

CONTEXTUALIZACIÓN Y PROPUESTA DE ACCIÓN TUTORIAL DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL:

Aprendiendo juntos

M^a Beatriz Páramo Iglesias

Resumen: La transversalidad de la Educación Infantil es una realidad; pero un aspecto olvidado inherente a la educación ha sido el carácter holístico de la tutoría, ya desde Educación Infantil. Partiendo del marco legislativo, teórico y del Plan de Acción Tutorial (PAT), se presenta una contextualización de las orientaciones del PAT en un aula de cuarto curso del segundo ciclo de EI. El cometido que se le asigna a los valores, al aprendizaje autorregulado y compartido, son eje de un banco de actividades. Las variadas prácticas que se suceden en tutoría y orientación presentarían la cara más inclusiva de la acción tutorial.

Palabras clave: acción tutorial, PAT, aprendizaje compartido, propuesta, Educación Infantil

Abstract: Nowadays, the mainstreaming of Children's Education and teaching practice is latent, but a forgotten aspect has been the holistic of tutorial in Kindergarten. Starting with a legislative, theoretical framework and Tutorial Action Plan, what is presented is the proposal of the contextualization of this document in a classroom with children aged three years old. The new roles that are assigned to values, the self-regulated and shared learning, are the approaches of a bank of activities. The varied practices that are happening in tutorial action could be having the most inclusive face of the tutorial.

Key words: tutorial action, TAP, shared learning, proposal, Children's Education

1. INTRODUCCIÓN

Hay una viñeta que recorre las redes sociales que representa de manera verídica con un cierto matiz caricaturesco las mil y una labores del docente. Serían como ciertos apéndices que la sociedad de hoy en día le acomete al profesorado, y con los que el docente ha tenido que transigir. Sin embargo, algunos de estos encargos son inherentes a sus propias competencias. Hablamos de la acción tutorial como una prolongación de su quehacer

educativo. A pesar de ser una disciplina y una tarea que los agentes educativos tienen presente, con muchas y variadas formas y modalidades, aún son escasos los estudios y argumentos de la acción tutorial en la Educación Infantil (Malagón, 2011). Por el carácter globalizado que precede a esta etapa y la idiosincrasia integradora del ambiente y del currículum, las múltiples facetas y funciones del maestro/a de Educación Infantil para responder a esta naturaleza holística del proceso de enseñanza y aprendizaje, se hacen más que evidentes.

La presencia y organización del Plan de Acción Tutorial (*PAT*) en los centros educativos supone considerar que ciertos aspectos de la orientación y tutoría se deben planificar de forma independiente al resto de elementos curriculares, bajo criterios de coordinación (Malagón, 2011). No obstante, y subrayando la consideración y repercusión en la Educación Infantil del trabajo por proyectos y centros de interés, nos hace situarnos ante un Proyecto de Acción Tutorial que germinaría en un aula del cuarto curso del segundo ciclo de Educación Infantil para avalar, concretar y contextualizar el *PAT*.

2. CONTEXTUALIZANDO EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Las competencias tutoriales están en función del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lázaro, 1997). Todo este proceso supone un esfuerzo de y por relacionar muchas y multitud de dimensiones y agentes, por lo que la actividad de la tutoría y la magnitud de alcance e intervención de ésta atañe a todos los ámbitos del aprendizaje y de un aula concreta, haciendo confluír procesos didácticos y orientadores (Segovia y Fresco, 2002). De esta forma, el marco legislativo y curricular en el que cada maestro/a está inmerso constituye el primer escalón del proceso de contextualizar el *PAT* en el aula de Educación Infantil.

2.1 Marco legislativo

Las referencias legislativas delimitan las primeras orientaciones en cuanto a tutoría se refiere, evidenciando los agentes y elementos implicados en la acción tutorial. Primeramente, en la Ley Orgánica, 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (en adelante LOE) en su título III sobre el profesorado, en el capítulo I acerca de funciones, el artículo 91, expone que la tutoría, orientación, apoyo y dirección del aprendizaje es labor de cualquier profesorado, y en la Orden 25 de Junio de 2009 sobre evaluación en su capítulo III de profesorado, en el artículo 13.1 y 13.2 sobre tutores de grupo, le asigna esa labor con un marcado carácter de coordinación. La LOE se concreta en la Comunidad Autónoma de Galicia en el Decreto 330/2009 de 4 de Junio, en cuyo artículo 10.1 se especifica que cada grupo de alumnado contará con un tutor que realizará tareas de organización, participación y control (al igual

