupo? En *Boletín de Psicología* (pp. 29-48).
- MURPHY, J. (1995): *Cómo manejar los conflictos en el trabajo*. Madrid.
- MYERS, D. G. (1991): *Psicología social*. Madrid: Panamericana.
- OETTINGEN, G.; ONG, G. y GOLLWITZER, P. M. (2000): Effective self-regulation of goal attainment. *International of Educational Research*, 33, 705-732.
- OLIVEROS, L., GARCÍA, M., RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2004): Innovación en la Orientación Universitaria, una experiencia: Red de Estudiantes Mentores en la UCM. Contextos educativos. *Revista de Educación Universidad de La Rioja*.
- ONTORIA, A. (1995): *Mapas Conceptuales*. Madrid: Narcea.

- ORTEGA, J. (1930): Misión de la Universidad. *Revista de Occidente*. Madrid.
- OTTEWILL, R. (2001): Tutors as professional role models, with particular reference to undergraduate business education. *Higher Education Quarterly*, Vol. 55. No. 4.
- NOVAK, J. (1998): *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid. Alianza.
- PADRES Y MAESTROS (1982): *Técnicas de conducción de grupos*. Madrid: Ed. Paulinas.
- PAGANI, R. (2004): *Entrevista realizada ad hoc para esta investigación*. Documento inédito.
- PALLARÉS, M. (1993): *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- PARRILLA, M. (1997): *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad*. Madrid: Alianza.
- PARSONS, C. (1988): *Cómo estudiar con eficacia*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- PASCARELLA, E. T. & TEREZINI, P. T. (1991): *How college affects students*. Jossey-Bass. Oxford.
- PÉREZ MILTRE, G. (1981): Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea. *Asociación Latinoamericana de Psicología Social* 1 (135-140).
- PIAGET, J., OSTERRIETH, P., DE SAUSSURE, R. ET AL. (1982): *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PINEL, J. (1989): *Fundamentos y técnicas grupales para E.G.B.* Madrid: Marsiaga.
- UPC (2003): *Pla d'Acció Tutorial de la UPC*. Document CGp 25/6 2003. Vicerectorat de Docència i Extensió Universitària.
- RAGA, J. T. (2003): La Tutoría, Reto de una Universidad Formativa en F. Michavila y J. García Delgado (eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid.
- RAMSDEN, P. (1993): *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- REDONDO, C. y MELLADO, V. (1997): Los mapas conceptuales en la formación inicial de Maestros en la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, (5.3). 211-218.
- RINCÓN, B. (2003): Las Tutorías Personalizadas como Factor de Calidad en la Universidad en F. Michavila y J. García Delgado (eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.) (2004): *Manual de tutoría universitaria: Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. (1992): *Enseñar a tomar decisiones vocacionales*. Madrid: MEC.

- RUIZ M. y BENET. A. (1998): *Educación en valores*. Madrid: Escuela Española.
- SALAS PARRILLA, M. (1997): *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad*. (2.ª edición). Madrid: Alianza.
- SALINAS, J. (1999): Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. *Primer Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- SALINAS, J. (2000): El rol del profesorado en el mundo digital. En Del Carmen, L. (ed.). *Seminario sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Universitat de Girona.
- SALMERÓN, H. & LÓPEZ PALOMO, V. L. (Coords.) (2000): *Orientación educativa en las universidades*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- SANZ, M. (2004): *Entrevista realizada ad hoc para esta investigación*. Documento inédito.
- SCHIEFELE, U. (1991): Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SERAFINI, M. (1988): *Cómo estudiar en la universidad*. Madrid: Universitas.
- SERAFINI, M. (1997): *¿Cómo se estudia? La organización del trabajo intelectual*. Barcelona: Paidós Ibérica. S.A.
- SERAFINI, M. (1998): *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- SERRANOS, G. (1989): *Acción tutorial en grupo*. Madrid: Escuela Española.
- SHAW, M. E. (1989): *Dinámica de grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- SHERTZER, B. y STONE, S. (1972): *Manual para el asesoramiento psicológico* (Counseling). Buenos Aires: Paidós.
- SIMÓN, L. (2004): *Entrevista realizada ad hoc para esta investigación*. Documento inédito.
- SNOW, R. E. (1989): Cognitive-conative aptitude interactions in learning. En R. Kanfer, P.L. Ackerman y R. Cudeck (eds.) *Abilities, motivation and methodology*. Hilldale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass, 435-474.
- SNOW, R. E.; CORNO, L. y JACKSON, D. (1996): Individual differences and conative functions. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, cap. 9, 243-310.

