

Máster Universitario en Formación del Profesorado.  
Especialidad Orientación Educativa.

# **“PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN”**

GUÍA PARA LA ASIGNATURA

## 1. Presentación:

La asignatura Plan de Acción Tutorial: diseño, desarrollo y evaluación, en el marco de la especialidad de Orientación Educativa, responde a la necesidad de formación del profesor de dicha especialidad en una de las áreas clave de intervención orientadora: la acción tutorial.

La orientación y tutoría, tal y como hoy la entendemos, se introduce en el sistema educativo con la LGE (1970) y se amplía y desarrolla con la LOGSE (1990). En la LOE (2006) en su Artículo 1. Principios, se establece:

***f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos destrezas y valores.***

Los marcos institucionales y la legislación educativa han ido progresivamente estableciendo los parámetros en los que se encuadra la función tutorial y sus agentes implicados hasta ser considerada como una actividad inherente a la función docente. Por tanto, el agente educativo encargado de realizar la labor tutorial es el profesor-tutor del grupo de alumnos. Pero existen otros agentes educativos clave en este proceso. Entre ellos, el orientador, como profesional especializado en psicología y pedagogía que asesora, dinamiza, colabora y ayuda para que el tutor y el equipo docente puedan llevar a cabo la acción tutorial con eficacia.

La acción tutorial constituye un proceso, enmarcado dentro de la orientación educativa, que complementa a la acción docente y que tiene como objetivo la atención a la diversidad de todo el alumnado. Para Lázaro y Asensi (1987), es una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y/o colectivamente con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal y los procesos de aprendizaje.

Si bien, el proceso de acción tutorial no va a estar exento de dificultades. Existen diversos factores que pueden condicionar su eficacia en los centros, entre los que destacan la infraestructura y organización de los centros, la formación y convicción de los profesionales sobre la relevancia de la acción tutorial y el diseño de planes y programas coherentes de acción tutorial. A lo largo de esta asignatura intentaremos profundizar en qué debe conocer y saber hacer el orientador para contribuir al desarrollo de una acción tutorial eficaz en los centros educativos.

## 2. Competencias Básicas:

**CB6.** Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.

**CB7.** Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

**CB9.** Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin

ambigüedades.

### 3. Competencias transversales y de materia:

**CM1.** Conocer y analizar las características, organización y funcionamiento de los servicios de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico que operan en los diferentes niveles del sistema educativo (Infantil, Primaria, ESO, FP y Bachillerato).

**CM2.** Identificar demandas, establecer objetivos y participar en el diseño de planes de intervención acordes con los resultados del análisis institucional de los centros educativos y los sistemas relacionados.

**CM3.** Colaborar en el establecimiento de estructuras de trabajo colaborativo con los docentes y otros miembros de la comunidad escolar, así como con otros profesionales que intervienen en los centros educativos.

**CM7.** Conocer y utilizar algunas herramientas digitales básicas por su utilidad en las tareas de orientación y tutoría y en el desarrollo de las funciones del orientador.

### 4. Competencias específicas de la asignatura:

**Competencia 1.** C1. Conocer, diseñar y evaluar el Plan de Acción Tutorial y los procesos que tienen que ver con su desarrollo en el centro.

**Competencia 2.** C2. Conocer, valorar y aplicar estrategias para coordinar y dinamizar, el desarrollo de proyectos y planes de tutoría y de orientación.

**Competencia 3.** C3. Conocer estrategias de asesoramiento a los tutores en el desarrollo de su acción tutorial con el alumnado, el profesorado y las familias.

**Competencia 4.** C4. Conocer y utilizar algunas herramientas digitales básicas por su utilidad en las tareas de orientación y tutoría y en el desarrollo de las funciones del orientador.

### 4. Contenidos:

Para el desarrollo de la asignatura se plantea las siguientes contenidos teóricos.

#### **TEMA 1. Tutoría y normativa.**

- Marco legal de la Orientación Educativa y la Acción tutorial:
  - Década de los 70.
  - Década de los 80.
  - Década de los 90: La Orientación y la tutoría en la LOGSE (1990)

- En la actualidad: la Orientación y la tutoría en la LOE (2006) y la LOMCE (2013).

### ***TEMA 2. Conceptualización del Plan de Acción Tutorial.***

- Caracterización de la acción tutorial.
- Funciones de la acción tutorial:
  - Funciones generales del tutor.
- El Plan de Acción Tutorial.
  - Características del PAT
  - Elementos y actuaciones del PAT

### ***TEMA 3. Diseño y planificación del Plan de Acción Tutorial.***

- Análisis de necesidades.
- Objetivos
- Acciones
- Recursos
- Evaluación
- Temporalización.

### ***TEMA 4. Estructura del Plan de Acción Tutorial: líneas de actuación.***

- Enseñar pensar
- Enseñar a ser persona
- Enseñar a convivir y a comportarse
- Enseñar a decidirse
- Consideraciones generales

### ***TEMA 5. Seguimiento y evaluación del Plan de Acción Tutorial.***

- Situación de partida.
- Seguimiento del proceso orientador.
- Dificultades y valorar los resultados para introducir correcciones en el proceso.
- Perfeccionamiento, cambios en la práctica y consolidación de los programas.

## **5. Metodología Docente:**

Para el desarrollo esta asignatura nos vamos a basar en la orquestación, puesto que nos facilita introducir la tecnología de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto al proceso de enseñanza, guía al docente en el trabajo a realizar actuando como mediador, y en el proceso de aprendizaje los estudiantes son tan activos como el profesor. Entendemos el aprendizaje como “*el proceso mediante el cual el estudiante adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento o acción*”.

Ilustración 1: Diagrama de la orquestación en esta asignatura.



Para ello, hemos diseñado el proceso de integración tanto de recursos convencionales, como de los digitales, especificando concretamente las acciones que el docente ha de llevar a cabo para aplicar las estrategias propuestas para la correcta integración pedagógica de todos los recursos en las tareas que han de desarrollar sus estudiantes.

## 6. Actividades:

Se han diseñado tres tareas que aparecen ampliamente expuestas en los anexos finales:

**Tarea 1.** Lectura y comentario crítico de un artículo.

**Tarea 2.** Diseño de un Plan de Acción Tutorial (PAT) para un hipotético centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que englobe todos los programas diseñados por los pequeños grupos.

**Tarea 3.** Diseño de un programa de acción tutorial destinado a alumnado, a familias o a profesorado (o a más de un colectivo conjuntamente), enmarcado en alguna de las líneas o temáticas de acción tutorial.

## 7. Temporalización:

Esta asignatura se cursa desde el 12 de diciembre de 2016 al 30 de enero de 2017. Incluye dos sesiones semanales lunes de 16-18 horas y jueves de 18-21 horas.

<b>DICIEMBRE</b>	
<b>Lunes</b>	<b>Jueves</b>
<b>12.</b> Tema 1. Presentación del Aula Virtual de la asignatura. Exposición de las tareas a realizar. Conformación de grupos. Presentación de la Wiki. Creación de la wiki. Invitación a usuarios.	<b>15.</b> Tema 2. Designación de líneas temáticas de la acción tutorial. Distribución de roles.  Presentación de procesador de textos on-line. Distribución de textos para comentar.
<b>19.</b> Tema 3. Creación del NOOC.	
<b>ENERO</b>	
<b>9.</b> Tema 4. Realización de las tarea 2 y 3.	<b>12.</b> Tema 5. Realización de la tarea presencial u <i>on-line</i> a determinar por el alumnado.
<b>16.</b> Realización de la tarea presencial u <i>on-line</i> a determinar por el alumnado.	<b>19.</b> Realización de la tarea presencial u <i>on-line</i> a determinar por el alumnado.
<b>23.</b> Exposición de los comentarios texto. Evaluación de los comentarios.	<b>26.</b> Realización de la tarea presencial u <i>on-line</i> a determinar por el alumnado.
<b>30.</b> Exposición del PAT: tareas 2 y 3. Evaluación.	

## 8. Bibliografía:

ÁLVAREZ, M. (2004). *Contextos educativos y acción tutorial*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ÁLVAREZ, M. (Dir.) (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia (Colección Conocimiento Educativo, serie Aula Permanente)

BISQUERRA, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis

- CANO, J. Y GARCÍA NIETO, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos educativos*, 12-57-75.
- CASTILLO, S.; TORRES, J.A. y POLANCO, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- GALVE, J.L. Y AYALA, C.L. (2002). *Orientación y acción tutorial: Educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional. (Vol.1) (Vol. 2)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- GARCÍA BRACETE, F.J., GARCÍA CASTELLAS, R. Y DOMÉNECH, F. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de Educación Infantil y Primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *REOP*, vol. 16, 2, pp.199-224.
- GRAÑERAS, M. Y PARRAS, A. (Coords.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- LÁZARO, A. Y ASENSI, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- LONGÁS, J. Y MOLLÁ, N. (2007). *La escuela orientadora: la acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.
- MARRODÁN, M. J. (2003). *La acción tutorial en Educación Primaria*. Madrid: ICCE.
- MARTÍNEZ CLARES, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- MARTÍNEZ GARRIDO, C.A., KRICHESKY, G.J. y GARCÍA BARRERA, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 54, pp. 107-122
- MÉNDEZ, L. ET AL. (2002). *La tutoría en educación infantil*. Madrid: Cisspraxis.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J.M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *REIFOP*, 27 vol. 11 (3), 32-39.
- RODRÍGUEZ, S. (2002). La Orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. En CES (Ed.) *Los educadores en la sociedad del s. XXI*. Madrid: MEC-Consejo Escolar del Estado, pp. 89-160.
- RODRÍGUEZ, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la Orientación educativa*. Barcelona: P.P.U.
- RUZ MARTÍN, I. (2010). Diseño y elaboración de materiales informatizados en el ámbito de la orientación educativa y la tutoría. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 41-51.
- SANTANA, L. (2009) (3ª ed.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- SANTANA, L.E. y FELICIANO, L.A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, pp. 943-971.

SOBRADO, L.M.; CAUCE, A. I. Y RIAL, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias pedagógicas*, 7, 155-177.

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



# Tarea 1: *Lectura y comentario crítico de un artículo.*

---

## Objetivo de la tarea:

Inducir a la lectura del análisis y propuestas que se presenta en los textos sobre la Acción Tutorial y Orientación Educativa, con la finalidad de comprender mejor y adecuar la enseñanza de todos los profesores, para orientar al estudiante o a sus padres.

## Contenidos trabajados:

- Capacidad comprensiva y de razonamiento referida a la Acción Tutorial y Orientación Educativa.
- Facilidad para relacionar las ideas del texto con sus conocimientos previos y con los conocimientos teóricos de la asignatura.
- Capacidad crítica y expresión de su punto de vista de la Acción Tutorial y Orientación Educativa.

## Materiales a utilizar:

Se muestran diferentes textos a elegir uno para el comentario.

