

# Número 52

Agosto 2013

## Índice de Contenido:

**LA CONVIVENCIA Y EL PROYECTO  
EDUCATIVO DE CENTRO**

José Manuel Blanco Marcos

**EDUCACIÓN EN VALORES PARA UNA  
SOCIEDAD DEMOCRÁTICA**

José Manuel Blanco Marcos

**LA EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL COMO  
GARANTÍA DE CALIDAD EDUCATIVA**

Ana María González Benito

**LA PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

Ana María González Benito

**LA DESTREZA DE COMPRENSIÓN ORAL EN EL  
ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA**

Álvaro Antonio Herrera Vázquez

## LA CONVIVENCIA Y EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

**José Manuel Blanco Marcos**

La escuela, por la función social que le compete, debe emprender un proyecto común y colectivo, generalizado, que dé sentido al presente y oriente el futuro de los ciudadanos y ciudadanas jóvenes, que están en periodo de formación. Un proyecto inspirado en la solidaridad y la convivencia.

Entendemos la convivencia como esa experiencia de autonomía- autoestima- relación, pacto y compromiso que nuestra sociedad está demandando.

En este proceso la meta es la formación de personas integrales, orientadas a la humanización como tarea, fundamentadas en una comprensión de la vida en la que la dignidad personal es el criterio básico y desde ese reconocimiento de la dignidad se hace irrefutable el valor de las dignidades de los demás, reconocimiento que se convertirá en el único garante de igualdad y convivencia.

Podemos preguntarnos por qué de esta propuesta "educar para la convivencia" desde la institución escolar. La respuesta es evidente pero vamos a justificarla con algunas razones. Actualmente estamos confundiendo individualidad con individualismo y este nos impide ver las necesidades de la colectividad; la colectividad, el grupo lo vivenciamos, la mayoría de las veces como necesidad y amenaza, ambigüedad casi siempre presente. La amenaza del otro la intentamos superar con un fuerte sentido de competitividad. La competitividad la hemos despojado de su sano sentido de "competencia", entendida como eficacia, autoridad, idoneidad para desempeñar una función o realizar una tarea, y la hemos atribuido casi al exclusivo sentido de oposición, lucha, rivalidad.

En este mar de confusiones, el otro, el próximo, el semejante, ha perdido su valor, carece muchas veces de nuestro reconocimiento, su dignidad no entra dentro de nuestras claves de interpretación y acercamiento a la realidad. Por tanto, todas las instituciones, también la escuela, tiene que asumir la urgente responsabilidad que le corresponde para abordar este problema, para superar la ambigüedad y clarificar la contradicción.

Se habla permanentemente de procesos de personalización, de sociedad personalizada, de derechos de la persona, de dignificar la realidad personal y con la misma frecuencia a la persona la mayoría de las veces le cuesta sobrevivir en medio de unas relaciones de convivencia poco gratificantes.

Creemos en la escuela como institución con gran capacidad de personalizar y socializar o más concretamente de personalizar socializando aunque no podemos omitir el dato real de cómo algunas veces esta institución reproduce el sistema imperante en una sociedad que se mueve en la contradicción profunda entre la personalización y una cierta deshumanización.

Porque creemos en la escuela debemos estar presentes en ella y trabajar desde ahí. Hemos de asumir nitidamente el reto de educar ciudadanos y ciudadanas capaces de desarrollar todas sus capacidades y competencias para vivir en un ambiente plural propio de sociedades en cambio y heterogéneas, respondiendo con proyectos eficaces y educando para la convivencia sin complejos, sin prejuicios, como respuesta a las demandas sociales y a la propia naturaleza del hombre y de la mujer, que piden llegar a ser ellos mismos y ellas mismas en medio de los otros y con proyección hacia ellos.

De lo planteado hasta aquí se derivan una serie de consecuencias pedagógicas:

- La Escuela debe presentar una alternativa concreta, sometiendo otras posibles a un proceso crítico y objetivo, para ayudar a los alumnos y alumnas a elaborar sus propios criterios y elegir los que consideren más válidos para su proceso personal y más enriquecedor para el bien común.
- La Escuela debe presentar un proyecto para la convivencia desde una perspectiva global y organizada. No puede limitarse a otorgar a este valor un carácter anecdótico y ponderar el mismo solo en momentos puntuales.
- La Escuela debe hacer esta propuesta de "educar para la convivencia" dentro de un "sistema de valores", incluyendo todos los valores nucleares y las consecuencias de éstos.
- La Escuela debe consensuar los valores prioritarios que quiere enfatizar y la comprensión de cada uno de ellos. El consensuar implica discutir, aceptar, respaldar, compartir el mismo Proyecto Educativo como línea de acción; éste así se convierte en su identidad y es una garantía de calidad educativa.
- La Escuela debe entender que el proyecto elegido no tiene un carácter impositivo sino que requiere un proceso de motivación, interiorización y asimilación, proceso que se basa en la información, la vivencia, la reflexión, la puesta en práctica y la evaluación.
- La Escuela entera debe estar impregnada de valores democráticos, en este caso de los derivados de la convivencia, y para lograrlo estos valores deben estar presentes en los criterios con los que se seleccionan los contenidos curriculares, en las líneas metodológicas, en la selección de materiales y recursos, en el tipo de actividades, en el proceso de evaluación, en las orientaciones didácticas de la programación de aula...

La Educación para la Convivencia no puede basarse en un proceso informativo y memorístico ni única, ni preferentemente; debe basarse en el método de trabajo: reflexión -acción -reflexión, concretando esta expresión, debe partir de la realidad personal y social percibida de forma crítica, posibilitando la interiorización, para que desde ahí brote la opción personal y libre.

Y para concluir, la Educación para la convivencia ha de impartirse en el marco de unas relaciones educativas coherentes, ejemplificadoras de los valores. Esto obliga a revisar y replantear la propia estructura y organización del Centro Educativo para que todo él sea agente expresivo y ámbito que permita la transmisión y la oferta del valor. Si esto faltase todo lo demás sería estéril, la escuela perdería su credibilidad y el esfuerzo de los profesionales resultaría, cuando menos, ineficaz.

**José Manuel Blanco Marcos**

## EDUCACIÓN EN VALORES PARA UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

**José Manuel Blanco Marcos**

Siempre que reflexionamos sobre educar en valores nos enfrentamos a un tema de gran complejidad ya que el objetivo es educar en unos valores que no se manifiestan con excesiva frecuencia en la sociedad en que vivimos y, por tanto, se teme que el trabajo que se pueda realizar en este sentido no tenga la repercusión deseada.

Sin embargo, la educación en valores en el ámbito escolar, es uno de los pilares básicos del sistema educativo ya que puede articular de forma adecuada los distintos proyectos y procesos que se dan en los Centros Escolares.

Se trata de establecer coherencia y unidad en los planteamientos individuales si se quiere conseguir una acción educativa potente y eficaz. Esta acción, inevitablemente, necesitará de un marco referencial y, éste no será otro que el Plan de Centro.

El Plan de Centro puede ser concebido como un sistema rutinario en el que todo se da por supuesto y nada se cuestiona, o como un conjunto de respuestas y alternativas al contexto y destinatarios al que va dirigido. Si optamos por la segunda concepción, estaremos apostando por un proyecto impregnado de valores, comprometido con una nueva cultura y una nueva sociedad, y cuya finalidad prioritaria será la formación integral de la persona.