- SOBRINO, A. y NAVAL, C. (2000): Evaluación formativa y Nuevas Tecnologías. *Revista de Ciencias de la Educación*, 183.
- TAM, M. (2002): University impact on student growth: a quality measure? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 211-218.
- TIERNO, B. (1995): *Profesor de ti mismo. La motivación por el trabajo bien hecho*. Madrid: Espasa Calpe. S.A.
- TIERNO, B. (1996): *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid: Temas de hoy.
- TIERNO, B. (1996): *Guía para educar en valores humanos*. Madrid: Temas de hoy.
- TIERNO, B. (1992): *Valores humanos*. Madrid: Taller de Editores.
- TOMÁS, M. et al. (2000): Las Universidades Catalanas al inicio del Siglo XXI. En *Fòrum sobre Docència Universitària*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- TOWERS, M. (1995): Autoestima: Cómo aprovechar lo mejor de uno mismo. *American Media Publishing*. Madrid.
- TRIANES, M. V. (1996): *Educación y competencia social*. Málaga: Aljibe.
- TURNER, J. C. (1990): *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1998): *Conferencia mundial sobre la educación superior*. UNESCO (ED.98/ONF 202/3), París.
- UNESCO (2003): *De la secundaria a la universidad: la orientación de los nuevos universitarios*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- VALCÁRCEL, M. (coord.) (2003): *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior* Proyecto EA2003-0040 Programa de Estudios y Análisis destinado a la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del Profesorado Universitario (convocatoria: 27 Enero 2003; BOE: 7 Febrero 2003) (Resolución: 13 Mayo 2003).
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (1996): *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- VARGAS y BUSTILLOS (1995): *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Ed. Popular. S.A.
- VILLA, J. (1998): *La animación de grupos*. Madrid: Escuela Española.
- VILLAPALOS, G. y LÓPEZ, A. (1996): *El libro de los valores*. Barcelona: Planeta.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

9. Anexos

Creemos importante mostrar al lector los siguientes anexos, ya que suponen parte del material con el que trabajamos y al que hemos dedicado nuestros esfuerzos, básicamente nos referimos a los cuestionarios que se les entregan a los estudiantes y a los tutores y tutoras, para realizar la valoración del programa.

CURSO **ESPECIALIDAD**

Valora, de acuerdo con la escala, tu grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
A	B	C	D

1. La utilidad del PAT para la formación integral de los estudiantes.	A	B	C	D
2. La presentación del material.	A	B	C	D
3. La información ofrecida es clara y precisa.	A	B	C	D
4. La adecuación de las actividades a los contenidos.	A	B	C	D
5. La actitud de los alumnos ante el PAT.	A	B	C	D
6. La metodología propuesta desde el Servicio de Orientación.	A	B	C	D
7. La información ofrecida en el cuadernillo complementario para coordinadores.	A	B	C	D

Contesta SI o NO a las siguientes cuestiones:

SÍ	NO
A	B

8. ¿Has seguido la metodología propuesta?	A	B
9. ¿Te parece adecuada la manera de plantear las actividades?	A	B
10. ¿Te ha sido necesario emplear otros materiales complementarios?	A	B
11. ¿Piensas que las sesiones han servido para mejorar tu relación con los alumnos?	A	B
12. ¿Piensas que las sesiones han servido para mejorar la relación entre los alumnos?	A	B
13. ¿Se ha conseguido que el alumno aprenda a hacer, a dialogar y a participar?	A	B

14. Valora la duración de las sesiones propuestas por el Servicio de Orientación, de acuerdo con la escala.

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
A	B	C	D

15. Comenta brevemente la metodología que has puesto en práctica para desarrollar las sesiones.

16. Observaciones y sugerencias.

ESPECIALIDAD

Valora, de acuerdo con la escala, tu grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
A	B	C	D

1. El material ofrecido.	A	B	C	D
2. La proporción entre actividades y teoría.	A	B	C	D
3. La inclusión de sesiones grupales realizadas en el salón de actos/Auditorio.	A	B	C	D
4. La relación tiempo/actividades.	A	B	C	D
5. La información ofrecida en el cuadernillo.	A	B	C	D
6. La utilidad de los contenidos trabajados para tu orientación profesional.	A	B	C	D
7. La claridad de los conceptos.	A	B	C	D
8. Las sesiones han contribuido a establecer y afianzar unas relaciones adecuadas con tus compañeros..	A	B	C	D
9. Las sesiones han contribuido a establecer y afianzar unas relaciones adecuadas con el tutor/a.	A	B	C	D
10. Si es un elemento de calidad de la enseñanza que ofrece el Centro.	A	B	C	D