Nº	1
<b>Referencia</b>	Santana, L.E. & Feliciano, L.A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. <i>Revista de Educación</i> , 340, 943-971.
<b>Abstract</b>	Este artículo presenta los resultados y las reflexiones obtenidas en una investigación colaborativa realizada en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, a fin de mejorar el proceso de toma de decisiones del alumnado al finalizar sus estudios y la formación de los profesores tutores. La perspectiva adoptada en el trabajo partía de la premisa de que para modificar la acción tutorial era necesario implicar en el diseño de las propuestas de actuación a quienes la ponen en práctica. La falta de condiciones para llevar a cabo el proceso de investigación colaborativa requirió el desarrollo de estrategias que permitieran al grupo de trabajo obtener mayor confianza en sus propias posibilidades y adquirir más autonomía a la hora de elaborar propuestas adaptadas a las necesidades de su alumnado. La acción colaborativa facilitó el análisis y el proceso de toma de decisiones de los estudiantes.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Acción tutorial, investigación colaborativa, finalizar la ESO, toma de decisiones, formación de profesores-tutores.</i>

  

Nº	2
<b>Referencia</b>	Sobrado, L.M., Cauce, A. I. & Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. <i>Tendencias pedagógicas</i> , 7, 155-177.

<b>Abstract</b>	El saber estudiar y la metodología de estudio es algo fundamental para el alumno y una constante preocupación en el sistema educativo. Lo importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje es capacitar al alumnado para que aprenda significativamente, para que "aprenda a aprender". Las técnicas de estudio son útiles y necesarias para esto, ya que permiten gestionar y procesar la información que debe alcanzarse estableciendo un puente entre esa nueva información y la que ya se conoce; pero por sí solas no garantizan el dominio de las estrategias de estudio. Las situaciones del proceso educativo deben favorecer el análisis sobre cuándo, cómo y porqué utilizar una determinada técnica.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Técnicas de estudio.</i>

<b>Nº</b>	<b>3</b>
<b>Referencia</b>	Rodríguez Gómez, J.M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. <i>REIFOP</i> , 27,11 (3), 32-39.
<b>Abstract</b>	La convivencia está mediatizada por las relaciones conflictivas establecidas entre las personas que, en algunas ocasiones pueden degenerar en violencia y agresividad. La violencia es resultado de la acumulación de pequeñas situaciones hostiles que suscitan sentimientos y reacciones inadaptadas. Los estudios empíricos recientes han indicado que el número de situaciones violentas en las aulas se ha duplicado. Las respuestas ofrecidas por la Administración y por los centros educativos están orientadas a la creación de programas de prevención de la violencia y a la concepción de la Escuela como una organización que convive con el conflicto. Entre las alternativas propuestas destaco la tutoría individual y de grupo y los procesos mediadores como dos recursos viables que facilitan la convivencia y mejoran la convivencia escolar, así como un mejor conocimiento del lenguaje no verbal explicitado por el docente en el aula.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Convivencia, Conflicto, Mediación, Tutoría, Violencia.</i>

<b>Nº</b>	<b>4</b>
<b>Referencia</b>	Santana, L.E. &Feliciano, L.A. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. <i>Revista de Educación</i> , 350, 323-350.

<b>Abstract</b>	En este artículo, se analizan las opiniones del alumnado de Bachillerato sobre la tutoría y su incidencia en el proceso de toma de decisiones. Con este fin, se diseñó un cuestionario para explorar la información que posee el alumnado a la hora de tomar decisiones, la valoración y las expectativas sobre su rendimiento, su futuro académico-laboral y sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría. Cuatrocientos cincuenta y cuatro alumnos de tres centros de Educación Secundaria que cursaban 1.º y 2.º de Bachillerato participaron en la investigación. Los resultados evidencian un sentimiento de incertidumbre en el alumnado con respecto a la idoneidad de sus decisiones académico-laborales. La toma de decisiones, orientada básicamente hacia la realización de estudios universitarios, se basa en los gustos del alumnado y los consejos paternos más que en un exhaustivo análisis de las cualidades personales, de las exigencias académicas y de los perfiles profesionales. Asimismo, el género y la valoración que los alumnos hacen de su rendimiento académico son variables moduladoras en el proceso de toma de decisiones. El alumnado considera útil la tutoría siempre y cuando se ajuste a sus expectativas. En general, valoran negativamente el contenido de las sesiones de clase ya que no están acordes con lo que ellos demandan. Se concluye que el trabajo colaborativo de tutores y alumnos es una herramienta necesaria para ayudar a éstos a clarificar sus ideas y tomar decisiones que les permitan construir su proyecto de vida a corto, medio y largo plazo.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Tutoría, Bachillerato, orientación académica y sociolaboral, toma de decisiones.</i>

<b>Nº</b>	<b>5</b>
<b>Referencia</b>	Álvarez Rojo, V. & Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la Orientación. <i>Educación XX1</i> , 10, 15-37.
<b>Abstract</b>	El presente trabajo pretende ahondar en las exigencias de un tema de total actualidad dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): la formación basada en competencias destinada a los orientadores/as de los servicios de orientación de nuestro país. Se estructura en dos partes. En la primera se lleva a cabo una reflexión sobre los principios (competencias, contenidos y metodología) que deberían tenerse en cuenta a la hora de estructurar un currículo formativo basado en competencias destinado al alumnado que inicia su formación con vistas a ejercer en un futuro la profesión de orientador/a. A su vez, en la segunda parte, se presenta una propuesta metodológica para el diseño de planes de formación continua basados en competencias dirigidos a los/as profesionales de la orientación ya en ejercicio.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Competencias profesionales, La profesión de orientador.</i>

<b>Nº</b>	<b>6</b>
<b>Referencia</b>	Cano, J. & García Nieto, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. <i>Contextos educativos</i> , 12, 57-75.

<b>Abstract</b>	El presente trabajo analiza las percepciones que tienen los orientadores que llevan a cabo su tarea en los diferentes centros que imparten la ESO en Aragón. Se pone de manifiesto la valoración que la comunidad educativa hace de su trabajo profesional, así como la distinta importancia a sus funciones como orientadores. Resulta relevante desarrollar estrategias que favorezcan el trabajo colaborativo para mejorar la calidad educativa. Las múltiples funciones y tareas que se les piden a los orientadores escolares son tan variadas y complejas que merecen ser analizadas y priorizadas porque no todas tienen la misma importancia y alcances. Se corre el riesgo de confundir las que son urgentes con las que son importantes. Conocer las percepciones que la comunidad educativa –profesorado, padres, tutores y alumnado– tienen sobre ellas puede ser una fuente de conocimiento de la realidad para poder transformarla.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Atribución de funciones, comunidad educativa, orientación escolar, orientador, percepción del rol.</i>

<b>Nº</b>	<b>7</b>
<b>Referencia</b>	Anaya, D., Pérez-González, J.C. & Suárez, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. <i>Revista de Educación</i> , 356, 607-629.
<b>Abstract</b>	Este estudio está dirigido a conocer la opinión de los orientadores en ejercicio acerca de la importancia que conceden a distintas áreas formativas para preparar orientadores altamente competentes en su trabajo y, también, a conocer las necesidades formativas que estos profesionales sienten en la actualidad. En cuanto a la metodología, se ha contado con una muestra incidental de 568 orientadores, actualmente trabajando en las etapas educativas de infantil, primaria, secundaria y bachillerato, distribuidos por toda la geografía nacional. La información se ha recogido mediante la <i>Escala de Necesidades Formativas de los Orientadores</i> , construida al efecto, y para su análisis se han empleado técnicas correlacionales, de análisis factorial, estadísticos descriptivos y diferencias de medias. Los resultados indican que los orientadores conceden la mayor importancia a la formación en <i>atención a la diversidad</i> , en concreto a la formación para la atención de alumnos con problemas de conducta, de alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora, y de alumnos inmigrantes. También, con el fin de preparar orientadores altamente competentes, consideran importante la formación en <i>orientación del aprendizaje y del desarrollo personal</i> , en <i>orientación familiar</i> , y en <i>orientación profesional</i> , así como la formación en <i>metodología y recursos del diagnóstico educativo</i> , y la formación para <i>el diseño, la aplicación y la evaluación de programas</i> . Respecto de las necesidades formativas que ellos sienten en este momento, estas, fundamentalmente se centran en la <i>atención a la diversidad</i> , sobre todo en lo que se refiere a la atención de alumnos con problemas de conducta y de alumnos inmigrantes sin conocimientos de español. Los resultados informan sobre las prioridades a atender en el diseño de la formación inicial de los orientadores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en la adecuación de la oferta de formación continua a las demandas de los propios profesionales de la orientación educativa.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Formación del orientador, formación inicial, formación continua, desarrollo profesional, orientación educativa, orientación escolar, orientador escolar.</i>

<b>Nº</b>	<b>8</b>
<b>Referencia</b>	Cano, J. & García Nieto, N. (2010). Aproximación a la percepción de los orientadores escolares sobre la colaboración que reciben de la comunidad educativa: retos y propuestas. <i>Revista Complutense de Educación</i> , 21(1), 149-169.

<b>Abstract</b>	Este artículo analiza las percepciones que tienen los orientadores que trabajan en la Comunidad Autónoma de Aragón, en la ESO, acerca de la colaboración que reciben por parte de la comunidad educativa para implementar sus funciones, siendo la primera investigación que arroja resultados empíricos. Los orientadores escolares afrontan el reto de dinamizar el trabajo en equipo, desde una perspectiva colaborativa, sistémica e interdisciplinar. Se arrojan resultados sobre la implicación de los tutores, siendo el grupo con resultados más positivos en general según los orientadores. Se apunta la urgencia de que la Administración y la Dirección, trabajen de forma más activa en la implementación de las diversas funciones que los orientadores asumen, de forma a veces demasiado difusa. Se analizan las expectativas más altas que tienen los orientadores acerca de la colaboración de las familias – diagnóstico y orientación profesional- y el alumnado –orientación profesional, diagnóstico y docencia-.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Características del orientador, formación en orientación, desarrollo profesional, Educación Secundaria.</i>

<b>Nº</b>	<b>9</b>
<b>Referencia</b>	García Nieto, N. (2002). La Orientación Educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. <i>Revista Complutense de Educación</i> , 13(1), 251-279.
<b>Abstract</b>	En nuestra Facultad de Educación se forman educadores de distinto tipo y con diferentes niveles de profundidad y proyección social: Maestros, educadores sociales, pedagogos y psicopedagogos. Cada grupo de estos profesionales va a desempeñar tareas educativas diferentes, pero todos ellos tienen como base común la de ser educadores. Dentro de esta condición de educador, es de subrayar que la función y dimensión orientadora y tutorial es fundamental y decisiva para todos ellos. Por lo que la formación en esta perspectiva ha de ser una de las facetas que debe constituir el punto de enlace entre todos estos profesionales. El presente artículo justifica la necesidad de formar a estos futuros profesionales en habilidades, competencias y destrezas, todas ellas relacionadas con la disciplina de la orientación educativa en sus diferentes modalidades: académica, profesional, personal, familiar, ocupacional, etc. No parece que los actuales planes de estudios impartidos en nuestra facultad estén siendo sensibles a esta dimensión tutorial-orientadora, acusando lagunas lamentables en la formación de los estudiantes actuales, como bien lo prueba la ausencia de materias, troncales y obligatorias, en sus respectivos currícula.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Orientación educativa, función tutorial, formación de profesionales de la educación: maestros, educadores sociales, pedagogos y psicopedagogos, currículum.</i>

<b>Nº</b>	<b>10</b>
<b>Referencia</b>	Serrano, C. (2009). Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. <i>Pulso</i> , 32, 95-121.
<b>Abstract</b>	En este artículo se analiza cómo percibe el profesorado la incidencia de la Acción Tutorial en el Clima de Trabajo en los centros educativos. Esta investigación viene determinada por factores tan importantes como comunicación, motivación y participación; y otros de menor relevancia pero que no se deben olvidar como la dirección del centro, contexto, organización, planificación interna, convivencia....Responde a la preocupación por la mejora del sistema educativo español y del funcionamiento de la organización educativa, desde el estudio y conocimiento riguroso.