Desde esta óptica no cabe la improvisación. Se requiere un cambio de creencias, de actitudes, de hábitos y de prácticas para abordar los procesos de enseñanza- aprendizaje y orientación- desarrollo desde una perspectiva más significativa, más relevante, más explicativa

Centrándonos en los pasos que deben seguirse, podríamos decir que los claustros deberían dedicar tiempos concretos, aceptados y programados dentro del plan de trabajo para responder a algunas preguntas claves como éstas: cómo es nuestro alumnado, en qué sociedad está viviendo, cuáles son sus condicionantes más fuertes, cuáles las dificultades para su desarrollo personal y social, qué demanda esta sociedad y presenta como carencias en relación a este desarrollo personal integral que todo sistema educativo debe pretender... Y cómo estás, otras muchas preguntas que pueden estimular nuestra sensibilidad educativa y nuestra capacidad de sintonía con los destinatarios a los que nos dirigimos.

Una vez que todos estos interrogantes han sido clarificados, en el clima de respeto al pluralismo que nos debe caracterizar, tenemos que arriesgarnos a consensuar aquellos valores que nos parecen esenciales, imprescindibles para que se pueda conseguir esa formación integral que necesita cualquier persona para vivir activamente y con sentido crítico en una sociedad democrática como la nuestra

Hablamos de arriesgarnos porque la tarea no es fácil, porque debemos afrontarla con generosidad y profesionalidad, sabiendo desde el principio que cada uno de los miembros del claustro va tener que renunciar a mantener algunos valores y contribuir a escoger aquellos más esenciales, en todos los casos no coincidentes plenamente con los propios

Pues bien, ya está hecha la tarea base, ya hemos puesto los cimientos o hemos montado la estructura desde donde vamos a poder seguir construyendo, ¿qué hacer con estos valores consensuados? Evidentemente se consensuan valores para que impregnen decididamente y de forma consciente nuestra oferta educativa, por tanto, el trabajo que prosigue es incrustar estos valores en el Plan de Centro consiguiendo que lo que pudiera ser una propuesta común, neutra, adquiera personalidad, nombre, identidad.

Esto no se consigue dejando que las cosas vayan saliendo como siempre, conformándonos con nuestro buen hacer y contando con la buenísima voluntad, en la mayoría de los casos, de los profesionales que diariamente acuden a clase. Hay que realizar un trabajo sistemático, organizado, de grupo en el que todos y todas nos sintamos representados y corresponsables, en el que cada uno llegue a tomar conciencia de cuál es la estructura de la que parte, cuál es el inicio, cuál es el camino y hacia donde apunta la meta de su trabajo más concreto que es el día a día del aula.

Los claustros deberían traducir las intencionalidades del sistema educativo a su realidad y elaborar sus propias finalidades educativas dando respuesta al estudio anteriormente realizado sobre el alumnado al que se dirige.

Desde las finalidades plantearán algunas líneas generales de actuación pedagógica que van a ser las ideas fuerza, los núcleos claves de actuación, los criterios decisivos para la toma de decisiones.

Estas líneas generales de centro, adaptadas a etapas educativas y ciclos serán expresión de los valores consensuados, no sólo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales excesivamente generalizados.

La selección de contenidos y objetivos de área, es evidente que deben respaldar estos objetivos de etapa, ciclo y por tanto deben ser un paso más en esa concreción de los valores que nos permitirán lograr que hablar de ellos deje de ser un discurso solo ideológico para transferirse a prácticas educativas con implicaciones en todo el quehacer de la escuela.

Nos podemos preguntar cuáles son estas implicaciones, y sin pretender ser exhaustivos, haremos mención de algunas:

El Reglamento de Organización y Funcionamiento debe respaldar la práctica de estos valores. A modo de ejemplo, no podemos hablar de una educación para la tolerancia y ofrecer un reglamento disciplinario rígido, no podemos hablar de participación y omitir cauces para potenciar el desarrollo de la misma...

Los criterios de evaluación, de selección de materiales, de recursos, de organización de espacios y tiempos también deben estar ilustrados por estos valores que hemos definido, y no sin dificultad muchas veces

Los valores democráticos son una llamada de atención sobre aquellos aspectos que debemos trabajar en los Centros Educativos porque responden a necesidades, carencias y demandas de una sociedad progresista y en cambio.

Las actuaciones pedagógicas adquieren verdadero sentido si los valores que llevan implícitos se trabajan desde todos los ámbitos, se traducen en decisiones, caracterizan nuestras organizaciones y, en definitiva, dan identidad a nuestros proyectos educativos para poderlos evaluar y medir el alcance de su validez y eficacia en función de las metas que nos proponemos.

**José Manuel Blanco Marcos**

## LA EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL COMO GARANTÍA DE CALIDAD EDUCATIVA

Ana María González Benito

### INTRODUCCIÓN

Con la acción tutorial, entendida como actividad inherente a la función docente dentro de un concepto integral de la educación, se pretende ayudar a los alumnos a optimizar el rendimiento, al ser esta un factor de calidad y de eficacia de la enseñanza. En este artículo queremos poner de manifiesto la importancia de la elaboración de un plan como respuesta organizada del centro y la implantación de la evaluación de la acción tutorial para favorecer la personalización y la formación integral de todos los alumnos/as.

### LA EVALUACIÓN DE LA TUTORÍA

La finalidad principal de la tutoría consiste en favorecer la personalización y la formación integral de todos los alumnos/as. Para ello, es fundamental la implantación de un plan de evaluación de la acción tutorial. Éste debe contener una valoración realizada previamente a la elaboración del Plan; con el fin de recoger información de las carencias, expectativas y demandas de los implicados en el proceso educativo, así como otra valoración llevada a cabo durante su desarrollo con el objeto de recopilar información útil, y a tiempo, de los efectos del Plan de Acción Tutorial (PAT) y de las necesidades de introducir cambios de mejora. Es decir, debe tratarse de fomentar una evaluación formativa para la mejora continua del Plan. Asimismo, una vez finalizado el curso es imprescindible realizar una evaluación para recoger información acerca de los resultados finales y sobre el valor y mérito del Plan. En definitiva, plantear una evaluación sumativa que nos aporte información sobre el funcionamiento y los resultados del Plan.

La tutoría y su planificación debe ser evaluada por todos los ámbitos de actuación: alumnos, profesores y familias. Esto permite desarrollar una propuesta integral de acción tutorial que responda a las necesidades e intereses reales de todos los agentes implicados en el proceso educativo. En este desarrollo de la evaluación deben involucrarse al conjunto de los miembros de la Comunidad Educativa puesto que se trata de una tarea que compete a todos: la educación.

Al realizar la valoración del PAT se obtienen tanto las limitaciones como los aspectos positivos del mismo que son imprescindibles para mejorar la acción tutorial del centro y se pueden tomar las medidas oportunas para lograr un PAT de calidad. Asimismo, resulta de vital importancia el establecimiento de puntos de encuentro y colaboración que permitan el poder debatir y aportar ideas entre todos que sean útiles para mejorar la educación y el futuro de los alumnos/as. Sólo de esta manera se puede hacer un PAT adecuado a las necesidades del centro y a las características y necesidades específicas de los alumnos.

En primer lugar, para elaborar o reelaborar el Plan de Acción Tutorial se debe sensibilizar al profesorado de la necesidad de la evaluación en la mejora de la calidad de los procesos educativos puesto que permite la adaptación continua al contexto cambiante y dinámico en el que nos encontramos inmersos. Lograr la colaboración de la comunidad educativa permitirá que la elaboración del Plan sea entendida como un objetivo de todos y un beneficio para todos.

Para la elaboración del PAT de un centro educativo debemos partir, en el marco de su Proyecto Educativo, del análisis del contexto y de las características propias que definen la identidad de cada comunidad educativa, así como del conjunto de valores que el centro desea desarrollar mediante su actividad pedagógica, especialmente aquellos aspectos que están directamente relacionados con la tutoría.