que en el artículo 53.3 del título III sobre órganos de coordinación docente del Decreto 374/1996 de 17 de octubre y su correspondientes artículos 80 y 81 del capítulo V) y en el 10.2 muestra la educación como un proceso compartido con las familias, que se favorecerá a través de la tutoría y actividades de intercambio de información. Avanzando en los textos legislativos, la orden mencionada sobre la evaluación, en su capítulo VI que versa sobre este tópico, en los artículos 20.1 y 25 recoge la responsabilidad del tutor en el proceso de evaluación y de información a las familias. Y por último en el Decreto 374/1996 de 17 de octubre sobre reglamento orgánico, hace mención al PAT en su título IV de régimen de funcionamiento, capítulo II sobre concreción curricular artículo 91.

Estas referencias legislativas acercan las competencias del tutor, la necesidad de la coordinación con las familias y presentan el PAT; pero hay otros muchos artículos y disposiciones que se nutren de los principios de la tutoría y orientación desde su vertiente más educacional y transversal. En este sentido los textos legislativos recogen la importancia de la participación de las familias, la coordinación entre ciclo y escuelas, la apertura al entorno, la necesidad de la atención a la diversidad desde la acción docente, etc. Todos ellos elementos que son imprescindibles para entender la concepción más creativa e intuitiva de la tutoría.

2.2 Niveles de concreción

El PAT no se confiere como un documento utópico en el que se plasmarían ideas, actividades, buenas prácticas (Morales, 2010), sino como un documento flexible con capacidad adaptativa según las necesidades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un guía y referente de lo que debe convertirse la tutoría en la sociedad y educación de hoy en día, y ya desde la Educación Infantil.

Los niveles de concreción suponen una organización doble y paralela (Segovia y Fresco, 2002), e incluso triple: a nivel organizativo, a nivel de agentes (Morales, 2010) y a nivel de intervención. Por un lado, la concreción organizativa pasa por diversos documentos de centro que van contextualizando finalidades educativas, necesidades y actuaciones de la acción tutorial, partiendo del Proyecto Educativo, pasando por la Concreción Curricular de la etapa, hasta llegar a la Programación de ciclo y la del aula. Los dos primeros documentos recogerían las acciones de tutoría y orientación a nivel de centro (primer escenario), y los dos últimos al segundo, el aula (con docentes de la etapa y el alumnado); y un tercer escenario implicado en la red de la tutoría y orientación que serían las familias y la comunidad. Y por último, en cuanto a la concreción en las actuaciones de intervención vadearían los niveles anteriores; el maestro y sus funciones vienen determinados por la

organización del centro (Segovia y Fresco, 2002), al igual que este último y el docente por las necesidades que el alumnado demande.

3. EL CARÁCTER TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y DE LA ACCIÓN TUTORIAL

La necesidad de una concepción de tutoría que se prolongue de la acción docente es un reto de la escuela de hoy en día. Son muchos los estudios (Lázaro, 1997) que presentan las características de un buen maestro tutor, del proceso de tutoría y de hasta del propio plan. Muchos coinciden en que no todo profesor tiene que ser tutor, tal y como se entiende el concepto legislativamente, pero sí asumir responsabilidades de tutoría y orientación (Ocampo, Caeiro y Sarmiento, 2012). Ese traspaso de funciones de una manera casi inapreciable, es una parte integrante del quehacer educativo, roles tutoriales y docentes que en la Educación Infantil es más que obvio (Malagón, 2011). Este mismo autor señala que el que la educación y la práctica docente quieran responder a las principales necesidades educativas de esta etapa ya de por sí se le transfiere un carácter globalizado a la acción tutorial. Esta transversalidad ha sido un aspecto olvidado en la práctica, aún siendo una condición e indicador de buenas prácticas tutoriales.