<b>Palabras Clave</b>	<i>Acción Tutorial, Clima de aula, Comunicación, Motivación, Participación, Dirección de Centro, Convivencia.</i>
-----------------------	---

<b>Nº</b>	<b>11</b>
<b>Referencia</b>	Martínez Garrido, C.A., Krichesky, G.J. & García Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 54, 107-122.
<b>Abstract</b>	El presente trabajo resalta la función que los orientadores de los centros educativos pueden cumplir frente al desarrollo y consecución de programas de mejora en las escuelas. Se describe el papel del orientador escolar a partir del análisis de las tareas, tanto de las que puede asumir en los procesos de cambio como de las que, por su formación y trayectoria, articula durante los mismos. Se explicita, asimismo, el trabajo que este profesional aborda juntamente con el equipo directivo, con los profesores y con el alumnado del centro, destacando las potencialidades y características que lo convierten en un líder educativo comprometido con la mejora continua de la escuela.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Orientación educativa; cambio escolar; asesoría.</i>

<b>Nº</b>	<b>12</b>
<b>Referencia</b>	Vélaz-de-Medrano Ureta, C., Blanco-Blanco, A. & Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. <i>Revista de Educación</i> , núm. extraordinario, 138-173.
<b>Abstract</b>	En este artículo se presentan resultados de un estudio empírico más amplio sobre <i>Políticas públicas sobre orientación y apoyo escolar: estudio múltiple de casos</i> . Se ofrece una panorámica valorativa de la cobertura de la orientación en la enseñanza obligatoria, no estudiada con anterioridad en España. Su estudio se acomete con un modelo teórico para el análisis de políticas públicas en orientación educativa (Velaz-de-Medrano, Manzano y Blanco, 2011). Al estudiar la cobertura interesa tanto el análisis por etapa como la comunidad autónoma (con estructuras de orientación dentro o fuera del centro) y la perspectiva autorreferida y a la vez triangulada que proporcionan distintas figuras profesionales. Se ha llevado a cabo una encuesta a una muestra probabilística de 690 centros de Primaria y Secundaria de nueve comunidades autónomas españolas, con la que se ha recogido información de 2.078 profesionales (directores, orientadores y tutores). La evaluación de la cobertura de necesidades se centró en los siguientes elementos: orientación personal y académica de los alumnos, tutoría, orientación familiar, orientación para el tránsito entre etapas, orientación profesional y atención a la diversidad. Se solicitó una valoración del grado de respuesta que el centro proporcionaba en cada ámbito y la percepción sobre posibles obstáculos. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, así como análisis diferenciales por etapa, por figura profesional y por comunidad con y sin orientador en los centros de Primaria. En general, se valora la cobertura de las necesidades de orientación, especialmente la orientación para el tránsito entre etapas y la orientación académica y profesional de los alumnos de ESO; en cambio, la cobertura de las necesidades de atención a la diversidad del alumnado es peor juzgada; la valoración varía entre los profesionales de Primaria que trabajan en una comunidad autónoma con orientador en el centro y aquellos que lo hacen sin orientador; se confirma la mayoría de los obstáculos a la cobertura que expone la literatura especializada.

<b>Palabras Clave</b>	<i>Cobertura de necesidades de orientación educativa, educación obligatoria, tutoría, orientación personal, orientación profesional, orientación familiar, transición entre Primaria y Secundaria, atención a la diversidad, evaluación de cobertura, investigación mediante encuesta.</i>
-----------------------	--

<b>Nº</b>	<b>13</b>
<b>Referencia</b>	Ruz Martín, I. (2010). Diseño y elaboración de materiales informatizados en el ámbito de la orientación educativa y la tutoría. <i>Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación</i> , 36, 41-51.
<b>Abstract</b>	El auge de las nuevas tecnologías ha irrumpido también en el ámbito de la orientación escolar. Las necesidades surgidas de la práctica tutorial impulsó a la autora de este artículo, orientadora en un centro de Educación Secundaria, a elaborar materiales informatizados que se adaptasen a las demandas de los tutores. Este artículo recoge el resultado del proceso de elaboración de dichos materiales, enmarcado en una investigación cualitativa y participante. En estas páginas intentamos demostrar la importancia que tiene el soporte informático en el contexto de la orientación escolar, debido a su capacidad de adaptación a las nuevas necesidades.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Diseño y elaboración de materiales, materiales informatizados, nuevas tecnologías, investigación participante, investigación cualitativa.</i>

<b>Nº</b>	<b>14</b>
<b>Referencia</b>	Sobrado, L., Ceinos, M.C. & Fernández, E. (2010). Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación. <i>Comunicar</i> , 35, v. XVIII, <i>Revista Científica de Educomunicación</i> , 167-174.
<b>Abstract</b>	El propósito del presente artículo se centra en identificar determinadas competencias TIC, concretamente las relacionadas con las páginas web y el correo electrónico, de utilidad en la implementación de funciones y tareas de Orientación. Para ello, se diseñó un mapa de competencias en el que se entrecruzan las de carácter tecnológico y orientador, y se elaboró asimismo una matriz integrada por siete áreas de Orientación seleccionadas por la AIOEP: valoración, orientación educativa, desarrollo de la carrera, asesoramiento, gestión de la información, investigación y evaluación y colocación. También se consideraron tres tipos de enfoques en lo referente al empleo de las TIC en Orientación (como recurso, medio y desarrollo de materiales orientadores) y dos herramientas (páginas web y correo electrónico). La integración y empleo eficaz de las TIC, por los orientadores, se halla en función de las competencias de éstos en ellas. Esta herramienta (mapa), de carácter abierto y flexible, exige una continua actualización con el propósito de ser útil en la puesta en práctica de actividades orientadoras; en la autoevaluación de competencias por parte de los profesionales del ámbito; en el diagnóstico de déficits formativos y en el diseño, planificación y desarrollo de acciones de formación y/u orientación. Se trata de un instrumento de gran relevancia para que los orientadores exploren sus necesidades formativas y asesoras, el perfil ocupacional y motiven su desarrollo profesional.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Tecnología de la Información y la Comunicación; Orientación; Competencias; Habilidades; Mapa; Desarrollo profesional.</i>

<b>Nº</b>	<b>15</b>
<b>Referencia</b>	Pantoja, A., Campoy, T.J. & Cañas, A. (2003). Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo. <i>Revista de Investigación Educativa</i> , 21, 1, 67-91.
<b>Abstract</b>	En el presente artículo se exponen los resultados de dos investigaciones llevadas a cabo a lo largo de dos cursos académicos consecutivos con el fin de conocer el estado de la orientación en las diferentes etapas del Sistema Educativo en la provincia de Jaén. En el primer estudio se parte de la opinión del alumnado universitario y en el segundo del profesorado de niveles no universitarios. En ambos casos se utiliza, a partir de muestras amplias, la encuesta como técnica de recogida de información. Tras el análisis de los datos, se establecen resultados y conclusiones y se realizan propuestas concretas de mejora dirigidas a los diferentes agentes involucrados en la Orientación Educativa.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Orientación, Sistema Educativo, niveles no universitarios, acción tutorial.</i>

<b>Nº</b>	<b>16</b>
<b>Referencia</b>	Medina, R. & Aguaded, J.I. (2013). La ayuda pedagógica en los MOOC: un nuevo enfoque en la acción tutorial. <i>@tic: Revista d'innovació educativa</i> . Universidad de Valencia, 30-39.
<b>Abstract</b>	En el presente trabajo se expone un análisis de la acción tutorial en una nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje, los MOOC. Para ello, hemos llevado a cabo un estudio de material documental que permite reconstruir los acontecimientos que están sucediendo en la actualidad en los MOOC. Los resultados nos indican cómo se configura esta nueva tendencia de aprendizaje a nivel internacional y nacional y cómo se establece la ayuda pedagógica en los MOOC.
<b>Palabras Clave</b>	<i>MOOC, educación superior, facilitador del aprendizaje, ayuda pedagógica, tutoría</i>

<b>Nº</b>	<b>17</b>
<b>Referencia</b>	López Gómez, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. <i>Revista de Investigación en Educación</i> , 11 (1), 77-96.
<b>Abstract</b>	El presente artículo analiza la percepción que los tutores otorgan a su acción tutorial y el grado de satisfacción respecto a la misma. Se trata de un estudio descriptivo, de campo y correlacional. El muestreo ha sido intencional y el tipo de muestra por conveniencia. La muestra final alcanzada fue de 133 tutores, tanto mujeres como varones, en representación de un total de 18 Institutos de Educación Secundaria (IES) de titularidad pública de la Comunidad de Madrid. El cuestionario diseñado y aplicado para el estudio ha sido validado pertinentemente ( $\alpha = 0,886$ ). Las conclusiones pivotan sobre tres ejes: la formación del profesorado para la tutoría, su selección y nombramiento así como el reconocimiento a su labor.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Percepción, Satisfacción, Tutor, Educación Secundaria Obligatoria</i>



<b>Nº</b>	<b>18</b>
<b>Referencia</b>	Gil-Albarova, A., Martínez Odría, A., Tunnicliffe, A. & Moneo, J.M. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. <i>Revista de Docencia Universitaria</i> , 11 (2), Mayo-Agosto 63-87.
<b>Abstract</b>	<p>Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades han integrado los planes de acción tutorial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación de los resultados de la implantación de estos planes pondría de manifiesto la necesidad de mejorarlos de forma continua para que sean cada vez más efectivos.</p> <p>Después de analizar anualmente los resultados de la acción tutorial en los seis años que lleva implantado el Plan de acción tutorial en la Universidad San Jorge, se lleva a cabo una investigación tipo descriptivo en la que se analizan las valoraciones de los estudiantes de grado de la Universidad San Jorge sobre varios aspectos de la acción tutorial universitaria: su consideración como parte del proceso de aprendizaje, las necesidades que debe cubrir, los factores más valorados en el tutor y una serie de propuestas de mejora basadas en las experiencias de otras universidades nacionales e internacionales.</p> <p>Se presenta un análisis descriptivo de las variables indicadas a nivel general de la universidad. Entre los resultados obtenidos se observa que los estudiantes consideran más importantes cubrir las necesidades de desarrollo profesional que las de desarrollo académico y personal, el trato humano es el aspecto más valorado del tutor y prefieren la entrevista personal como medio de comunicación con su tutor. Las propuestas de mejora más valoradas han sido la incorporación de estudiantes de cursos superiores como mentores (tutoría entre iguales) y mantener el mismo tutor a lo largo de toda la carrera.</p>
<b>Palabras Clave</b>	<i>Acción tutorial, estudiantes, coaching educativo, competencias, función docente, calidad</i>