Valora, de acuerdo con la escala, tu grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a	No asistí
A	B	C	D	E

11. Orientación Profesional.	A	B	C	D	E
12. El Currículum Vitae y la carta de presentación.	A	B	C	D	E
13. La entrevista profesional.	A	B	C	D	E
14. La D.E.I.	A	B	C	D	E
15. Reuniones de trabajo.	A	B	C	D	E
16. Autoempleo.	A	B	C	D	E
17. Búsqueda de empleo en internet.	A	B	C	D	E
18. Oposiciones.	A	B	C	D	E
19. Itinerarios formativos.	A	B	C	D	E
20. Acceso a otros estudios.	A	B	C	D	E

21. Valora la metodología llevada a cabo por el/la coordinador/a

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
A	B	C	D

21. Observaciones y sugerencias.

ESPECIALIDAD

Valora, de acuerdo con la escala, tu grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
A	B	C	D

1. El material ofrecido.	A	B	C	D
2. La proporción entre actividades y teoría.	A	B	C	D
3. La relación tiempo/actividades.	A	B	C	D
4. La información ofrecida en el cuadernillo.	A	B	C	D
5. La utilidad de los contenidos trabajados para tu formación como miembro de un grupo de trabajo.	A	B	C	D
6. La claridad de los conceptos.	A	B	C	D
7. Las sesiones han contribuido a establecer y afianzar unas relaciones adecuadas con tus compañeros.	A	B	C	D
8. Las sesiones han contribuido a establecer y afianzar unas relaciones adecuadas con el tutor/a (o en su caso con el profesor que lo imparte).	A	B	C	D
9. Si es un elemento de calidad de la enseñanza que ofrece el Centro.	A	B	C	D

Valora, de acuerdo con la escala, tu grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a	No asistí
A	B	C	D	E

10. Habilidades sociales.	A	B	C	D	E
11. El grupo.	A	B	C	D	E
12. El liderazgo.	A	B	C	D	E
13. Técnicas de dinámicas de grupo – Debate.	A	B	C	D	E
14. Phillips 66.	A	B	C	D	E
15. Resolución de conflictos.	A	B	C	D	E
16. Toma de decisión grupal.	A	B	C	D	E

17. Valora la metodología llevada a cabo por el/la tutor/a (o en su caso el profesor que lo imparte).

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
A	B	C	D

18. Observaciones y sugerencias.

ESPECIALIDAD

Valora, de acuerdo con la escala, tu grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:

Nada satisfecho/a *Poco satisfecho/a* *Satisfecho/a* *Muy satisfecho/a*
A B C D

1. La información ofrecida por el Servicio de Orientación en la sesión que se realizó a principio de Curso.	A	B	C	D
2. El material ofrecido.	A	B	C	D
3. La proporción entre actividades y teoría.	A	B	C	D
4. La dinámica llevada en las sesiones.	A	B	C	D
5. La relación tiempo/actividades.	A	B	C	D
6. La información ofrecida en el cuadernillo.	A	B	C	D
7. La utilidad de los contenidos trabajados para tu formación como estudiante.	A	B	C	D
8. La claridad de los conceptos.	A	B	C	D
9. Las sesiones han contribuido a establecer y afianzar unas relaciones adecuadas con tus compañeros.	A	B	C	D
10. Las sesiones han contribuido a establecer y afianzar unas relaciones adecuadas con el tutor/a (o en su caso con el profesor que lo imparte).	A	B	C	D
11. Si es un elemento de calidad de la enseñanza que ofrece el Centro.	A	B	C	D

Valora, de acuerdo con la escala, tu grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:

Nada satisfecho/a *Poco satisfecho/a* *Satisfecho/a* *Muy satisfecho/a* *No asistí*
A B C D E

12. Planificación.	A	B	C	D	E
13. Técnicas de estudio : Condicionantes.	A	B	C	D	E
14. Toma de apuntes.	A	B	C	D	E
15. Subrayado y esquema.	A	B	C	D	E
16. Referencias bibliográficas.	A	B	C	D	E
17. Portada e índice.	A	B	C	D	E
18. Mapa conceptual.	A	B	C	D	E
19. Atención.	A	B	C	D	E
20. Motivación.	A	B	C	D	E
21. Autoconcepto y autoestima.	A	B	C	D	E
22. Valores.	A	B	C	D	E
23. Toma de decisión individual.	A	B	C	D	E

24. Valora la metodología llevada a cabo por el/la Tutor/a (o en su caso el profesor que lo imparte).

Nada satisfecho/a *Poco satisfecho/a* *Satisfecho/a* *Muy satisfecho/a*
A B C D