Teniendo esta premisa presente en el entramado tutorial, sucede lo mismo con las actividades propias que se traducen de esas funciones. Las actividades de orientación y tutoría son actividades en sí educativas, formando parte del currículum, lo articulan. No se está hablando de actividades específicas aisladas (Morales, 2010), si no que se insieren dentro de unas áreas, de unos centros de interés, de unas unidades didácticas y de proyectos que surgen de unas necesidades concretas de orientación. La etapa de Educación Infantil en primer lugar, la labor del docente y las propuestas curriculares tienen un marcado carácter orientador, de detección de necesidades y de intervención, por lo que podríamos estar hablando de una tutoría transversal a favor de una atención individualizada (Malagón, 2011).

Estas acciones de orientación y guía se pueden articular en diferentes ámbitos de intervención (Lázaro, 1997), desde el aspecto formal burocrático hasta el académico, pasando por el docente y de asesor personal; o de información, realización, diagnóstico, formación, gestión y administración. Lo que aquí se presenta es una cohesión de todos ellos en un conjunto de actividades e intenciones colectivas y coordinadas (Morales, 2010), que hará de la afectividad, del diálogo y del clima el boceto de cómo se podría concretar un Plan de Acción Tutorial desde un aula de Educación Infantil. En palabras de Galve y Ayala (2002) estaríamos hablando de enseñar a pensar, enseñar a convivir, a ser persona, y a

tomar decisiones. La acción tutorial cruza la educación desde la acción docente hasta desembocar en la acción del alumnado y su aprender a aprender, una tutoría que hace de los “auto” su doctrina, la autoestima, autonomía, autoconcepto y autoregulación a favor del desarrollo de las propias potencialidades (Segovia y Fresco, 2002). Esto configura el nuevo papel de la tutoría en Educación Infantil: preventiva, compensadora y favorecedora, palabras que podrían también describir la acción docente en sí misma y la educación del desarrollo.

4. PROPUESTA DE PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

El proceso de tutoría se sitúa en un escenario más extenso, proyectándose en todos los elementos curriculares y del ambiente. Como parte de una planificación, lo que se presenta a continuación es una propuesta de actividades que podría responder a un PAT, y los elementos que la estructuran.

4.1 Justificación

La transversalidad de la acción tutorial desde el papel del docente y de las actividades han sido un aspecto olvidado. Si ese carácter e importancia de la tutoría se entabla desde la Educación Infantil (Mendez, 2007), sentarían las bases del sentido más inclusivo y funcional en etapas posteriores. Blanco (2008) se preguntaba el por qué desaprovechar esta etapa para llevar a cabo una labor educativa, en la que no sería necesario reiterar la acción tutorial.

4.2 Punto de partida

La propuesta se desarrollaría en un aula de 25 alumnos y alumnas del cuarto curso del segundo ciclo de Educación Infantil (conocidas como aulas de tres años). El planteamiento podría adaptarse a las características de cualquier centro, insistiendo en su transversalidad y adaptabilidad a cada contexto concreto. Los niños y niñas de 3 años se encuentran en una etapa de consolidación del autoconcepto y la autoestima, transfiriendo su pensamiento egocéntrico, como punto de partida para la autonomía y la construcción de su personalidad. Se destaca la importancia de la regulación, necesarias para hacer de su educación emocional la base que permita todas las otras formas del desarrollo.

Por todo esto, el proyecto que se recoge en estas páginas se presenta como un banco de actividades para potenciar la autoestima, el trabajo cooperativo y un clima de diálogo y afectividad, para hacer al alumnado consciente de sus posibilidades y fortalezas y la mejoría de sus limitaciones. En este sentido, situamos la acción tutorial y de orientación como eje de la atención a la diversidad, amparado por el Decreto 229/2011 de 7 de diciembre.

La propuesta, de carácter anual dividido en tres pequeños proyectos trimestrales, lleva por nombre “*Hola soy Tuto*” y sigue el eje de la programación propia del aula, de manera que las actividades que se presenta tienen cabida en las diferentes unidades didácticas y actividades propias.

4.3 Elementos del currículum

Objetivos, contenidos, competencias y educación en valores

El objetivo que se persigue con la contextualización de un PAT en un aula de Educación Infantil es una cohesión que relaciona el *conocer sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias; adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, relacionarse con los demás y desarrollar habilidades comunicativas*, según el artículo 4 del Decreto 330/2009 de 4 de Junio. Avanzando hacia los diferentes elementos del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos estarían enmarcados en el Área I sobre *Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal*, dentro del bloque de contenidos de “*El cuerpo y la propia imagen*” y “*La actividad cotidiana*”; la competencia a la que responde *Autonomía e iniciativa personal y Aprender a aprender*, y la educación en valores que se impregna del proyecto.