Sólo partiendo del conocimiento y análisis de la realidad del propio centro podremos evaluar la situación en la medidas o acciones más que cada centro se encuentra, y así poder introducir las apropiadas para mejorar la acción tutorial. Si bien es importante que los centros reflexionen sobre su realidad, también lo es que lo hagan sobre las causas de los procesos que se generan en los centros educativos. Es fundamental hacer explícito "qué pasa en el centro" y "por qué pasa" tanto cuando se analicen los aspectos positivos como los menos favorables.



En esta parte del proceso es necesario contar con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, ya que, además de proporcionarnos información sobre su percepción de la tutoría en el centro, podemos contar también con una visión completa de la misma y sirve para que todos los sectores asuman el plan como propio.

Los centros para avanzar y mejorar tienen que reflexionar tanto sobre las medidas o acciones que ya se desarrollan habitualmente, y que inciden de un modo u otro sobre la acción tutorial como sobre la necesidad de crear nuevas medidas.

El análisis de la realidad del centro nos indicará los aspectos mejorables, y esto nos permitirá a su vez definir y ordenar los objetivos del Plan en función de las prioridades. Realizar cambios reales y progresivos implica clarificar por dónde se va a empezar y qué se quiere abordar inicialmente.

Además de la evaluación del contexto es necesaria la valoración de la acción tutorial por parte del profesorado, de los alumnos y de las familias. Para ello, es de gran importancia disponer de algún sistema (como un cuestionario sencillo de cumplimentar) que permita recoger información y valorar el proceso seguido por los alumnos y por los grupos –entendiendo que, como tales, tienen también su vida propia y singular-. A este efecto se incorpora también en este bloque la evaluación de la relación con las familias, en lo que afecta a los procesos de cada alumno y también como grupo de padres si por las dinámicas del centro o de la etapa educativa es

pertinente. Más que los resultados académicos, interesa observar las mejoras y/o compromisos alcanzados, los resultados de la orientación, la satisfacción y los hábitos y conductas que reflejan la asunción de valores que se trabajan explícitamente.

Una posible forma de tratar los datos recogidos, consistirá en que una vez cumplimentados los cuestionarios, bien el equipo directivo o el equipo de trabajo, se elabore un informe con los resultados aportados por los distintos colectivos de la comunidad escolar que han participado en el proceso.

Atendiendo a la naturaleza del PAT, cuyos objetivos básicamente están centrados en el desarrollo de la persona y del grupo-clase, se comprende que su evaluación deba hacerse contando principalmente con la participación de los alumnos/as y de las familias, buscando su vivencia y percepción del valor y la utilidad del PAT. Se debe contar también, de forma preferente, con la observación y el análisis realizado por el equipo de tutores y profesorado, de los resultados conseguidos en forma de evolución y mejora de los procesos individuales y grupales. Además, los tutores de aula pueden utilizar una "Ficha de seguimiento individual de tutoría" para enriquecer la recogida de información de las actuaciones tutoriales del centro. Se trata de una ficha personal de cada alumno/a en la que se recogen datos relevantes de su trayectoria personal, familiar y académica, como las ausencias, las calificaciones de cada trimestre, las medidas educativas adoptadas y los incidentes surgidos. Asimismo, se puede detallar la fecha, los motivos y el desarrollo de las reuniones con las familias realizadas tanto de manera individual o colectiva de cada curso escolar.

El Plan de Acción Tutorial es un plan global en el que las acciones que se plantean se dirigen a todos los sectores y ámbitos del centro, por lo que debe darse a conocer a toda la sectores de la comunidad educativa de cada centro. Por ello, es conveniente revisar el apoyo recibido por parte de los servicios externos al centro que también colaboran en la mejora de la orientación. La coordinación y eficacia de los servicios sociales, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, de los Equipos de Atención Temprana, etc. debe ser objeto de este proceso de evaluación para lograr una optimización del trabajo.

Por tanto, aparte de evaluar el PAT según los criterios de evaluación establecidos en el mismo, es conveniente realizar una valoración global que incluya además, los puntos de vista de los destinatarios, el alumnado y las familias, para poder tomar las medidas de mejora adecuadas.

Es fundamental disponer de una serie de indicadores que permitan realizar una valoración global del PAT; en relación a cinco puntos clave: adecuación al contexto y a los destinatarios, contenido, participación, aplicación y evaluación. En función de los resultados obtenidos se reelabora el PAT a través de la reflexión compartida y el trabajo conjunto del personal interesado e implicado en la labor tutorial, realizando las propuestas de mejora que se consideren oportunas para conseguir realizar las actuaciones que hasta el momento no se han llevado a cabo. Con ayuda de estos materiales, debe evaluarse el ajuste del diseño del PAT a la realidad. Por tanto, interesa conocer si la propuesta de objetivos, recursos y métodos de trabajo están funcionando, además de averiguar el cambio en las necesidades de orientación que suceden con el tiempo con la finalidad de adecuar el documento a las nuevas realidades de los alumnos.

Todo este conjunto de valoraciones deben quedar reflejadas en un informe en la Memoria Anual del centro. Esta Memoria debe entenderse no como una descripción exhaustiva de lo realizado, sino como una síntesis reflexiva de los logros alcanzados, las dificultades encontradas, los factores que han podido influir en ambos casos y, sobre todo, las propuestas y modificaciones que deberán incorporarse para la planificación del curso siguiente.

Los procesos de difusión, desarrollo, seguimiento y evaluación del Plan, que deben realizar por los centros han de tener un carácter primordialmente educativo, caracterizado por la reflexión conjunta y orientado a la mejora



constante de los procesos relacionados con la acción tutorial y orientadora. Es importante establecer criterios que nos ayuden a evaluar el éxito o fracaso de las medidas seleccionadas y que forman parte del propio PAT.

Una vez se esté aplicando el PAT, se debe llevar a cabo el seguimiento del mismo a lo largo de cada curso escolar y se podrá elaborar trimestralmente, o en los plazos que se estime oportuno, un documento en el que se recoja las incidencias producidas en este periodo, las actuaciones llevadas a cabo, los resultados conseguidos y las necesidades detectadas. Debemos tener en cuenta, además, que el Plan estará en continuo cambio y revisión. En cualquier caso se deben abordar, entre otras, aquellas cuestiones relacionadas tanto con la determinación de las estrategias y procedimientos para realizar la difusión, seguimiento y evaluación como la definición de las actuaciones a realizar para lograr los objetivos, concretando: responsables, temporalización, personas destinatarias y metodología.

Está comprobado que la evaluación es una de las claves fundamentales de renovación de la actividad educativa en todos los aspectos. Sin evaluación es imposible que haya aprendizaje continuo y mejora, por lo que va siempre unida a todo proceso de innovación. Siendo la acción tutorial el motor de la escuela, es preciso destinar un buen caudal de energía a la retroalimentación, es decir, a recoger información que permita reflexionar sobre la orientación y tutoría (Longas, 2007).

Por ello, la evaluación de la acción tutorial se justifica en el mismo momento en que se diseña en forma de plan para incidir sobre un determinado contexto y se desea comprobar su utilidad y eficacia. Una manera de facilitar la implantación de la evaluación como una actividad de juicio y de regulación desarrollada en muchos momentos de la actividad educativa y no sólo al final de cada curso, es a través de la disposición de materiales que faciliten la tarea evaluadora.

La evaluación no es una actuación que se realiza una vez sino que, dado su función de servicio a la mejora, debe integrarse en el conjunto de la actividad educativa. El valor de la evaluación, tanto de los aprendizajes como de los programas y hasta de las organizaciones y de los centros educativos, encuentra un amplio respaldo en la investigación sobre escuelas eficaces y, más recientemente, sobre programas de mejora de la escuela. En esa línea van, también, los movimientos de calidad, con sus diversos modelos más o menos elaborados e implantados, al reconocer en la evaluación la principal estrategia o herramienta al servicio de uno de sus principios fundamentales: el de la mejora continua (Pérez Juste, 2006).