<b>Nº</b>	<b>19</b>
<b>Referencia</b>	Torrego, J.C. & Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. <i>Qualitative Research in Education</i> , 3, 1, Febrero, 83-113.
<b>Abstract</b>	<p>Este artículo muestra las principales conclusiones obtenidas en una investigación realizada en un centro de Educación Secundaria de Madrid (España). Su propósito ha sido conocer y comprobar cómo se están desarrollando en la práctica, los planteamientos que sobre convivencia se han realizado desde marcos de intervención global, como el que se propone en el Modelo Integrado (Torrego, 2006, 2008), así como identificar aspectos claves para el desarrollo de planes de convivencia en los centros educativos.</p> <p>Es una investigación cualitativa, realizada mediante un diseño de Estudio de Caso Único, donde se han combinado técnicas de análisis de documentos y datos, con la realización de entrevistas en profundidad a diversos miembros de la comunidad educativa. El interés del caso radica en que el centro trata la convivencia desde una perspectiva global, sobre la base del citado modelo integrado y en que destaca por los buenos resultados obtenidos en la mejora de la convivencia en los últimos años.</p> <p>Las conclusiones ponen de manifiesto la importancia de abordar la convivencia desde una perspectiva integral acorde con las características del contexto, que contemple aspectos curriculares, estructuras específicas para la mejora de la convivencia y que promueva la participación democrática de la comunidad educativa; además se evidencia la necesidad de una formación específica en convivencia, el papel central de la acción tutorial y de las metodologías cooperativas. Los aspectos detectados que precisan un mayor desarrollo son: la generalización de la formación en convivencia a todo el alumnado, la profundización en las medidas curriculares, la mejora de la acción tutorial y la generación de recursos adecuados para intervenir en los casos del</p>

	alumnado con más dificultades.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Convivencia, mediación, ayuda entre iguales, acción tutorial, participación, resolución de conflictos.</i>

<b>Nº</b>	<b>20</b>
<b>Referencia</b>	Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. <i>Educación XX1</i> , 16.1, 233-254.
<b>Abstract</b>	En este trabajo se presenta la evaluación de un programa de educación emocional dirigido a profesores de educación primaria, mediante una investigación cuasi-experimental pre-test post-test con grupo control. Participaron de la experiencia 92 profesores de tres centros educativos de Barcelona y Lleida. El programa incidió en el desarrollo de las cinco dimensiones de la competencia emocional siguiendo el modelo de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Se utilizaron diversas estrategias para la evaluación de la intervención: diversos cuestionarios antes y después de la intervención y seguimiento del formador durante el proceso. Los resultados muestran, por un lado, una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la experiencia y sugieren, por otro lado, la eficacia del programa en el desarrollo de la competencia emocional de los docentes así como en la mejora del clima institucional.
<b>Palabras Clave</b>	

<b>Nº</b>	<b>21</b>
<b>Referencia</b>	Valverde, J., Fernández Sánchez, M.R. & Revuelta, F.I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. <i>Educación XX1</i> , 16.1, 255-280.
<b>Abstract</b>	El objetivo de este estudio, que forma parte de una investigación más amplia sobre la innovación educativa y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula [1], es conocer el grado de «bienestar subjetivo» autopercebido por profesorado innovador y asociado a su realización de «buenas prácticas educativas con TIC». El bienestar subjetivo es un concepto que se extrae de las percepciones de las personas sobre su existencia o su visión subjetiva de su experiencia vital y profesional. En una muestra de profesorado innovador (N=41) de centros educativos seleccionados por sus «buenas prácticas con TIC», se aplicó un cuestionario para medir qué motivaciones, emociones y competencias están presentes en una práctica innovadora con tecnologías, así como el grado de satisfacción personal y profesional logrado tras la aplicación de estas buenas prácticas. Los resultados revelan las motivaciones que mueven al profesorado a implicarse en actividades docentes innovadoras, las percepciones de satisfacción y las emociones en las que se fundamenta su grado de bienestar subjetivo vinculado con las buenas prácticas educativas con TIC. Las motivaciones que impulsan la innovación o las buenas prácticas educativas con TIC son de carácter práctico (mejora del trabajo docente y mayor interés del alumnado), ético (deber y responsabilidad de uso por parte del profesorado) y personal (superación de retos para lograr una mayor competencia digital). El profesorado manifiesta mayoritariamente emociones positivas relacionadas con el uso educativo de las TIC (orgullo, satisfacción, autoestima, autoconfianza y felicidad), autopercepción de logro de metas profesionales y una mayor eficacia en su actividad docente. El profesorado percibe que sus buenas prácticas inciden en la actitud positiva de sus compañeros hacia las innovaciones con TIC, el apoyo del equipo directivo hacia estos proyectos y a

	una mayor implicación de los alumnos en sus actividades de aprendizaje.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Orientación, TIC,</i>

<b>Nº</b>	<b>22</b>
<b>Referencia</b>	Rodríguez, S. & Romero, L. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 18(2), 43-55.
<b>Abstract</b>	La acción tutorial constituye un proceso, enmarcado dentro de la orientación educativa, que complementa a la acción docente. No tiene sentido entenderla como una serie de actuaciones independientes y puntuales entre sí, sino como un conjunto de intenciones y actividades colectivas y coordinadas, que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. Por este motivo, tan importante es conocer los posibles recursos para ponerla en marcha como la manera de programar y planificar su desarrollo. El propósito del estudio es conocer el grado de desarrollo de la acción tutorial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. La muestra estuvo compuesta por 50 docentes tutores de diferentes centros de la provincia de Granada y se utilizó un cuestionario diseñado ad hoc. Una de las conclusiones que podemos extraer es que el profesorado-tutor participante ofrece más importancia a las tareas académicas que tienen lugar dentro del aula de entre aquellas que tienen relación con la acción tutorial. Las dificultades que normalmente encuentran los tutores y tutoras en la realización de su labor son la falta de tiempo para completar todas las actuaciones de carácter tutorial que se le exige.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Acción tutorial; Educación Infantil y Primaria; Desempeño profesional.</i>

<b>Nº</b>	<b>23</b>
<b>Referencia</b>	López Gómez, E. (2014). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. <i>Revista de Investigación en Educación</i> , 11(1), 77-96.
<b>Abstract</b>	El presente artículo analiza la percepción que los tutores otorgan a su acción tutorial y el grado de satisfacción respecto a la misma. Se trata de un estudio descriptivo, de campo y correlacional. El muestreo ha sido intencional y el tipo de muestra por conveniencia. La muestra final alcanzada fue de 133 tutores, tanto mujeres como varones, en representación de un total de 18 Institutos de Educación Secundaria (IES) de titularidad pública de la Comunidad de Madrid. El cuestionario diseñado y aplicado para el estudio ha sido validado pertinentemente ( $\alpha = 0,886$ ). Las conclusiones pivotan sobre tres ejes: la formación del profesorado para la tutoría, su selección y nombramiento así como el reconocimiento a su labor.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Percepción, Satisfacción, Tutor, Educación Secundaria Obligatoria</i>

<b>Nº</b>	<b>24</b>
<b>Referencia</b>	Iria, I. C. B., & Pino-Juste, M. (2016). DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS INCLUIDOS EN LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL EN EUROPA. <i>International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología</i> , 3(1), 529-538.

<b>Abstract</b>	La acción tutorial es una parte esencial del trabajo de los docentes, especialmente el relacionado con la educación en valores. En España, este trabajo está determinado por el Plan de Acción Tutorial y por el esfuerzo conjunto de los docentes y los servicios de orientación en la escuela. Sin embargo en el entorno europeo, esta tarea difiere en los contenidos y métodos de trabajo. La presente comunicación tiene por objeto la determinación de los contenidos que se incluyen en la labor tutorial en el entorno europeo, a través del análisis de contenido de los Curriculums Nacionales español, inglés, irlandés, sueco y finlandés.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Tutoría, temas transversales, valores, Educación Primaria, Educación Secundaria</i>

<b>Nº</b>	<b>25</b>
<b>Referencia</b>	García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Parra, J.&Gomariz, M. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. <i>Perfiles Educativos</i> , 38(154), 97-117.
<b>Abstract</b>	Acercarnos a la participación de las familias en los contextos escolares desde planteamientos dicotómicos resulta un posicionamiento reduccionista. Hablar exclusivamente de familia participativa versus no participativa supone negar la diversidad de formas de relación que se desprenden del compromiso de actuación total o parcial que la familia adquiere entre las diferentes alternativas que le ofrece la institución escolar. Con la intención de conocer los distintos perfiles de participación familiar en el proceso educativo del alumnado de educación primaria en España, se realizó una investigación cuantitativa no experimental de carácter nacional, en la que se aplicó un cuestionario a 5 mil 627 familias. El análisis de conglomerados realizado muestra la configuración de cuatro perfiles de participación familiar, los cuales, en orden descendente, han sido denominados: perfil participativo no normativo, perfil participativo normativo, perfil no participativo con sentimiento de pertenencia y perfil no participativo
<b>Palabras Clave</b>	<i>Participación de la familia; Educación primaria; Relación familia-escuela; Comunicación educativa; Análisis comparativo.</i>

<b>Nº</b>	<b>26</b>
<b>Referencia</b>	Castro, C. M. (2012). Análisis de los servicios de Orientación Educativa en España. <i>Innovación educativa</i> , (22).
<b>Abstract</b>	Actualmente, en todas las comunidades autónomas existe una legislación referente a la orientación académica y profesional que ha dado lugar a modelos organizativos diferentes. En este artículo se intenta ofrecer un breve análisis de los servicios especializados de orientación que forman parte de cada diseño autonómico y proporcionan apoyo técnico al proceso de enseñanza aprendizaje en los niveles no universitarios.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Orientación educativa, Tutoría, Departamento de Orientación, Equipo de Orientación Educativa, Equipo de Atención Temprana, Equipo Específico</i>