Metodología

Siguiendo las orientaciones metodológicas del anexo I del Decreto anteriormente citado, el presentar este proyecto como una esencia entre educación emocional y autonomía, se responde a la *perspectiva didáctica* del aprendizaje activo y consciente que debe empezar en estas primeras edades, donde empiezan a emerger sus capacidades básicas de planificación. El *ambiente de aprendizaje* también tomará partido en el proyecto, utilizando por un lado los espacios del aula, como el rincón de planificación y el rincón del “*Yø*” en los momentos destinados a las rutinas de planificación y retroalimentación, junto con el período de adaptación; y materiales elaborados por el alumnado a modo de pictogramas y sistema de ayudas como se verá en el apartado siguiente. El *papel del profesorado* pasa a ser de guía y desde su papel de tutor y agente de orientación, será quien de llevar la educación emocional, el aprendizaje compartido y autorregulado a través de su ayuda y modelado, intercambiando los papeles con el *alumnado*. La tutoría entre iguales convierte la tutoría en una modalidad más autónoma y activa que nace de los propios agentes del proceso de aprendizaje, el alumnado, permitiendo diferentes tipos de *agrupamiento* según la actividad o momento. La confluencia de todas estas orientaciones lleva a considerar el proyecto de acción tutorial en concomitancia con otros agentes, la *apertura al entorno* supone que entre a formar parte en la acción tutorial, y por lo tanto en la propuesta de proyecto, el resto de equipo de ciclo, las familias y la comunidad.

4.4 Banco de actividades

El proyecto se organiza por trimestres que lo van articulando; “*Así soy yo*”, “*Proyectos colgantes*” y “*Un, dos, tres, atiéndome*” conforman los tres bancos de actividades para cada trimestre.

Durante el primer trimestre, y teniendo en cuenta el período de adaptación, regulado por el artículo 3 del capítulo I de la Orden de Evaluación, el proyecto tomará forma con el banco de actividades “*Así soy yo*”. Aprovechando que se trata de unas primeras semanas de conocimiento del aula, su estructura, planificación y funcionamiento, se presentará y construirá el “*Rincón del yo*”, un espacio cercano a una ventana, dotado de un espejo, dos pequeñas colchonetas, dos sillones y una mesa con materiales sensoriales y equipo de música. Se crea como un lugar destinado al autoconocimiento de uno mismo a través de tiempos de relajación y descanso. Para delimitar este rincón se organizaría un expositor a ambos lados y aprovechando parte de la pared, para exponer y compartir todos los trabajos, observaciones e investigaciones sobre nosotros mismos. Las actividades que fácilmente se podrían intercalar en las diferentes secuencias didácticas, serían:

- “*Huellas de dinosaurio*”, que consistiría en conocer nuestro cuerpo a través de una actividad de plasmar las huellas en grandes cartulinas de nuestras manos, pies e incluso de nuestro cuerpo, algunas de ellas de forma individual y otras en parejas.
- “*Somos artistas*”. La actividad consistiría en realizar un retrato de nosotros mismos y su puesta en común y auto-descripción a través de un juego de descripciones guiados por una canción. De igual forma, depende de las características y clima del aula, podría realizarse por parejas y en pequeños grupos, o que la descripción la hicieran los unos de los otros partiendo del retrato que cada uno hace de sí mismo.
- y de los demás (juego cooperativo).
- “*Criaturas-Caricaturas*”. Una vez trabajado el conocimiento y apariencia física, se puede trabajar ya en edades en el conocimiento interior de uno mismo a través de los sentidos, relacionado con las partes del cuerpo. Así, primero a nivel individual y después a nivel grupal para contrastar percepciones e ideas, cada niño y niña tendrían que dibujarse a sí mismos con una caricatura potenciando las fortalezas que ellos creen que tienen a través de rasgos grandes y fuertes. Una vez descrito y puesto en común, se le asignarían los siguientes valores que darán lugar a los diferentes roles que se necesitan para llevar a cabo una metodología de proyectos:
 - Orejas, oído: el que sabe escuchar
 - Boca, el que se expresa adecuadamente