Por otro lado, la planificación debería tener en cuenta algunas premisas básicas como la coherencia, todas las actuaciones del centro deben estar interrelacionadas unas con otras; la totalidad, implicando a todos los miembros de la comunidad educativa; orientación comunitaria, los centros educativos despliegan esfuerzos conjuntos, duraderos y completos para mejorar las relaciones sociales y la causalidad, deben encontrarse las causas verdaderas y profundas que originan ciertos comportamientos.

No hay que olvidar que el trabajo educativo es una realidad dinámica, en constante cambio, que requiere de una actitud flexible para poder ajustar continuamente las actuaciones a las necesidades y problemas cotidianos que surgen. Se trata, pues, de dar un carácter estratégico a la planificación (Ander-Egg, 1991) es decir, dotarla de capacidad para ajustar el proceso de intervención a las exigencias de cada momento y de cada persona. Según Longas (2007), el carácter abierto de la planificación tutorial permite que ésta se nutra y mejore continuamente. Si los ajustes e innovaciones que se van produciendo responden a necesidades permanentes, las actuaciones diseñadas para abordarlas tienen que pasar a formar parte estable del PAT.

Son muchos los centros en que siguen encontrando dificultades al enfrentarse a la práctica evaluadora. Entendemos que la orientación psicopedagógica no puede quedar al margen de esta problemática y, ante tal dificultad, debe intentar poner los medios para informar, orientar y hacer que se autoconozcan las características

y ventajas de una evaluación que enseña al mismo tiempo que proporciona informaciones significativas, permite tomar decisiones oportunas y optimiza los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza.

## CONCLUSIONES

Una de las aportaciones de este trabajo es la incorporación de la evaluación en todos los Planes y/o Proyectos de los centros educativos, como elemento imprescindible para el incremento de la calidad de los mismos y, en consecuencia, de la mejora de la educación. Por tanto, consideramos que hay tres momentos principales en los que la evaluación nos va a permitir obtener datos para la toma de decisiones sobre los aspectos que requieren una renovación. En primer lugar, se debe realizar siempre una evaluación inicial puesto que el Plan debe ser diseñado partiendo del análisis de las necesidades y prioridades del centro y del contexto en que se encuentra inmerso. Por otra parte, la evaluación continua a lo largo de su desarrollo permite reajustes en base a su funcionamiento y por último, se debe realizar una evaluación final con la finalidad de comprobar la valía del mismo y tomarlas decisiones oportunas. En este sentido, dos son los ámbitos, diferenciados pero complementarios, objeto de la evaluación sobre los que se han de obtener estos datos: el propio Plan y sus resultados.

Asimismo, se advierte que para que el PAT o cualquier otro documento organizativo del centro sea funcional ha de ser elaborado a través de la reflexión compartida y el esfuerzo conjunto por todo equipo de profesores, tanto tutores/as como profesorado específico que lo va a llevar a cabo, así como tener como objetivo fundamental cambiar y mejorar la realidad existente. Por otra parte, para facilitar la labor del profesorado, teniendo en cuenta que la escasez de tiempo de la que dispone dificulta tanto la planificación como la ejecución de la tutoría y, sobre todo, la evaluación de los PATs, éste debe contar con instrumentos y materiales que guíen el proceso evaluador. Estos pueden ser sean elaborados por el EOEPs en los centros de Educación Infantil y Primaria o por los Departamentos de Orientación en los Institutos de Enseñanza Secundaria; facilitados por el Ministerio de Educación u otro organismo oficial competente; o bien, diseñados por el propio personal del centro. Lo deseable sería disponer de herramientas de ayuda para la elaboración y la evaluación del PAT y que cada centro lo adapte en función de sus particularidades.

Un factor que disminuye la eficacia del PAT y de otros planes o proyectos de los centros educativos es el escaso tiempo que los docentes dedican al trabajo en equipo y a la reflexión conjunta acerca de las necesidades de mejora de los mismos. Tampoco se puede olvidar la importancia de la coordinación con el resto de profesores para poder llevar a cabo una labor tutorial completa. El PAT suele ser elaborado por el equipo directivo con asesoramiento de los EOEPs en los centros de Educación Infantil y Primaria y por los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria. No obstante, son los profesores tutores los encargados de ponerlo en práctica. Por ello, pensamos que este hecho debe cambiar pues, el PAT debe ser el resultado del esfuerzo colectivo de toda la Comunidad Educativa –alumnado, profesado y familias-, y en especial, de los tutores/as.

Muchas son las innovaciones que ha de afrontar la educación para acomodarse a un nuevo estilo de vida democrática y participativa. Aquí nos hemos centrado en el proceso evaluador, uno de los retos pendientes de actualizar en el ámbito educativo para que, podamos «dinamizar la vida de los centros de enseñanza, perfeccionar al profesorado y potenciar el aprendizaje de los alumnos, implicando en ello a los diversos sectores que tienen responsabilidades y uso de la escuela y del sistema educativo» Fernández Sierra (1999: 335-336).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1991). Introducción a la planificación. Madrid: Siglo XXI.

- Grañeras, M. y Parra, A.(Coords.). (2008).Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid: MEPSYD. Colección Estudios e Informes.
- Fernández Sierra, J. (1999).Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientando la orientación. Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). Manual de Orientación y Tutoría, (2ª edición). Madrid: Narcea.
- Longás, J. y Mollá, N. (2007). La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional. Madrid: Narcea.
- M.E.C. (1992). Orientación y Tutoría. Materiales para la reforma. Cajas Rojas. Madrid: MEC
- Pérez Juste, R. (2006).Evaluación de programas educativos. Editorial La Muralla. Río Sadornil, D. (2007). Orientación educativa y tutoría. Madrid: Sanz y Torres.

**Ana María González Benito**

## LA PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Ana María González Benito

### INTRODUCCIÓN



«El Sistema de Acción Tutorial como tarea de colaboración, comprensiva y sistémica se ha convertido en garantía de calidad educativa y en estructura que facilita la consecución de los objetivos de la educación en general y de la orientación educativa en particular» (Río Sadornil, 2007: 25)

Con la acción tutorial, entendida como actividad inherente a la función docente dentro de un concepto integral de la educación, se pretende ayudar a los alumnos a optimizar el rendimiento, al ser esta un factor de calidad y de eficacia de la enseñanza. La tutoría implica trabajar en equipo con el resto de profesores, el orientador y los especialistas de sector para contribuir a que «las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos»... mediante la «personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención individualizada a las necesidades educativas de cada alumno, la preocupación por las circunstancias personales, el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural, y, en general, el trato particular que se establece entre el profesor y el alumno» (Cajas Rojas del MEC, 1992).

### CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TUTORÍA

La idea que de tutoría existe en estos momentos parece converger desde las aportaciones hechas por distintos especialistas en el tema (Rodríguez Espinar (1993); Lázaro-Asensi (1989); Vélaz de Medrano (1998)); en darle un sentido relacional, interpersonal, donde se acentúan los principios de una intervención integradora, que permita la construcción de una personalidad, la del educando, apoyada en los valores y principios de una sociedad que busca desarrollar el sentido humano de la persona (Quintanal, 2006).

La tutoría es considerada como una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje (Lázaro y Asensi, 1989). De este modo, el concepto de tutoría se circunscribe en los modelos de educación personalizada como respuesta a la necesidad de apoyar los procesos educativos, no solamente con actividades de tipo didáctico convencional, sino abordando también el conjunto de la personalidad del individuo en sus diferentes facetas. La tutoría trata de acompañar a los sujetos en los procesos de toma de decisiones desde lo puramente académico hasta lo profesional. Por otra parte, se denomina tutoría al espacio y al encuentro o reunión entre un docente y uno o varios estudiantes con la finalidad de intercambiar información, analizar, orientar o valorar un problema o proyecto, debatir un tema o discutir un asunto de utilidad

para el desarrollo personal, académico y profesional de un estudiante o aprendiz. El concepto de tutoría engloba determinados aspectos, desde los meramente informativos hasta aquellos que se pueden considerar más prácticos, como son las muchas tareas de las actividades tutoriales.