<b>Nº</b>	<b>27</b>
<b>Referencia</b>	Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2015). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. <i>European Journal of Education and Psychology</i> , 3(2).
<b>Abstract</b>	Una de las claves más importantes para prevenir o tratar problemas de convivencia en los centros educativos es conocer instrumentos, técnicas y procedimientos eficaces para ello. En este artículo se pretende analizar en qué medida los futuros

	maestros de Educación Infantil y Primaria dicen conocer ciertos recursos fundamentales para mantener un buen clima de convivencia escolar, así como su grado de satisfacción con la formación inicial recibida al respecto. Mediante un cuestionario elaborado “ad hoc”, fueron evaluados 126 estudiantes de último curso de la Diplomatura de Magisterio de la Universidad de Oviedo. Los resultados revelan un escaso conocimiento de muchos de los recursos evaluados, así como una escasa satisfacción con la formación recibida.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Violencia escolar; formación; profesorado</i>

<b>Nº</b>	<b>28</b>
<b>Referencia</b>	Muñoz-Carril, P. C. & González-Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria/Use of ICT in educational guidance: A review of websites in secondary school guidance departments. <i>Revista Complutense de Educación</i> , 26(2), 447.
<b>Abstract</b>	A pesar de la progresiva incorporación y de la importancia que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC) están adquiriendo en el ámbito escolar, todavía son escasas las investigaciones que a nivel nacional centran su objeto de estudio en identificar cómo los orientadores de educación secundaria están utilizando herramientas tecnológicas en su quehacer profesional y, en particular, cómo están empleando las páginas web de sus respectivos centros educativos como medio para desarrollar acciones que se agrupan bajo el término “e-orientación”. Partiendo de esta premisa, se desarrolló un estudio exploratorio descriptivo de carácter cuantitativo cuyo propósito era identificar el tipo de contenidos, recursos y materiales que se estaban trabajando y difundiendo desde las webs/plataformas de los Departamentos de Orientación en la totalidad de los centros de secundaria de la provincia de A Coruña. Los resultados obtenidos para los 155 centros que formaron parte de la investigación ponen de manifiesto que no se está aprovechando todo el potencial que ofrecen las TIC y, concretamente, se percibe un uso limitado de la web para vehicular recursos relacionados con los diversos ámbitos de la orientación educativa. Por todo ello, sería necesario que desde distintas instancias se pusieran en marcha mecanismos dirigidos a fomentar la capacitación tecnológica de los orientadores y a mejorar la dotación de recursos disponibles de manera que fuera posible incorporar iniciativas de e-orientación.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Tecnologías de la información y de la comunicación, departamentos de orientación, educación secundaria, páginas web, orientación educativa</i>

<b>Nº</b>	<b>29</b>
<b>Referencia</b>	Fernández, E. M., & Ballesteros-Moscoso, M. Á. (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en Secundaria. <i>RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa</i> , 15(1), 131-143.
<b>Abstract</b>	El mundo que nos ha tocado vivir está caracterizado por una fuerte presencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con una amplia presencia en todas las facetas y ámbitos. La generalización de estas tecnologías ha supuesto numerosos cambios en las formas de relacionarse, así como la necesidad de adquirir competencias adecuadas para un uso óptimo de los recursos tecnológicos. Asimismo, han modificado conductas y alterado muchos elementos de nuestra vida cotidiana. La Educación y, por ende, el perfil competencial de los docentes, no puede estar ajeno a ello, y debe sufrir los mismos cambios e intentar renovarse para responder a las demandas de las nuevas tecnologías. El trabajo que aquí presentamos pretende

	<p>analizar el fenómeno del ciberacoso y su relación con los delitos de odio, prestando especial interés a la necesidad de los docentes de Secundaria de adquirir las competencias necesarias para su detección y trabajo en y desde los centros educativos. No se trataría únicamente del desarrollo de competencias instrumentales relacionadas con el uso de la tecnología, también se hace hincapié en la capacidad de evaluar y solucionar problemas, trabajar la empatía y valores, tales como la tolerancia, el respeto, etc. Se proponen, además, elementos en los que se ha de incidir en la formación de los docentes para la prevención e intervención del ciberacoso y los delitos de odio.</p>
<b>Palabras Clave</b>	<i>Ciberacoso, Delitos de odio, Educación, Tolerancia, Bienestar Social.</i>

<b>Nº</b>	<b>30</b>
<b>Referencia</b>	Fernández, S. M. D. (2016). El plan de igualdad en el contexto educativo. Un estudio de caso. <i>Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento</i> , 1(16).
<b>Abstract</b>	Los desarrollos normativos plantean una reorientación de las organizaciones al objeto de lograr la promoción de la igualdad de género como un fundamento básico. A nivel nacional y autonómico se regulan y establecen diferentes estrategias y actuaciones en las que el contexto educativo se erige como elemento clave y prioritario. Inicialmente este marco de trabajo se implementó con Planes Coeducativos, hasta la inclusión de los Planes de Igualdad. La presente investigación se dirige a la evaluación de uno de esos Planes, instaurado en un instituto andaluz, mediante la utilización de un cuestionario conformado por indicadores creados según la normativa específica y, la realización de entrevistas semiestructuradas a agentes clave del Centro. Este desarrollo ha permitido constatar una línea de trabajo con un alto grado de cumplimiento, lo que puede servir de referente a otros centros en la asunción de estos Planes. No obstante, se detectan deficiencias que precisan de intervención, siendo relevante la escasa consideración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de la participación de las familias en este contexto.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Plan de Igualdad, Educación, Género, Organizaciones, TIC.</i>

<b>Nº</b>	<b>31</b>
<b>Referencia</b>	López-García-Torres, R., & Saneleuterio, E. (2016). El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares. <i>Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia</i> , (11), 487-508.
<b>Abstract</b>	Los planes de prevención de la violencia en la escuela deben contemplar que esta no solo se manifiesta de manera física, sino también verbal. El lenguaje es, además, el germen del problema, especialmente en los casos de violencia de género, y en esencia aglutina parte de su solución. Reconocemos el papel fundamental de la educación en su atención y vigilancia como premisa para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres. Precisamente con nuestra propuesta, basada en el estudio de programas anti acoso y de prevención de conductas sexistas, consideramos diez pautas de comunicación verbal eficaces para la prevención de la violencia de género y el fomento de la igualdad, dirigidas al profesorado, que deberían asumir las políticas educativas e instituciones escolares.
<b>Palabras Clave</b>	<i>Prevención, acoso escolar, sexismo, estereotipos sexuales, comunicación verbal, políticas educativas, coeducación, igualdad</i>

<b>Nº</b>	<b>32</b>
<b>Referencia</b>	Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. & Muñiz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 21(1), 5-23.
<b>Abstract</b>	Se investiga el papel que juegan el profesorado, la familia y las características del alumnado en la realización de los deberes y el rendimiento en matemáticas. Participan 7725 adolescentes españoles con una media de edad de 13.78 ( $\pm$ .82) y 2246 profesores que imparten docencia al alumnado mencionado. Se realiza un análisis jerárquico-lineal de dos niveles, estudiantes ( $N = 7541$ ) y aulas ( $N = 353$ ), ajustado por variables antecedentes y de rendimiento previo. Los resultados indican que el trabajo autónomo del alumnado es más importante que el tiempo dedicado a los deberes. El peso que los deberes tienen en las calificaciones escolares (nivel 1) y la frecuencia de asignación (nivel 2) son las dos variables más importantes vinculadas a la política de deberes del profesorado. Por último, la implicación familiar en el aprendizaje y la importancia de los deberes para la familia también aparecen positiva y significativa- mente vinculadas a los resultados.
<b>Palabras Clave</b>	deberes escolares, tareas escolares en el hogar, matemáticas, rendimiento académico, modelos multinivel

<b>Nº</b>	<b>33</b>
<b>Referencia</b>	Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosário, P. Rodríguez, S. & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. <i>Anales de Psicología</i> , 31, 2, 562-569.
<b>Abstract</b>	En este artículo se analiza la relación entre la realización de deberes escolares y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de los tres últimos cursos de Educación Primaria. Las variables vinculadas con la implicación de los alumnos en los deberes escolares fueron el número de deberes realizados, el tiempo dedicado a los deberes y el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes; mientras que el rendimiento académico fue estimado en base a las notas en matemáticas y lengua extranjera (inglés). Se ha tenido en cuenta el posible efecto del curso y del género a la hora de calcular el nivel predictivo de las variables relativas a los deberes sobre el rendimiento académico. Los resultados obtenidos indican que la cantidad de deberes realizados de los prescritos y el aprovechamiento del tiempo predicen positiva y significativamente el rendimiento académico en ambas asignaturas, mientras que la cantidad de tiempo dedicado a la realización de los deberes no es relevante. Finalmente, mientras que el género no resultó significativo en la predicción del rendimiento académico, el curso sí predijo negativamente el rendimiento en matemáticas: a medida que se asciende de curso el rendimiento en matemáticas tiende a disminuir.
<b>Palabras Clave</b>	Deberes escolares; implicación en los deberes escolares; rendimiento académico; educación primaria.

<b>Nº</b>	<b>34</b>
<b>Referencia</b>	López- Sánchez, N., Gomariz Vicente, M. A. y García Sánchez, F. A. (2012) Análisis de la percepción de los padres de la acción tutorial en educación infantil en alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Murcia. En J.J. Maquilón, T. Izquierdo y C.J. Gómez (Eds.) <i>Experiencias de investigación en Educación infantil y</i>

	<i>Educación Primaria</i> .(pp 8-15). Universidad de Murcia.
<b>Abstract</b>	
<b>Palabras Clave</b>	

<b>Nº</b>	<b>35</b>
<b>Referencia</b>	CHOCARRO DE LUIS, E. & SÁENZ DDE JUBERA, M. (2016). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. <i>Revista Complutense de Educación</i> 585 Vol. 27 Núm. 2, pp. 585-601.
<b>Abstract</b>	<p>Los grupos interactivos son un modo de trabajo en el aula que se aprovecha de los beneficios del aprendizaje dialógico, de las interacciones entre las personas y para ello, el alumnado se agrupa de modo heterogéneo bajo la tutela de una persona adulta, cuya responsabilidad es garantizar la participación de todos sus miembros. Esta actuación se perfila como una evidencia de éxito propia de las escuelas inclusivas convertidas en comunidades de aprendizaje. Su puesta en escena requiere de un tiempo para asimilar sus principios y, por ello, el objetivo de este trabajo es presentar las dificultades así como las ventajas encontradas a partir de la experiencia incipiente del Colegio Caballero de La Rosa de Logroño. La metodología utilizada ha sido la investigación acción participativa al contar con los distintos agentes partícipes: familiares, profesores y alumnado en dos <i>focusgroups</i> llevados a cabo al inicio y fin del curso 2012/2013 con objeto de contrastar las primeras impresiones con aquellas más asentadas tras un periodo de rodaje y así extraer resultados desde la práctica.</p> <p>Los resultados se organizan en torno a tres ámbitos impulsados en las comunidades de aprendizaje: académico, convivencial y participativo. Se evidencia que los grupos interactivos han logrado una mayor implicación del alumnado motivados por la dinámica de la misma y que la colaboración de familiares y agentes externos así como los vínculos establecidos entre todos los implicados revierten en los resultados de aprendizaje y mejoran la convivencia. Lejos de intrusismo, la posibilidad de contar con más personas en el aula ofrece lentes nuevas que pueden aportar mejoras en la convivencia y dar más luz al aprendizaje de los alumnos.</p>
<b>Palabras Clave</b>	aprendizaje, interacción y participación.