- Ojos, vista, el que es buen observador
- Manos, tacto, el que le gusta manipular
- Cabeza, al que le gusta investigar

Cada rol y aquellos que aparezcan a lo largo del proyecto se representarán con un pictograma de “*Tuto*”, y la parte del cuerpo y capacidad de que se represente. *Tuto* es una hormiga cuyo rol en el aula es el ser un personaje-mascota que los guiará en este proceso de tutoría conjunta que parte primeramente del conocimiento de sí mismo. Hacia finales del trimestre, cada alumno y alumna tendrán en unas cajas en el “*Rincón del yo*” los pictogramas elaborados por ellos mismos.

Durante el segundo trimestre, “*Proyectos colgantes*” nos acercaría al mundo de la tutoría entre iguales a través de la metodología de proyectos¹. Con cada pictograma elaborado se llevará a cabo la actividad “*Tuto se cuelga*”, que consiste en hacer de los pictogramas unos collares que cada niño y niña a lo largo de la jornada escolar tendrá que llevar según el rol que se asigna en cada proyecto y en cada actividad. Esta actividad se realizaría desde una óptica individual y en pequeño grupo, el alumnado individualmente y en consenso con el grupo que conforme la actividad, tendrá que decidir *que es hoy* o *que quiere ser hoy*. Pero desde una perspectiva más amplia, en otros momentos de la jornada escolar, el alumnado puede cambiar e incluso intercambiar los roles para hacer realidad la tutoría entre iguales, cuando uno de ellos sea *fuerte* y capaz en algo y quiera ayudar a alguien que necesita mejorar en ese aspecto. Al finalizar cada proyecto, semana o actividad, según la disponibilidad y ambiente del aula, en el rincón que hemos presentado existiría una tabla con doble entrada, con las fotografías de cada alumno/a y los diferentes pictogramas/roles de *Tuto*, de manera que a modo de retroalimentación y evaluación conjunta, en una asamblea cada niño y niña recuerde que collares usó y para qué, y se proponga el rol siguiente para mejorar.

Y por último, en el tercer trimestre, desde una regulación y trabajo conjunto, se daría paso a un control y capacidades metacognitivas más individuales, llevando la tutoría a uno mismo, con “*Un, dos, tres, atiende*”. Consistiría en la presentación del procedimiento Meichenbaum, una serie de estrategias de autorregulación que, adaptado a estas edades, daría las primeras pistas para ser conscientes de cómo aprenden ellos mismos, para después conocer como aprenden los demás. Las actividades que en esta fase final del proyecto se plantearían serían:

- “*Tuto atiende*”, en la que se enseñaría a través del modelado una serie de pasos o procedimiento para hacer comprender al alumnado qué capacidades y estrategias ponen en juego cuando aprenden y enseñan a aprender a los demás. Se reflejarían

en viñetas a gran tamaño para el aula y en menor para cada lugar de trabajo individual, en las que *Tuto* representara:

- Uno, abro los ojos y mis orejas para escuchar y mirar
 - Dos, cierro mi boca y los ojos para pensar
 - Tres, abro mi boca para preguntar
 - Cuatro, choco mis palmas para felicitar
- “Las “q” de *Tuto*”. El trabajar por pequeños proyectos y talleres supone retroalimentación constante y una fase de presentación a los compañeros y al resto de ciclo. En este último trimestre, lo que se pretendería sería organizar la presentación de todo ese conocimiento a través de las “q” de *Tuto*, de manera que se acerquen a la primera aproximación de esquemas/organizadores de toda esa información con imágenes y fotografías, a través de las siguientes preguntas: qué queríamos, que necesitábamos, qué hicimos, qué aprendimos, qué nos gustó, qué queremos hacer a continuación.

Como se puede observar son actividades que el docente ha planificado y elaborado para llevar a cabo su acción tutorial, de orientar el proceso de enseñanza aprendizaje y que se pueden utilizar en cualquier contexto adaptándolo a la actividad, momento, circunstancias y edades.