La acción tutorial es una labor de acompañamiento permanente y orientación al alumno durante el aprendizaje. Se trata de una parte fundamental de la formación educativa, que permite el establecimiento de una relación individual con el alumno/a y que, por tanto, implica un proceso individualizado de educación. La tutoría crea un espacio entre el o la docente y el alumno/a a fin de que éste último sea atendido, escuchado y orientado en relación a diferentes aspectos de su vida personal, poniendo especial atención a sus necesidades afectivas. Es un servicio que complementa la acción educativa; apoyando las acciones realizadas por las diferentes áreas curriculares y asignaturas en su tarea de promover el logro y desarrollo de las competencias básicas en el alumnado.

Los objetivos generales de la acción tutorial se pueden sintetizar en los siguientes: a) facilitar la superación de las situaciones provocadas por las anomalías del aprendizaje; b) potenciar la integración social en el marco de la comunidad escolar; c) fomentarla autonomía personal y d) coordinar la actividad orientadora a nivel de alumno y de aula (Lázaro y Asensi, 1989).

## LA FIGURA DEL TUTOR/A

No es posible hablar de la tutoría y de todo lo que ella significa sin hacer una referencia expresa a la figura pedagógica del profesor-tutor. Él es el máximo responsable de llenar de contenido la tutoría y de realizar las actuaciones comprometidas en el Plan de Acción Tutorial. El perfil profesional del profesor-tutor viene definido por una parte, tanto por las funciones que debe asumir como por las cualidades personales que debe poseer; y por otra, por la formación en cuestiones de pedagogía, orientación educativa, didáctica, psicología evolutiva, etc., que debe recibir para reunir las condiciones necesarias para el adecuado desempeño de las funciones que la normativa educativa le asigna.

El término «tutor» aparece en nuestra lengua en el segundo tercio del siglo XV: la palabra «tutoría» aplicada a contextos educativos y asociada al término orientación no la encontramos hasta la promulgación de la Ley General de Educación, de Villar Palasí en 1970. La aparición de la figura del Tutor vino propiciada, en gran medida, por la nueva estructura del sistema educativo en que, en la etapa de la E.G.B. de los cursos 6º, 7º y 8º, se pasó del maestro único, al hecho de que profesores especialistas impartieran las diferentes materias de estudio de cada curso. En este equipo de profesores, uno tenía que asumir las labores de coordinación de todos ellos y de tutoría sobre un grupo de alumnos (Asensi Díaz, 2002). De este modo, con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y las disposiciones posteriores que la desarrollaron, la acción tutorial queda institucionalizada como eje, parte esencial e indisoluble de la actividad educativa para el logro del desarrollo pleno y armónico de la personalidad de cada alumno; implica a todo el profesorado y requiere la colaboración de la familia para la consecución del objetivo final: el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos.

La figura del tutor es la que va a permitir que todos los miembros de la comunidad educativa, alumnos, familias y otros profesionales, se encuentren interrelacionados, de manera que cada miembro de esta comunidad educativa tenga comunicación e información de los otros miembros. Por tanto, el tutor es el eje de esas relaciones educativas y es el responsable de que las intenciones educativas de todos los profesionales que trabajan con un determinado grupo de alumnos/as no se queden en meros planteamientos teóricos, sino que se lleven a la práctica y lleguen a los niños (Méndez Zeballos, 2002).

Un maestro que opta por ejercer su labor tutorial con un grupo de alumnos, debería contar con las siguientes características: a) madurez y estabilidad emocional, b) ser capaz de adoptar una actitud de empatía, c) poseer la

capacidad de mediación en los conflictos, d) poseer la capacidad de comunicarse, e) contar con una actitud positiva hacia los alumnos, f) poseer una adecuada formación psicopedagógica y g) conocer el currículo de la etapa que imparte (Méndez Zeballos, 2002).

Desde las últimas décadas se viene impulsando que el alumno sea el centro activo del aprendizaje y que, para ello, el profesor realice funciones de tutorizar y orientar este aprendizaje. Aunque estas indicaciones se realicen desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) su espíritu se está desarrollando también en otros niveles de enseñanza formal y no formal. Sin embargo, la realización de tareas tutoriales puede producir algún problema a los profesores si no lo hacen en un marco institucionalizado, pues bastantes sostienen que la función docente principal consiste en la clase magistral para transmitir conocimientos y evaluar el aprendizaje.

Entre las funciones que el tutor/a deberá ejercer dentro de un centro con el grupo de alumnos destacan: 1) llevar a cabo el Plan de Acción Tutorial; 2) coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adaptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previo acuerdo con los padres o tutores legales; 3) atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo; 4) facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar la participación en las actividades del centro; 5) orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas; 6) colaborar con el EOEP en los términos que establezca la jefatura de estudios; 7) encauzar los problemas y las inquietudes de los alumnos; 8) informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo lo que concierne a la actividad docente y al rendimiento académico; 9) facilitar la cooperación educativa entre maestros y padres de alumnos y 10) atender y cuidar a los alumnos en periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

## LA PLANIFICACIÓN DE LA TUTORÍA

Debemos ser conscientes que una actuación, orientada al logro de esos fines sólo es posible conseguirla desde una acción conjunta, coordinada, de todos los agentes educativos de la sociedad, y aplicada en el marco escolar del aula por un equipo de tutores, debidamente coordinados en el desarrollo de un plan conjunto: el llamado Plan de Acción Tutorial (PAT) (Quintanal, 2006).

Para organizar la acción tutorial es imprescindible el diseño de un Plan de Acción Tutorial. Este plan sería la respuesta organizada del centro para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Todo plan de acción tutorial debe ir precedido de una reflexión en la que se tenga en cuenta el contexto real del centro y de los alumnos puesto que lo que se programe deberá llevarse a la práctica. La acción tutorial es un proceso integral y personalizado que está insertado en la propia acción docente y cuya finalidad última es facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje; esta acción se realizará tanto a nivel individual como colectivo (Galve Manzano, 2002).



Si bien toda la comunidad educativa debe estar implicada en la acción tutorial, existen diferentes niveles de responsabilidad en su desarrollo. El equipo directivo facilitará las condiciones para que, desde la filosofía que impregna el proyecto educativo del centro, se desarrolle y concrete el plan de acción tutorial. Si bien su coordinación es responsabilidad de la jefatura de estudios, es el orientador el que debe aportar elementos técnicos para cualificar y facilitar la acción de cada tutor, en suma debe ser el dinamizador principal. Por último, el equipo docente tiene un papel importantísimo en este asunto, tanto por ser la mayoría tutores como por ser colaboradores de los tutores de cada curso como especialistas de cada área o materia. Por esta razón, la acción tutorial debe ser entendida como una labor de equipo donde el tutor es el coordinador y responsable de cada grupo-aula, pero no el único responsable de realizar la acción.

Según el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, los maestros tutores deben participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de estudios. Para ello pueden contar con la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica. Por otra parte, en relación a la planificación de la Orientación, la LOE señala que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. Por lo tanto, se entiende el Plan Integral de Atención a la Diversidad y de Acción Tutorial como una parte significativa del Proyecto Educativo de centro (Art. 121.2). Pero, además, la colaboración de los orientadores se muestra también muy importante, en el desarrollo de otros elementos considerados esenciales por la LOE en el Proyecto Educativo de un centro: valores, objetivos y prioridades de actuación (han de plantearse vinculados); el Plan de atención a la diversidad como conjunto de actuaciones ordinarias y extraordinarias (no vinculado a programas específicos) y el Plan de Convivencia del centro.