<b>Nº</b>	<b>36</b>
<b>Referencia</b>	Torío, S., Fernández García, C. & Inda, M.M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. <i>Aula Abierta</i> , 44, pp. 31-37.
<b>Abstract</b>	En la formación de padres y madres en programas de tipo experiencial, modelo al que se adscribe el programa de educación parental que se presenta, «Construir lo cotidiano», juega un importante papel la persona responsable del grupo, el formador/educador que implementa el mismo, entendiendo a este como un agente de cambio. En estas páginas queremos resaltar la importancia de dicho agente de inter- vención e ilustrar la reflexión con los resultados obtenidos en la aplicación del



	<p>programa puesto en marcha durante el curso académico 2010/2011 en 4 centros educativos en los niveles de Educación Infantil y Primaria del Principado de Asturias. En el estudio participan 34 personas (16 parejas de familias nucleares y 2 familias monoparentales) así como 8 formadores (2 personas en cada centro) encargados de su desarrollo. Los resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación, desde la perspectiva de los educadores, ponen de manifiesto que el programa ha resultado efectivo para sus participantes y se han percibido cambios en las familias. Las valoraciones de los formadores son fundamentales para conocer mejor el desarrollo del programa y constituyen una herramienta básica para regular el clima emocional y los aspectos motivacionales del grupo.</p>
<b>Palabras Clave</b>	Evaluación de formadores, Programas de educación parental, Formación de padres y madres, Corresponsabilidad familiar, Intervención familiar

<b>Nº</b>	<b>37</b>
<b>Referencia</b>	Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. <i>Comunicar</i> , 39, 129-138. <a href="http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-03">http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-03</a>
<b>Abstract</b>	<p>La vertiginosa incorporación de las TIC a la sociedad y los consecuentes riesgos a los que los menores se enfrentan en Internet y las redes sociales han dejado en evidencia la necesidad de incorporar en el currículum escolar el dominio de los entornos virtuales. En cambio, son escasas las iniciativas en esta dirección y más aún programas rigurosamente evaluados, de modo que sirvan de fundamento para el diseño de las líneas de acción educativa. El programa ConRed está basado en la teoría del comportamiento social normativo y persigue los objetivos de mejorar y reducir problemas como el cyberbullying, la dependencia a Internet y la desajustada percepción del control de la información en las redes sociales, para así potenciar el uso beneficioso de éstas. La evaluación del ConRed se ha desarrollado mediante una metodología cuasi experimental, con un grupo experimental (N=595) y uno cuasi-control (N=298). Del total de los 893 estudiantes, el 45,9% eran chicas y la edad media 13,80 años (DT=1,47). Los resultados positivos de reducción de problemas en el grupo experimental y la ausencia de cambio en el grupo control son muestra de su validez y demuestran que trabajando con toda la comunidad educativa y en colaboración con ella es posible mejorar la calidad de la vida virtual y, por tanto, real de los adolescentes.</p>
<b>Palabras Clave</b>	Ciberbullying, adicción, privacidad, intervención psicoeducativa, evaluación, redes sociales, Internet.

<b>Nº</b>	<b>38</b>
<b>Referencia</b>	Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. <i>Revista de Educación</i> , 362, 348-379.
<b>Abstract</b>	<p>Introducción. En este artículo se presenta un diagnóstico del acoso y el maltrato entre adolescentes en España a partir de indicadores consensuados y fiables, entre los que se incluyen sus nuevas modalidades y el papel de todo el grupo. Lo que se pretende es conocer con qué características de la víctima se asocia y qué eficacia se anticipa a distinto tipo de medidas. Método. Se ha realizado encuesta y selección probabilística mediante</p>

	<p>muestreo de conglomerados,proporcional al tamaño, estratificado/bietápico. La unidad de muestreo es el centroeducativo, estratificado por comunidad autónoma y por titularidad (pública,concertada y privada). La muestra es de 23.100 estudiantes de EducaciónSecundaria Obligatoria. Resultados.En el diagnóstico del acoso y el maltrato entreiguales cabe destacar los siguientes resultados: en primer lugar, una estimaciónglobal de la prevalencia del acoso cifrada en un 3,8% de víctimas y un 2,4% deacosadores; en segundo lugar, destaca que ante una agresión el 80% de los estudiantes dicen intervenir para detenerla o creen que deberían, el 14% nointerviene ni cree que debería y un 6% responde que participa en la agresión.Discusión y conclusiones. El hecho de que se detecten más víctimas en primer ysegundo curso y menos acosadores en primero concuerda con la definición delacoso como un abuso de poder contra una víctima que se percibe más débil. Loschicos participan como agresores en todas las situaciones de maltrato, incluidaslas de tipo indirecto. Estas diferencias aumentan con su gravedad y en la posturageneral ante una agresión y apoyan la necesidad de adoptar una perspectiva degénero para erradicar la violencia. El punto de vista adolescente sobre las medidasmás eficaces contra el acoso indica que reconoce al grupo de iguales como partedel problema y de su solución. Las características a las que víctimas y agresores atribuyen la victimización reflejan que el acoso parece reproducir problemas (racismo, sexismo...) que son expresión de un modelo de dominio y sumisión,creado más allá de las puertas de la escuela, característica que resulta imprescindible tener en cuenta para su erradicación. El hecho de no encontrarefectos atribuibles al centro educativo en ninguno de los indicadores apoya esta interpretación.</p>
<b>Palabras Clave</b>	acoso, bullying, maltrato entre iguales, agresión, atribución de la victimización, papel ante la agresión, perspectiva de género

<b>Nº</b>	<b>39</b>
<b>Referencia</b>	Álvarez-García, D., Dobarro, A. & Núñez, J.C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. <i>Aula Abierta</i> , 43, pp. 32-38.
<b>Abstract</b>	<p>El objetivo de este trabajo es contrastar la validez (factorial y de criterio) y fiabilidad (en términos de consistencia interna) del Cuestionario de cibervictimización (CBV), un autoinforme diseñado para medir en adolescentes en qué medida el informante es víctima de agresiones a través del teléfono móvil o Internet. Para ello, se aplicó el CBV a 2.490 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Asturias (España), junto con el Cuestionario de factores de riesgo para la cibervictimización (FRC). Los resultados obtenidos muestran, con respecto a la validez factorial, que tanto el modelo unifactorial como los modelos multifactoriales puestos a prueba mediante análisis factoriales confirmatorios representan de manera adecuada la estructura interna del CBV. No obstante, el modelo de un factor resulta preferible por ser más parsimonioso. Respecto a la validez de criterio, la puntuación en el CBV correlaciona de manera estadísticamente significativa con los seis criterios externos evaluados con el cuestionario FRC, con los que la evidencia empírica previa indica que correlaciona la cibervictimización. Respecto a la fiabilidad, el CBV presenta una adecuada consistencia interna (<math>\alpha = 0,85</math>). Por todo ello, se concluye</p>
<b>Palabras Clave</b>	Cibervictimización, Evaluación, Alumnado Educación Secundaria, Adolescencia

<b>Nº</b>	<b>40</b>
<b>Referencia</b>	Reparaz, R. & Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la Participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. <i>Participación Educativa</i> , segunda época, vol. 4, 7, pp. 39-48.
<b>Abstract</b>	El objetivo del presente trabajo es realizar un estudio comparado de algunos aspectos de la participación de las familias en la escuela, desde la perspectiva de los profesores, de los directores y de las propias familias. En concreto, se presenta un análisis comparado en relación a la comunicación de las familias con el centro; a su colaboración en las actividades del centro y en el proyecto educativo; a la satisfacción y el sentido de pertenencia al centro y a las expectativas de los padres con el rendimiento de sus hijos. El trabajo mostrado en este artículo, se realiza sobre la base de datos procedente del estudio llevado a cabo por el consejo escolar Del estado, sobre la participación de las familias en el sistema educativo escolar en España (MECD, 2014). Se ha utilizado una muestra de 14.295 familias, 758 tutores y 193 directores de centros educativos de toda España. Algunos de los principales resultados señalan que tanto las familias como los tutores y directores consideran que existe una buena comunicación de las familias con el centro, aunque en la etapa de Educación Secundaria, como era de esperar, los tutores opinan que las familias acuden poco a las reuniones de clase. En lo que se refiere a actividades formativas para padres y madres, los resultados nos informan de la poca participación de las familias. En este punto son los directores los que mantienen la peor visión sobre la participación de los padres. Por otro lado, los tutores manifiestan que la participación de los padres ni es «siempre suficiente» ni es «siempre constructiva» y solo un pequeño porcentaje de tutores, el 21 %, afirma que los padres «casi siempre» les apoyan.
<b>Palabras Clave</b>	participación de los padres, comunicación familia-escuela, colaboración y proyecto educativo, expectativas académicas y rendimiento escolar.

### Cómo realizar la tarea:

El comentario crítico personal constará de las siguientes partes expositivas:

- I. **Resumen.** Una exposición objetiva y breve de las ideas expuestas en el texto. Se usará la 3ª persona. (1 párrafo).
  
- II. **Opinión crítica personal sobre el texto.** Teniendo presente la siguiente estructura:
  - A. **Planteamiento.** Se realizará una exposición de los asuntos del texto que decides enjuiciar en tu comentario. Es aconsejable conocer el propósito del autor y de su tesis sobre el tema del texto. (1 párrafo).
  
  - B. **Desarrollo de la argumentación:** Valoración personal sobre cualquiera de los elementos que constituyen el esquema del artículo: ( 2 ó 3 párrafos):

#### B.1. EMISOR: Puedes opinar sobre:

B.1.1. Intención del autor y su tesis sobre la acción tutorial. ¿Compartes su tesis? Explica tu opinión y razona tu respuesta.

B.1.2 Implicaciones para la acción tutorial (desde la perspectiva de los tutores/as, alumnado y familias).

B.1.3 Implicaciones para el profesional de la orientación respecto a su labor en el proceso de acción tutorial.

#### B.2. MENSAJE: Contenido

B.2.1. Deliberar sobre los pros y los contras del tema y mostrar tu acuerdo o desacuerdo. ¿Estás de acuerdo con la idea...? ¿Por qué?

B.2.2. Causas y consecuencias del tema. ¿Por qué crees que sucede esto? ¿Qué efectos puede ocasionar?

B.2.3. Conexión con referentes mencionados o sugeridos, o con otros referentes culturales. ¿Conoces algún caso de los referidos en el texto? ¿Qué piensas sobre ello? ¿Conoces otros textos o experiencias donde aparece el mismo tema?