4.5 Evaluación

Por un lado, la pertinencia del proyecto a nivel de aula se elaboraría trimestralmente con una asamblea destinada a evaluar si les gusta lo que *Tuto* nos trae, qué cambiarían, que reclaman, etc.; quedando plasmado en vídeo y la recogida de información en una cartulina, para que al finalizar el curso se revise ese material y plantear su continuación para el siguiente año. Por otro lado, es necesario evaluar la propia práctica docente y la organización del proyecto, para lo que podría ser pertinente un observador ajeno al aula, véase un compañero/a de ciclo, un docente en formación o incluso las familias, que recibirían a final de cada trimestre en formato digital todo lo realizado en cuanto al proyecto. Para ello, podría crearse un blog para compartir con la escuela y las familias y resto de comunidad; un recurso que por su naturaleza tiene un carácter retroactivo y evaluador.

5. CONCLUSIONES

Actualmente, existen grandes listados de qué se debería hacer en tutoría, pero no hay “recetas mágicas” (Segovia y Fresco, 2002:20). Sería cuestión de que todo este abanico de ideas, prácticas y postulados teóricos fuesen encuadrados en una programación concreta de

aula para darle sentido. Como García, García, y Doménech (2005) exponían, la tutoría es el cajón de sastre, pero también desastre de la educación. Esa práctica que se construye desde la investigación y reflexión para la acción (Segovia y Fresco, 2002) necesita de una formación específica inicial y continua, (Ucar, Belvis, Pineda y Moreno, 2007) sobre el campo de acción tutorial.

La idea que resurge de este proyecto, la transversalidad de la acción tutorial en Educación Infantil, podría situarnos ante una posible respuesta a las múltiples cometidos emergentes de la educación de hoy en día (García *et al.*, 2005), y consecuentemente, del labor del docente. Una de esas encomiendas, y quizá el eje del resto, es el hacer de la tutoría un espacio para la atención a la diversidad (Blanco, 2013). Y la respuesta a la pregunta de cómo llegar a ella podría situarse en esta tutoría inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, A. (2013). La atención a la diversidad un reto para la formación del profesorado de infantil y primaria. *Revista SAWI, Revista de publicaciones de Innovaciones Educativas*, 1, 1-14. Disponible en: <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/251/254>

BLANCO, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_02.pdf

ESPAÑA. Ley Orgánica, 2/2006 de 3 de Mayo de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.

GALICIA. Decreto 374/1996 de 17 de octubre por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, DOG nº 206, de 21 de octubre.

GALICIA. Decreto 330/2009 de 4 de Junio, junio por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG nº 121, de 23 de Junio de 2009.

GALICIA. Decreto 229/2011 de 7 de diciembre por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparte las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación. DOG nº242, de 21 de diciembre de 2011.

GALICIA. Orden 25 de Junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil. DOG nº 134, de 10 de julio de 2009.

GALVE, M. y AYALA, C.L. (2002). *Orientación y acción tutorial: educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional*. Madrid: CEPE.

GARCÍA, F.J., GARCÍA, R. y DOMÉNECH, B. (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*, 16 (2), 199-224. Disponible en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2005/16-2-2%20-%20Francisco%20Juan%20Garcia%20Bracete.PDF>

LÁZARO, A. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 93-108.

MALAGÓN, M. (2011). Plan de acción tutorial en la etapa de Educación Infantil. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 13, 1-7. Disponible en: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd8313.pdf>

MÉNDEZ, L. (2007). *La tutoría en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer Educacion.

MORALES, A.B. (2010). La acción tutorial en Educación. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 7 (3), 95-114. Disponible en: http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/06_Accion_tutorial.pdf

OCAMPO, C.I., CAEIRO, M. y SARMIENTO, J.A. (2012). Las TIC y la función tutorial en la etapa de Educación Infantil: la opinión del profesorado de centros públicos del sur de Galicia. *REOP* 23 (2), 60-78. Disponible en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-2%20-%20Ocampo.pdf>

SEGOVIA, A. y FRESCO, X.E. (2002). *La acción tutorial en el marco docente*. Galicia: Seminario Galego de Educación para a Paz.

UCAR, X., BELVIS, E., PINEDA, P. y MORENO, M.V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4), 1-13. Disponible en: <http://www.ricoei.org/deloslectores/1990ucar.pdf>

iEl proyecto que se presenta podría adaptarse a otro tipo de metodologías que se guíen por otro tipo de secuencias didácticas, dada la transversalidad del banco de actividades y de los momentos en los que se presenta.