Por todo ello, la acción tutorial, viene desarrollándose en los centros desde hace bastante tiempo, alcanzando un relieve especial desde el planteamiento educativo de la LOGSE, al poner ésta el énfasis en el papel del tutor como responsable directo de la oferta educativa a un grupo de alumnos. Desde el punto de vista organizativo, destaca el papel del tutor como responsable de coordinar, en el contexto particular de un grupo, las grandes intenciones educativas plasmadas en los proyectos educativo y curricular del centro (García, 1993). Asimismo, el profesorado ha de tener como objetivo central de su práctica el enseñar a sus alumnos a aprender a aprender (Beltrán, 1993). Por tanto, ha cambiado de forma sustancial la tradicional posición pedagógica del profesor como centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, encargado de enseñar y transmitir la información del currículo debidamente organizada y secuenciada.

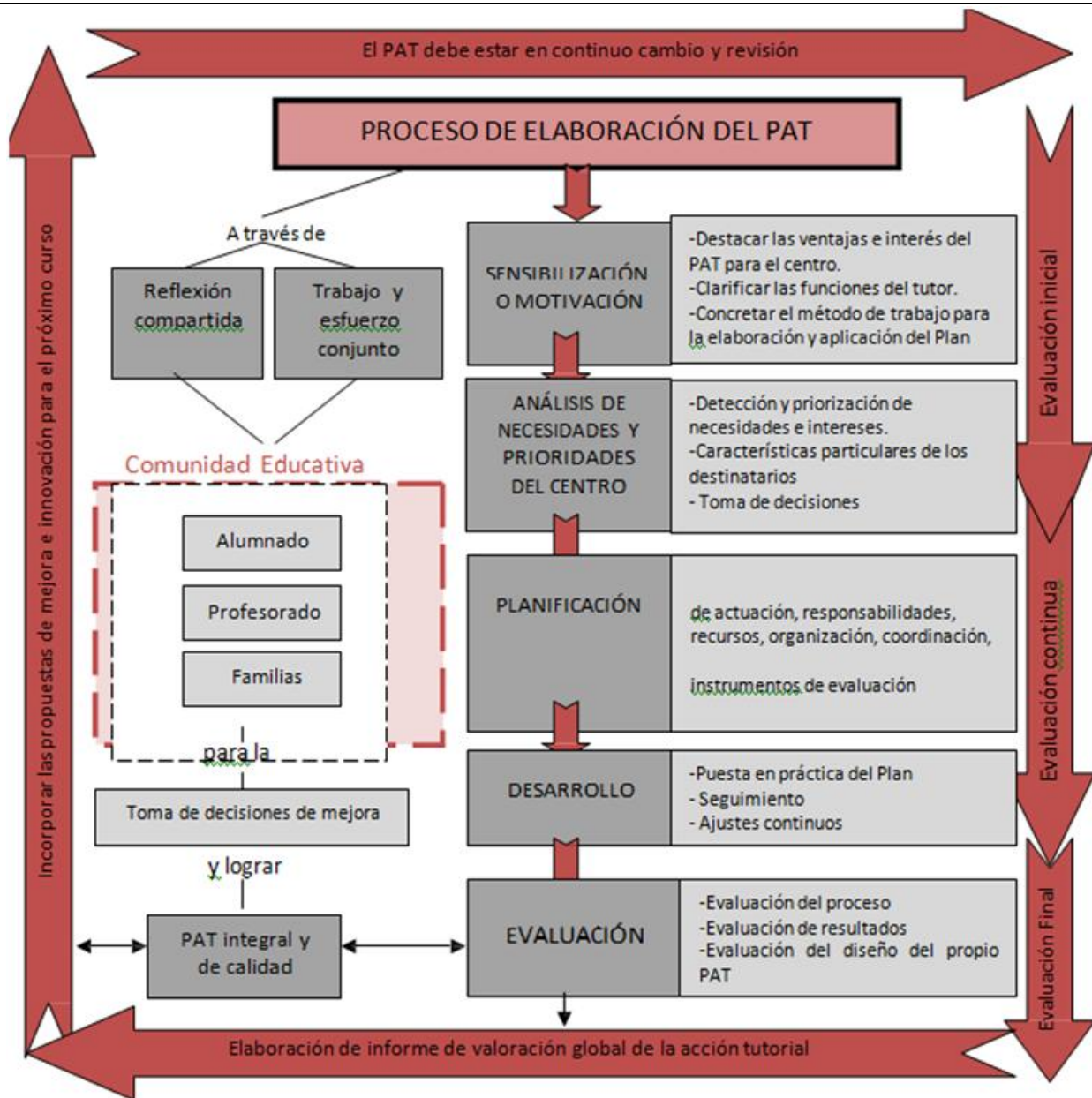


Figura 1. Propuesta de plan de elaboración del Plan de Acción Tutorial.

Planificar la acción tutorial de los centros educativos, en colaboración con los distintos órganos y agentes educativos del centro, es garantía de que las funciones se desarrollarán y los objetivos de dicha acción tutorial y de la educación en general se alcanzarán (Río Sadornil, 2007).

Podríamos definir el Plan de Acción Tutorial como la respuesta que, de modo sistemático e intencional, realiza un centro para concretar la concepción de orientación educativa. Para garantizarla se hace necesaria la presencia en la estructura organizativa de los centros del tutor: persona a la que, en última instancia, se atribuye la responsabilidad de coordinar la acción orientadora respecto a un grupo de alumnos y a cada alumno individualmente considerado (García, 1993). Por lo tanto, el PAT es el documento en el que se planifica la acción tutorial del centro, es decir, su organización y funcionamiento.



Según Galve Manzano (2002) se pueden resumir en ocho apartados los objetivos básicos de cualquier Plan de Acción Tutorial. Tales serían:

- Favorecer la interacción entre profesores y alumnos. Se tratará de coordinar el desarrollo de programaciones, los procesos de evaluación, las interacciones que se produzcan en el aula durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Coordinar la información relativa a sus alumnos (elaboración y dinamización de canales de información, cumplimentación de documentos, etc.).
- Coordinar los procesos de evaluación de sus alumnos, haciendo que se respete la legislación vigente y su desarrollo contemplado en el proyecto curricular del centro.
- Asesorar e informar a las familias sobre los progresos de sus hijos (dificultades de aprendizaje, promoción, elección de optativas y de opciones educativas).
- Fomentar la integración y participación de cada uno de los componentes del grupo- aula en la dinámica general del centro.
- Realizar el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, colaborando en la detección de las dificultades de aprendizaje y de las necesidades educativas especiales con la finalidad de dar la respuesta educativa pertinente.
- Orientar para el desarrollo personal y profesional a sus alumnos, mediante el asesoramiento en la elección de optativas y opciones, así como la realización del consejo orientador al finalizar la educación secundaria.
- Orientar profesionalmente y vocacionalmente a sus alumnos en la búsqueda de itinerarios educativos y opciones de trabajo al finalizar los estudios actuales.

En síntesis, el PAT persigue el desarrollo integral del alumno y la cooperación entre la familia, el centro y el entorno social, atendiendo al desarrollo de todos los aspectos de la personalidad, la atención a la diversidad, la preparación para la vida, la prevención de las dificultades de aprendizaje para evitar futuros abandonos, fracasos e inadaptaciones escolares (Álvarez, 1996). Para que la acción tutorial sea una realidad y en ella intervengan los distintos órganos y profesionales del centro, hay que planificarla en los distintos niveles de actuación (CIDE, 2008).