#### B.3. CÓDIGO: Forma del texto.

B.3.1. Atención a rasgos verbales: uso de comillas, cursiva; modalidades textuales, procedencia del léxico, registros; recursos retóricos,...Usa ocasionalmente estos motivos para incidir en algún elemento formal del texto que te sirva para realzar y justificar tu opinión. ¿Elegirías alguna palabra clave o alguna cita significativa del texto para orientar tu comentario? ¿Cuál y por qué?

B.3.2. Juicio sobre la adecuación y cohesión del texto. ¿Te parece un texto bien redactado con respecto a sus pretensiones?

#### B.4. CANAL:

B.4.1. Análisis de la incidencia de los medios en la transmisión comunicativa de los mensajes. ¿Es beneficioso que estos asuntos sean conocidos por todos? ¿Por qué? ¿Estimas que este texto expresa la verdad o la manipula? ¿Por qué?

#### B.5. CONTEXTO:

B.5.1. Análisis de la vigencia, interés y del compromiso ético. ¿Sigue vigente este asunto en la actualidad? ¿Qué postura ética tomarías tú en una situación semejante?

Para la redacción de este apartado se usará la 1ª persona.

III. **Conclusión reflexiva.** Debe ser coherente con la intención comunicativa del comentario, para finalizar bien puede quedar abierto a la sugerencia y a la duda o clausurado con afirmación contundente. (1 párrafo)

Esta actividad se realiza de forma individual, y para ello se ha de utilizar el procesador de texto, además de cualquier otra aplicación que complete el desarrollo de los contenidos. Para el desarrollo de esta actividad el alumno dispondrá de una sesión presencial-teórica, donde se le darán las correspondientes instrucciones para realizar un comentario personal, así como de la utilización del recurso digital adecuado. El resto de actividad lo irá realizando on-line y será asesorado on-line por el docente puesto que el recurso elegido permite el acceso al trabajo que vaya realizando el alumno, con la finalidad de orientar el trabajo realizado.

La actividad se va a presentar tanto escrita (que incluya todo el texto), como una breve exposición del comentario realizado que no ha de durar más de 5 minutos.

### Recursos TIC:

Los recursos TIC seleccionados para esta actividad van a ser dos. En primer lugar un procesador de texto on-line, concretamente Google Docs, ya que nos permite compartir documentos en la red entre varios usuarios. ([Videotutorial Google Docs](#)).

Para realizar la exposición vamos a utilizar un poster multimedia con la aplicación Glogster. <http://www.glogster.com/>. ([Tutorial Glogster](#))

Todos los enlaces se compartirán en los correspondientes hilos generados por el docente a tal efecto en el foro del Aula Virtual.

### Evaluación:

Para la evaluación de esta tarea vamos a utilizar una rúbrica:

Categorías	Excelente	Bueno	Satisfactorio	Requiere mejoras
<b>Atractivo y organización</b>	El texto tiene un formato excepcionalmente atractivo y una información bien organizada.	El texto tiene un formato atractivo y una información bien organizada.	El texto tiene una información bien organizada	El formato del texto y la redacción es confuso.
<b>Información aportada</b>	Se expone de manera clara y precisa la información correspondiente al texto comentado.	Se expone de manera clara y precisa la información correspondiente al texto comentado, pero algún párrafo/aspecto queda confuso.	La información que se expone es suficiente, aunque queda poco clara e incompleta ya que no se alude al texto comentado.	La información que se expone queda incompleta.
<b>Contenido y precisión</b>	Toda la información recogida en el texto es correcta y su ortografía adecuada.	99-80% de la información y la ortografía recogida en el texto es correcta.	79-60% de la información recogida y la ortografía en el texto es correcta.	Menos del 60% la información y la ortografía recogida en el texto es correcta.
<b>Coherencia</b>	La redacción del texto es excelente, lógica y	La redacción es lógica y congruente con el	La redacción no es lógica pero	La redacción es no lógica ni congruente

	congruente con el conocimiento general de la realidad.	conocimiento general de la realidad.	congruente con el conocimiento general de la realidad.	con el conocimiento general de la realidad.
<b>Cohesión</b>	Se utilizan escrupulosamente signos de puntuación, conjunciones y enlaces, de la concordancia, reiteraciones léxicas y semánticas.	Se utilizan signos de puntuación correctamente, conjunciones y enlaces, de la concordancia, reiteraciones léxicas y semánticas.	Se utilizan signos de puntuación, conjunciones y enlaces.	El texto no refleja un uso adecuado de signos de puntuación, conjunciones ni enlaces.
<b>Presentación</b>	La presentación se ajusta muy bien al texto, existiendo una buena combinación de textos y gráficos.	La presentación se ajusta bien al texto, pero hay muchas imágenes que se desvían del mismo.	La presentación se ajusta bien al texto, pero hay muy pocas imágenes y el texto se hace pesado de leer.	La presentación no se ajusta al texto.
<b>Esfuerzo</b>	El trabajo final demuestra que el alumno se ha esforzado al máximo.	El trabajo final demuestra que el alumno se ha esforzado bastante.	El trabajo final demuestra que se esforzó poco.	El trabajo final demuestra que el alumno no puso ningún esfuerzo.

Esta rúbrica será completada tanto por el equipo docente, como por los alumnos participantes en la asignatura, como por el autor del comentario.

Ello se realizará mediante un formulario que aparece en el Aula Virtual de la asignatura.

Además el docente irá haciendo anotaciones sobre las orientaciones que realiza a cada uno de los alumnos.

Alumno	Texto	Inicio	1ª revisión	2ª revisión	Final

La ponderación de la evaluación atenderá a los siguientes criterios:

Equipo docente		Compañeros	Autoevaluación
60%	45% comentario	30%	10%
	15% orientaciones		

## **Tarea 2: *Diseño de un Plan de Acción Tutorial (PAT) para un hipotético centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que englobe todos los programas diseñados por los pequeños grupos.***

---

### **Objetivo de la tarea:**

Elaborar un Plan de Orientación y de Acción Tutorial.

### **Contenidos trabajados:**

El grupo debe elaborar su propio Plan de Acción Tutorial en el que, a modo de orientación, pueden incluirse:

- a. Justificación (debe incluir referencias al análisis previo de necesidades).
- b. Los objetivos que se persiguen.
- c. Los contenidos.
- d. Las actividades que se proponen.
- e. Los destinatarios: nivel o ciclo, profesorado, familias o alumnos y alumnas.
- f. La metodología (estrategias, técnicas a utilizar).
- g. Los agentes implicados (En este aspecto será necesario determinar qué actividades realizará cada tutor o tutora, cuál será la participación del equipo docente y qué actividades serán realizadas por el departamento de orientación del centro).
- h. Los medios y recursos necesarios y aquellos de los que se dispone en el centro.
- i. Temporalización.
- j. El proceso de evaluación.

### **Materiales a utilizar:**

Contenidos teóricos y referencias bibliográficas de la asignatura.

## Cómo realizar la tarea:

Este PAT debe incorporar los siguientes aspectos:

1. **Contextualización del PAT:** Normativa vigente en la que se basa, funciones de los tutores/as, criterios de asignación de tutorías.
2. **Qué se pretende:** detallar los objetivos que se persiguen con el desarrollo del PAT.
3. **Sobre qué:** concretar los ejes en los que se centrará la acción tutorial y los bloques temáticos o temas que será preciso desarrollar, así como los contenidos específicos.
4. **Cómo:** describir las actividades que se pondrán en marcha y la metodología o principios metodológicos en los que se basará.
5. **Con quién y con qué:** especificar los agentes implicados en el desarrollo de las actividades planteadas y los recursos materiales necesarios.
6. **A quién:** determinar los destinatarios de dichas actividades.
7. **Cuándo:** concretar la temporalización de las actividades (número de sesiones a desarrollar, tiempo invertido en cada una de ellas...).
8. **Qué, cómo y cuándo evaluar:** seguimiento y evaluación del PAT (momentos, criterios, instrumentos de evaluación).

Para el desarrollo de esta actividad vamos a trabajar el gran grupo, entendiendo por gran grupo todos los alumnos matriculados en la asignatura.

Esta tarea el docente pone a disposición del alumnado toda una suerte de manuales y tutoriales de trabajo en grupo con el fin de que haya una distribución de roles: administrados, usuarios, maquettador, escritores... ([Tutorial Guía para organizar el trabajo en grupo](#)).

Está vinculada a la tarea 3, puesto que los trabajos realizados en la tarea 3 serán los que completen el PAT.

La actividad se va a presentar en formato digital, en una exposición grupal del PAT realizado. Esta presentación incluirá la presentación de la actividad 3.

## Recursos TIC:

Para el desarrollo de esta actividad vamos a utilizar una wiki, puesto que es la herramienta que combina el trabajo colaborativo, entre diferentes usuarios, y on-line. A la vez que permite al docente tener acceso al trabajo que se vaya realizando, a la vez que puede aportar las convenientes y necesarias orientaciones a los estudiantes.



Para el desarrollo de esta actividad los estudiantes dispondrán de varias sesiones presenciales teóricas, donde se les explicará los contenidos de la materia y les servirán de base para elaborar su PAT, así como de la utilización de la wiki, y alguna sesión de trabajo en grupo. El resto de actividad se realizará on-line.

La [wiki](#) con la que vamos a trabajar será creada y organizada por los estudiantes en función del trabajo a realizar. Para ello cuentan con la ayuda de un [tutorial](#).

El enlace de la wiki se compartirá en hilos generados por el docente a tal efecto en el foro del Aula Virtual.

**Evaluación:**

Para la evaluación de esta tarea contamos con los siguientes recursos.

**1. Evaluación de la configuración y funcionamiento del gran grupo para realizar la tarea 2.**

Para evaluar este aspecto hemos diseñado un instrumento que han de validar cada uno de sus componentes.

<b>Valora el grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Indiferente; 4: De acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo.</b>					
1. Se ha realizado un estudio de necesidades de grupo y de las competencias de cada uno de sus miembros.	1	2	3	4	5
2. El grupo conoce las características de los miembros.	1	2	3	4	5
3. Se han adecuado la programación, tareas y evaluación a la diversidad del grupo.	1	2	3	4	5
4. Existe un compromiso por parte de todos los participantes de la asignatura.	1	2	3	4	5
5. Se han consensuado los objetivos del PAT entre todo el personal implicado.	1	2	3	4	5
6. Se ha establecido un plan de trabajo.	1	2	3	4	5
7. Se han concretado los responsables de elaborar y llevar a cabo cada uno de sus apartados o secciones.	1	2	3	4	5
8. Se ha elaborado entre todos los miembros por igual.	1	2	3	4	5
9. Cada miembro ha colaborado en la realización del PAT según las tareas asignadas.	1	2	3	4	5
10. Se ha sensibilizado al personal implicado para que tengan actitudes favorables hacia el trabajo colaborativo.	1	2	3	4	5
11. Han sido realistas los objetivos planteados.	1	2	3	4	5
12. Se han previsto los espacios, horarios, recursos y personal necesario para su desarrollo	1	2	3	4	5
13. Cada responsable ha realizado sus funciones y tareas	1	2	3	4	5
14. Se han cumplido los objetivos programados	1	2	3	4	5
15. Se ha respetado la planificación en lo referente a espacios, tiempos y recursos	1	2	3	4	5
16. Se ha propiciado el clima de trabajo adecuado para la convivencia y el trabajo.	1	2	3	4	5
17. Se ha mediado en situaciones de conflicto entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5
18. Se ha desarrollado la capacidad de diálogo, reflexión y autonomía.	1	2	3	4	5
19. Se ha conseguido un alto grado de motivación entre los componentes del grupo.	1	2	3	4	5
20. Se aprecia satisfacción en los responsables de cada sección del PAT.	1	2	3	4	5
21. El uso de los recursos tecnológicos han sido accesible.	1	2	3	4	5
22. Los recursos tecnológicos se han ajustado al objetivo de la tarea.	1	2	3	4	5

## 2. Evaluación del contenido del PAT.

Para evaluar este aspecto hemos diseñado un instrumento que han de validar cada uno de sus componentes y el equipo docente.