Siguiendo la propuesta de Vélaz de Medrano (1998) los niveles de concreción de la acción tutorial son los siguientes:

- 1er Nivel. Diseño de la acción tutorial. Elaboración del Proyecto Educativo del Centro y, de acuerdo con él, elaboración del PAT. La primera propuesta está a cargo del Departamento de orientación, si se trata de un IES, a partir de las directrices de la C.C.P. y de las aportaciones de los tutores. En el caso de los centros de Infantil y primaria, es elaborado por los tutores.
- 2º Nivel. Concreción de los principios generales para cada grupo de ciclo y nivel. Previsión de actividades de acción tutorial. Corresponde a los tutores de cada ciclo y nivel.
- 3er Nivel. Ajuste y concreción de las actividades de acción tutorial al grupo-clase y a cada alumno en particular. Corresponde al tutor/adel grupo-clase y al equipo docente.

Tal como señala la Orden de Implantación de la Educación Infantil y Primaria dentro del Proyecto Curricular de Primaria deben aparecer marcados los criterios que deben regir la Orientación Educativa y la Acción Tutorial. En este sentido hemos de tener en cuenta, que para que dicho Plan de Acción Tutorial sea funcional, ha de reunir las siguientes características: en primer lugar, ha de ser un plan de acción, es decir, se ha de desarrollar en el aula (no puede quedarse a un nivel teórico); en segundo lugar, ha de ser elaborado por el profesorado que lo va a llevar a cabo, no por expertos ajenos al centro; en tercer lugar, ha de tener en cuenta el pasado del centro (logros, experiencias) y el presente (necesidades) para poder proyectar un futuro; en cuarto lugar, las propuestas que aparezcan en el plan se han de contrastar con la realidad y por último, el plan no se puede dar por terminado, pues a medida que se va aplicando se va revisando y se debe ir cambiando y ajustando a las necesidades del momento (García, R.J.; Moreno, J.M. y Torrego, J.C. , 1993).

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. y otros (1996). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Ander-Egg, E. (1991). Introducción a la planificación. Madrid: Siglo XXI.
- Asensi Díaz, J.L. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002), Tendencias Pedagógicas 7, 117-735.
- Beltrán Llera, J. (1993). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid.: Editorial Síntesis.
- Grañeras, M. y Parra, A. (Coords.). (2008). Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid: MEPSYD. Colección Estudios e Informes.
- Fernández Sierra, J. (1999). Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientando la orientación. Málaga: Aljibe.
- Galve Manzano, J.L y Ayala Flores, C.L. (2002). Orientación y acción tutorial. Fundamentación, de la teoría a la práctica. Madrid: CEPE
- García, R.J.; Moreno, J. y Torrego, J.C. (1993). Orientación y tutoría en la Educación Secundaria. Zaragoza: Edelvives.
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). Manual de Orientación y Tutoría, (2ª edición). Madrid: Narcea.
- Longás, J. y Mollá, N. (2007). La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional. Madrid: Narcea.
- Méndez Zaballos, L.; Ruiz Llorente, J.M.; Rodríguez Fernández, E. y Rebaque Geijo, M. (2002). La tutoría en Educación Infantil. Colección Educación al día. Madrid: Praxis.
- Pérez Juste, R. (2006). Evaluación de programas educativos. Editorial La Muralla.
- Quintanal Días, J. (2006). La función tutorial: presente y futuro. Educación y Futuro, 15, 9-23
- Río Sadornil, D. (2007). Orientación educativa y tutoría. Madrid: Sanz y Torres.

**Ana María González Benito**

## LA DESTREZA DE COMPRENSIÓN ORAL EN EL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA

Álvaro Antonio Herrera Vázquez

La enseñanza de la lengua extranjera a menudo se ha basado en una larga tradición en cómo se entiende y se produce el lenguaje escrito. No obstante, algunas metodologías importantes se centraron en el aspecto oral, tales y como los métodos situacional y audio lingüístico.

Los maestros normalmente reflexionan sobre cómo usar la lengua en términos de cuatro destrezas: *Listening*, *Speaking*, *Reading* and *Writing*. Éstas se dividen normalmente en dos grupos: destrezas receptivas y destrezas productivas. A pesar de esta división, estas cuatro destrezas son dependientes unas de otras y, en consecuencia, no se separan la vida real.

Según el marco legislativo, en la introducción al área de Lengua Extranjera, en el Real Decreto 1513/2006, se sostiene que: "El área de lengua extranjera tiene como principal objetivo educar a las personas de tal manera que puedan usar la lengua para entender, hablar, leer y escribir. Para conseguir esto, el punto de partida de nuestra enseñanza va a ser el uso comunicativo de la lengua".

El desarrollo de la comprensión es una prioridad en el enfoque comunicativo y el punto de partida para el desarrollo de la producción. En un primer contacto con la lengua extranjera, la principal destreza que hay que trabajar es la receptiva. De este modo, la comprensión oral constituye uno de los objetivos del Real Decreto 1513/2.006:

"1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, usando la información recibida para llevar a cabo tareas específicas relacionadas con su experiencia".

Tras esto, es preciso definir las diferentes fases por las que pasa un alumno al desarrollar la destreza "Listening":

- Fases iniciales: en los primeros años del aprendizaje del inglés, los alumnos pasan gran parte del tiempo escuchando a su maestro, mientras realizan juegos simples, cantan canciones, o escuchan órdenes sencillas. Este "input" se transmitirá en inglés en la mayor medida de lo posible. Sin embargo, para evitar que la motivación disminuya, el maestro hará uso de la lengua materna del alumno en momentos concretos. A medida que el tiempo transcurre, el nivel de inglés de los alumnos aumentará. La comprensión oral, incluso en estas etapas, no debe ser una mera actividad pasiva. Se debe motivar y captar la atención del alumnado mientras escuchan, haciendo uso del mayor soporte visual posible.
- Fases posteriores: Los estudiantes evolucionan en el desarrollo de la comprensión. Aunque siguen escuchando a su maestro, también aprenden a través de libros de textos y material auténtico. Este material, presentado en lengua extranjera, supone una gran dificultad para los alumnos, pero tiene muchas ventajas. Esta dificultad se puede resolver a través de tareas factibles. De forma general, los estudiantes son capaces de enfrentarse antes a las destrezas receptivas (audición y lectura) que a las productivas (habla y escritura). Lo que realmente necesitamos son textos en los que nuestros alumnos sean capaces de entender su sentido global.

Tras definir los momentos por las que pasa un alumno en el desarrollo de esta destreza, es necesario proponer algunas orientaciones para trabajar la audición. En este sentido, Brewster, Ellis and Gerard cita las siguientes:

- Dar a los alumnos confianza, recordándoles que no es necesario que entiendan todo. Debemos suministrarles el máximo apoyo visual para facilitar la comprensión.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar una serie de estrategias de audición: uso del conocimiento previo, ilustraciones, lenguaje corporal, variación del tono de voz...
- Explicar a los alumnos qué es lo que van a escuchar y cuál va a ser la tarea posterior.

Una vez que sabemos qué estrategias podemos adoptar con los discentes para que su enfrentamiento a la tarea de audición sea satisfactoria, es preciso concretar la organización de la misma. Existen tres etapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva:

- Primera etapa. Incluye tareas de "pre-listening" (pre-audición). Consiste en activar las ideas previas del alumnado, presentar el contexto y mostrar el vocabulario que se va a trabajar durante la tarea.
- Segunda etapa. Incorpora actividades de *while listening* (momento de la audición). Éstas ayudan a los alumnos a entender información global o específica y son muy útiles para mantener la concentración del alumnado.
- Tercera etapa. Engloba tareas de "post-listening" (post-audición). Se analiza más profundamente algún aspecto del texto.

Brewster propone algunas actividades para trabajar estas tres etapas en el alumnado:

- "Listen and repeat" (Escucha y repite). Algunos ejemplos de ésta se encuentran en juegos como el "Chinese Whispers" (el teléfono), en el que un niño susurra una palabra a otro compañero, y éste, a su vez, a otro compañero, y así sucesivamente. El último repite la palabra que han escuchado en voz alta. Si la respuesta es correcta, gana un punto para su equipo. Por el contrario, el grupo se mantiene con la misma puntuación.
- "Listen and discriminate" (Escucha y discrimina). En este tipo de ejercicios, la atención de los alumnos se centra normalmente en aspectos fonéticos, tales y como escuchar palabras con idéntica rima, o seleccionar oraciones que tienen el mismo patrón rítmico.
- "Listen and perform actions or follow instructions" (Escucha y realiza acciones). Se usa normalmente con canciones que implican acción, o juegos como *BLind Man 's Buffo* *What 's the time, Mr. Wolf?* Seguir instrucciones se puede utilizar también como una actividad de audición. En este caso, los alumnos trazarán una ruta en un mapa. Esto no debe ser usado, sin embargo, si el alumnado no lo ha practicado en su lengua materna.
- "Listen and draw/colour" (Escucha y dibuja/colorea). El dictado de imágenes se usa frecuentemente para ayudar a los niños a centrarse en nombres concretos o en adjetivos usados comúnmente para describir color, tamaño, forma... Se puede hacer de distintas maneras: dibujando la imagen completa, o añadiendo partes perdidas a una imagen.
- "Listen and guess" (Escucha y adivina). Este tipo de actividad de audición se basa normalmente en la descripción de algo cuya identidad tienen que adivinar los alumnos.

- "Listen and label" (Escucha y etiqueta). Se usa frecuentemente con dibujos, mapas o diagramas donde se les pide a los aprendices que escuchen una descripción de un animal, persona o lugar para que, posteriormente, escriban sus partes.
- "Listen and match" (Escucha y relaciona). Esto normalmente implica unir imágenes con palabras y es muy frecuente en juegos orales como el bingo. En niveles superiores, se puede hacer más compleja la actividad, de tal manera que los alumnos tengan que vincular imágenes u oraciones escritas con bocadillos de una historieta.
- "Listen and sequence" (Escucha y secuencia). Esta actividad se basa en oraciones o imágenes que se deben poner en el orden correcto mientras escuchan una historia o una serie de instrucciones.
- "Listen and classify" (Escucha y clasifica). En este ejercicio se toma normalmente como referencia imágenes. En un primer momento, los alumnos escuchan descripciones. A continuación, deben clasificarlas en distintos grupos. Por ejemplo, en un principio, se les da a los alumnos una lista de seis animales (*animals*). Después, tienen que clasificarlos en dos grupos: mamíferos (*mammals*) y aves (*birds*).

Estas actividades nos lleva a deducir que existen distintos tipos de audición. Estas subdestrezas son las siguientes:

- Audición global o extensiva: Los estudiantes deben captar solo una idea general acerca de lo que están escuchando. Algunas estrategias de comprensión que se deben trabajar son las siguientes: predecir el significado de palabras desconocidas del contexto lingüístico, usar elementos paralingüísticos (lengua corporal, expresiones faciales...), identificar los conectores que ayudan a entender el sentido global del texto. Algunos ejemplos de actividades que se incluyen aquí son las siguientes: secuenciar imágenes cuando se escucha una historia o responder preguntas de verdadero y falso.
- Audición selectiva: En este caso, no es necesario que los estudiantes entienden todo el texto, sino información más concreta o específica. Esta subdestreza es muy útil en las primeras etapas de aprendizaje. El nivel de conocimiento es todavía bajo. Un ejemplo típico de esta actividad consiste en escuchar un texto en el que se le da un color a cada número. Deben colorear las tarjeas según lo que oigan.

Estas dos subdestrezas explicadas aparecen en las orientaciones metodológicas descritas en la Orden del 10 de Agosto de 2.007, por la que se desarrolla el currículo para la Educación Primaria en nuestra comunidad autónoma, Andalucía. Concretamente, se hace referencia a lo siguiente: "Trabajaremos la atención receptiva y memorización de mensajes. La comprensión se debe trabajar también, empezando, en las primeras etapas, de la comprensión general hasta llegar a aspectos más concretos en niveles superiores, según las diferentes situaciones y tipos de discurso (narración, descripción...)."

- Audición intensiva: Consiste en la comprensión del texto en su totalidad, es decir, palabra por palabra. Es de gran utilidad para tratar más detenidamente algún aspecto gramatical o léxico, pero se debe evitar en los primeros niveles debido a su dificultad. Algunas actividades son: rellenar los espacios en blanco con las palabras correctas mientras escuchan una canción, seguir instrucciones tanto para colorear, dibujar como para hacer acciones (respuesta física total), y también, actividades de unión con flechas.

Una vez explicadas las distintas subdestrezas, vamos a mostrar un ejemplo de un proceso completo sobre cómo trabajar la comprensión auditiva:

1. Generar interés, despertar los intereses de los alumnos y captar sus emociones, descubriendo sus ideas previas. Esto se puede realizar usando una imagen, un vídeo, un juego...
2. Presentar el vocabulario básico, que facilite la comprensión global del texto. Los maestros podrán usar "flashcards" (tarjetas con imágenes), y los alumnos tratarán de decirnos la palabra en inglés.
3. Hacer predicciones. Podemos mostrarles a los alumnos las dos primeras oraciones y después pedirles que sugieran un título para el texto.
4. Establecer una tarea de comprensión oral global.
5. Escuchar el texto por primera vez. Así, se familiarizarán con el acento y realizarán su primera tarea.
6. Los estudiantes comparan sus respuestas. De este modo, se sentirán menos intimidados y podrán completar la información que falte con la ayuda de compañeros más avanzados.
7. Proporcionar retroalimentación (*feedback*), comprobando que lo han entendido y completado correctamente.
8. Presentar una tarea de audición intensiva o selectiva, de tal modo que los alumnos sigan el texto de nuevo pero más detenidamente en esta ocasión, recopilando más información.
9. Los alumnos escuchan el texto por segunda vez.
10. Comparan sus respuestas.
11. Se realiza el "feedback".
12. Realizar actividades de ampliación para trabajar más profundamente algún aspecto, tales y como debates, juegos, actividades grupales...

Para trabajar esta destreza se puede usar una gran variedad de materiales y recursos. Los más comunes y de más fácil uso son: CD-ROM, que se introducen en un reproductor y repiten su contenido, y *flashcards* (tarjetas con imágenes) que sirven para muchas actividades y juegos orales en el aula. No obstante, hoy en día, muchos colegios están dotados de pizarras digitales a través de las que los maestros pueden mostrar a sus alumnos gran variedad de contenidos (canciones, historias...) con soporte visual y sonido simultáneamente que ayudarán a una mejor comprensión. Además, en Internet existen múltiples páginas mediante las que los alumnos podrán memorizar canciones e incluso afianzar los contenidos tratados en clase.

A modo de conclusión, si queremos que nuestros estudiantes sean partícipes en el aula y se comuniquen en una lengua extranjera, les tendremos que mostrar una serie de herramientas o instrumentos que son las cuatro destrezas básicas. De este modo, la clase se convertirá en un lugar para la interacción, diversión y comprensión donde se hará un uso continuo del lenguaje con un uso comunicativo.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- Daniel Madrid, Neil McLaren, eds. Granada: Universidad de Granada, 2004. *TEFL in Primary Education*.
- Harmer, Jeremy. 2007, *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE 8 de diciembre de 2.006) por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Orden de 10 de agosto de 2007, (BOJA de 30 de agosto de 2007), por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

**Álvaro Antonio Herrera Vázquez**