<b>Valora el grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Indiferente; 4: De acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo.</b>					
1. El PAT basa en el análisis de la realidad y en las preocupaciones de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
2. Se indican los documentos que se han tenido en cuenta en su realización.	1	2	3	4	5
3. Se indica la Legislación por la que se rige.	1	2	3	4	5
4. Se vertebra según los principios de prevención, desarrollo e intervención social.	1	2	3	4	5
5. Se especifican las líneas de acción tutorial.	1	2	3	4	5
6. Se incluyen los objetivos generales y específicos del plan.	1	2	3	4	5
7. Los objetivos son suficientes y adecuados a las necesidades y demandas que lo justifican	1	2	3	4	5
8. Se explicitan los procedimientos de coordinación interna y externa de la acción tutorial	1	2	3	4	5
9. Se indican los procedimientos y organización de la comunicación con las familias	1	2	3	4	5
10. El PAT incluye un programa de actividades	1	2	3	4	5
11. Las actividades son adecuadas y coherentes a los objetivos propuestos	1	2	3	4	5
12. El programa de actividades recoge actividades diferenciadas por etapas y cursos	1	2	3	4	5
13. El programa de actividades permite la incorporación de propuestas de los tutores	1	2	3	4	5
14. Las tutorías se han orientado al desarrollo de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio	1	2	3	4	5
15. Las tutorías se han orientado al desarrollo de habilidades personales como el autoconcepto y autoestima.	1	2	3	4	5
16. Las tutorías se han orientado al desarrollo de habilidades sociales.	1	2	3	4	5
17. Las tutorías se han orientado al desarrollo de estrategias de resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
18. Las tutorías se han orientado al desarrollo de la toma de decisiones.	1	2	3	4	5
19. Se han introducido las nuevas tecnologías en las actividades de tutoría	1	2	3	4	5
20. Los contenidos están actualizados	1	2	3	4	5
21. Existe coherencia interna entre los elementos del Plan y de todos ellos con los objetivos	1	2	3	4	5
22. Se incluye un sistema de evaluación del Plan	1	2	3	4	5
23. Se evalúa en base a unos criterios de evaluación previamente establecidos.	1	2	3	4	5
24. Se realiza un seguimiento continuado de las actuaciones desarrolladas	1	2	3	4	5
25. Se da un seguimiento sistemático de las medidas para la mejora hasta darlas por concluidas	1	2	3	4	5

### 3. Autoevaluación del contenido del PAT.

**Responde estas preguntas sobre tus aportaciones al PAT elaborado en esta asignatura.**

1. Describe cómo valoras tu nivel de implicación en las tareas desarrolladas dentro del grupo.
2. Valora tu grado de satisfacción con este tipo de trabajo.
3. ¿En qué medida he sido capaz de resolver problemas y tomar decisiones con mis compañeros?
4. Respecto a los recursos tecnológicos ¿Qué tipo de habilidades he desarrollado para acceder y gestionar la información?
5. Determina cuál ha sido la importancia de los recursos tecnológicos en este trabajo.
6. Describe cuál ha sido tu participación en la elaboración del PAT, y si te consideras capaz de diseñar uno tú solo/a.
7. Lo mejor de este trabajo ha sido:
8. Aspectos a mejorar:

La ponderación de la evaluación atenderá a los siguientes criterios:

<b>Equipo docente</b>	<b>Compañeros</b>	<b>Autoevaluación</b>
<b>60%</b>	<b>30%</b>	<b>10%</b>

## **Tarea 3: *Diseño de un programa de acción tutorial destinado a alumnado, a familias o a profesorado (o a más de un colectivo conjuntamente), enmarcado en alguna de las siguientes líneas o temáticas de acción tutorial.***

---

### **Objetivo de la tarea:**

Diseñar un NOOC sobre una línea o temática de acción tutorial correspondiente al Plan de Acción Tutorial diseñado en la actividad 2.

Un NOOC se define como un Nano curso online masivo y abierto. Para que se pueda considerar como tal, es decir, esta experiencia de aprendizaje debe incluir contenido a aprender, actividades para evidenciar lo aprendido, evaluación y acreditación (insignia digital). En nuestro caso ha de estar diseñado para un máximo de 6 horas de formación.

### **Contenidos trabajados:**

Cada línea ha de incluir por lo menos:

- Calendario de realización
- Contenidos básicos
- Actividades tipo
- Documentación
- Metodología
- Evaluación
- Acreditación

### **Materiales a utilizar:**

Las **temáticas** son las siguientes:

-**Enseñar a ser persona** (identidad y autonomía personal, autoconocimiento, autoimagen, autoconcepto, autoestima, temas transversales).

-**Enseñar a convivir** (socialización, habilidades sociales, relaciones grupales, normas de convivencia, educación emocional).

**-Enseñar a pensar** (estrategias de aprendizaje, metacognición, aprender a pensar, técnicas de estudio, estilos cognitivos, estilos de aprendizaje).

**-Enseñar a comportarse** (resolución de conflictos, clima de aula, mejora de la convivencia).

**-Enseñar a tomar decisiones** (toma de decisiones académicas, personales y profesionales, conocimiento del entorno, autoconocimiento).

De forma gráfica, todas las temáticas se pueden resumir y concretar en la siguiente tabla:

Líneas/ejes de acción tutorial	Bloques temáticos y temas	Contenido de cada bloque (y secuenciación)	Objetivos	Actividades	Metodología	Materiales y recursos	Tiempos y espacios	Responsables
Enseñar a ser persona								
Enseñar a convivir								
Enseñar a pensar								

### Cómo realizar la tarea:

Este programa va a formar parte de la tarea 2 ya descrita, y debe incluir los siguientes apartados:

1. Título
2. Introducción y justificación (relevancia de la temática y curso, ciclo y etapa educativa a la que se dirige).
3. Objetivos
4. Contenidos
5. Actividades (desarrollo, metodología, recursos, agentes implicados, áreas curriculares relacionadas)
6. Temporalización
7. Evaluación (incluyendo criterios e instrumentos de evaluación).

Esta actividad la vamos a realizar en pequeño grupo (2 ó 3 alumnos). Al ser una tarea que se complementa con la tarea 2 se va a utilizar los mismos materiales y recursos, ya que el producto elaborado formará parte del PAT elaborado por el gran grupo. Por lo tanto vamos a utilizar una wiki tal y como ya hemos descrito.

**Recursos TIC:**

Para el desarrollo de esta actividad (de igual modo que en la actividad 2) vamos a utilizar cualquier herramienta que permita la construcción del NOOC. El NOOS será alojado en una wiki, puesto que es la herramienta que combina el trabajo colaborativo, entre diferentes usuarios, y on-line. A la vez que permite al docente tener acceso al trabajo que se vaya realizando, a la vez que puede aportar las convenientes y necesarias orientaciones a los estudiantes.

La [wiki](#) con la que vamos a trabajar será creada y organizada por los estudiantes en función del trabajo a realizar. Para ello cuentan con la ayuda de un [tutorial](#).

El enlace de la wiki se compartirá en hilos generados por el docente a tal efecto en el foro del Aula Virtual.

**Evaluación:**

Para la evaluación de esta tarea contamos con los siguientes recursos:

**1. Evaluación del trabajo realizado en grupo.**

**Responde estas preguntas sobre el trabajo realizado en la línea que has trabajado.**

1. Valora los resultados obtenidos en la línea desarrollada.
2. En qué medida se han cumplido las expectativas que se tenían.
3. La línea de trabajo ha sido coherente con el PAT elaborado.
4. Se ha contado con los recursos digitales y no digitales necesarios.
5. ¿Cómo definirías el trabajo realizado por cada uno de los componentes del grupo?
6. Cómo se han elaborado los registros, documentación y evidencias del trabajo realizado.
7. Qué aspectos consideras que son mejorables.
8. Qué aspectos consideras a resaltar en este trabajo.
9. Otras observaciones.

**2. Instrumento para evaluar el contenido del Programa diseñado.**

**Valora el grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Indiferente; 4: De acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo.**

1. La línea de acción tutorial desarrollada es coherente con el planteamiento general del PAT	1	2	3	4	5
2. La temática elegida tiene relevancia en la actualidad	1	2	3	4	5
3. El curso, nivel o ciclo en el que se contextualiza el programa es adecuado	1	2	3	4	5
4. El título elegido es atractivo	1	2	3	4	5
5. Los objetivos planteados son alcanzables y realistas	1	2	3	4	5
6. Las sesiones de intervención están dirigidas al alumnado	1	2	3	4	5
7. Las sesiones de intervención están dirigidas al profesorado	1	2	3	4	5
8. Las sesiones de intervención están dirigidas a las familias	1	2	3	4	5
9. Los contenidos del programa aparecen detallados	1	2	3	4	5

10. Los contenidos son coherentes con los objetivos planteados					
11. Las actividades aparecen descritas con detalle	1	2	3	4	5
12. Las actividades incluyen la metodología a seguir	1	2	3	4	5
13. Se enumeran los recursos materiales y personales necesarios	1	2	3	4	5
14. Los agentes que intervienen y sus funciones aparecen descritos	1	2	3	4	5
15. Se describe la relación del programa con una o varias áreas curriculares	1	2	3	4	5
16. Se incluye la duración de cada una de las sesiones o actividades	1	2	3	4	5
17. Se detalla el momento del curso en el que se va a desarrollar el programa	1	2	3	4	5
18. Se evalúa en base a unos criterios de evaluación previamente establecidos.	1	2	3	4	5
19. Los criterios de evaluación son coherentes con los objetivos planteados	1	2	3	4	5
20. Se incluye algún instrumento de evaluación	1	2	3	4	5

La ponderación de la evaluación atenderá a los siguientes criterios:

<b>Equipo docente</b>	<b>Compañeros</b>	<b>Autoevaluación</b>
<b>60%</b>	<b>30%</b>	<b>10%</b>