

La formación del tutor un desafío a la innovación educativa

ELOÍSA LÓPEZ FRANCO.

Departamento Mide. Facultad de Educación, UCM

RESUMEN

El artículo analiza el tema de la concepción del profesor-tutor tal y como aparece en la Ley General de Educación LGE, 1970 y en la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990. A partir de este análisis recorre el contexto de cursos y publicaciones que intentan suplir las carencias que existen en la formación inicial de los profesores en los distintos niveles educativos. La puesta en vigor de la LOGSE parece abrir una etapa con algunos aspectos de avance en la concepción de la función tutorial. Abre también nuevas vías en la formación inicial y permanente de todo el colectivo que asume tareas tutoriales y de orientación, queriendo hacer de estas un factor dinamizador de la innovación educativa.

SUMMARY

The author reviews the legal educational regulations through which is established the teacher counselor education. Some new concerns appear in the «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo», (LOGSE), 1990.

Innovation in education is viewed as related, in some way, to good curriculum theoretical knowledge, teacher-family cooperative work and real in service teacher-counselors implication.

I. Introducción

De toda la temática surgida a partir de las concreciones legales que institucionalizan el campo de la acción tutorial, *la formación para el desempeño de esta*

tarea ha sido y continua siendo un asunto para la reflexión, y campo donde han surgido distintas experiencias de aproximación a la realidad educativa.

Se ha dicho que muchos profesionales de la educación piensan que

la mayor dificultad que se enfrenta en estos momentos la Administración educativa a la hora de poner en práctica la Reforma, es la actitud y preparación del profesorado encargado de aplicarla (Alvárez G., M. 1995).

Los profesionales de los centros no están ni motivados ni preparados para afrontar la Reforma. La ven como algo impuesto y aprenden a base de golpes, produciéndose un desánimo e incertidumbre general y, en algunos casos, abandono. (Hernández, J. 1995).

Esto, que se afirma para la Reforma en general podría decirse todavía con más fuerza respecto de la acción tutorial por ella propuesta.

Sólo acometiendo un cambio de actitud y muy especialmente una *preparación adecuada* en los profesores/as llamados a desempeñar la función tutorial pueden hacerse realidad las expectativas de mejora de la calidad de los centros y conseguir hacer de esta función un medio de inyectar dinamismo e innovación en todo el sistema educativo.

El IX Congreso Nacional de Pedagogía (Alicante, 1988) que tuvo como tema «La Calidad de los Centros Educativos» dedicó, en su Sección V, una ponencia a analizar las implicaciones de la institucionalización de la Orientación Educativa en la calidad de la educación (Echeverría, B. 1988) y (Rodríguez, B. 1988).

En el XI Congreso Nacional de Pedagogía (San Sebastián, 1996) que tiene como tema «Innovación Pedagógica y Políticas Educativas», la Sección IV se encarga de tomar en peso la Orientación Educativa desde la perspectiva de la innovación (Rodríguez, 1996).

Para hablar de tutoría y de formación de los que la ejercen es conveniente referirse a los dos marcos legales desde los que, en diferente medida, se sanciona el hecho de que todo profesor es tutor de su grupo de alumnos. Dos marcos legales que constituyen dos etapas importantes en lo relativo al modo como se concibe la tutoría y cuál es la formación prevista para quienes van a asumirla.

II. El tutor y su formación en la Ley General de Educación (LGE, 1970)

La primera etapa viene iniciada por la Ley General de Educación reconocida por todos como la ley que institucionaliza la figura del profesor-tutor al publicarse las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica del 2 de diciembre de 1970 y otras normativas que la siguieron. Y si es verdad que desde este marco legal se contribuyó a poner en marcha una preocupación por el tema, no es menos cierto, y se ha dicho repetidamente, que faltaron recursos eco-

nómicos y que no se previó y programó de modo eficaz la formación de quienes tendrían que asumir funciones tan importantes dentro del sistema educativo.

La Ley General de Educación permitió, a pesar de todo, dar un gran paso al expresar su reconocimiento de la orientación como un servicio continuado y como un derecho de los estudiantes.

Se reconoce también la necesidad de unos Servicios de Orientación Educativa y Vocacional con referencia, de modo general, a las tareas que tanto en Educación General Básica como en Enseñanzas Medias deberían realizarse. Se hace alusión a la función tutorial, a la orientación educativa y profesional, al diagnóstico de alumnos de Educación Especial y a los problemas de aprendizaje.

La ley y especialmente la normativa posteriormente desarrollada especifican más las actividades propias de la función tutorial, haciendo recaer, en los que la desempeñan, unas responsabilidades que parecen estar bastante más allá de la preparación recibida.

Se contempla también en estas orientaciones la necesidad de crear en los centros Departamentos de Orientación integrados por un pedagogo-orientador, psicólogo, médico, asistente social y profesores-tutores actuando coordinadamente con la familia y con los demás profesores. La creación de estos departamentos parece percibirse como lo ideal pero ante la dificultad de contar con recursos que lo hagan posible en cada centro se prevee la posibilidad de recurrir a otro tipo de organización local o comarcal.

La creación con carácter experimental de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) regulada por O.M. de 30 de abril de 1977, con dependencia administrativa de la Dirección General de Educación Básica y funcionando bajo la dirección y supervisión de un inspector, parece salir al paso de la dificultad antes aludida.

Sus actividades se resumen así:

- *Orientación personal, escolar y profesional* principalmente en los cursos inicial y terminal de ciclo.
- *Asesoramiento al profesorado* para mejorar su acción tutorial a través de cursos, cursillos y desarrollo de trabajos sobre procesos de aprendizaje escolar, modelos de evaluación.
- *Recopilación y elaboración de información* sobre estudios y perspectivas profesionales para ofrecerlos a alumnos, padres y profesores-tutores mediante contacto directo, charlas, folletos, documentos, etc.
- *Localización y diagnóstico* de alumnos subsidiarios de Educación Especial.

Desde el punto de vista de la Administración se aprecia aquí la primera referencia a *actividades formativas* que tienen como objetivo *la mejora de la acción tutorial*. Estas actividades se redujeron a algunos centros seleccionados donde además de la orientación a alumnos y profesores se pretendía experimentar modelos de intervención que pudieran después generalizarse a otros pro-

fesores y tutores de la provincia. Por otro lado la elaboración de un plan anual y de una memoria al final de cada curso fueron el cauce de relación de estos centros con el Consejo de Inspección del cual dependían en su funcionamiento.

En lo relativo a las Enseñanzas Medias el Real Decreto 284/1977, del 21 de enero, establece la acción tutorial como el medio o el cauce fundamental para la realización de las tareas de orientación de los alumnos asignando la coordinación al Jefe de Estudios.

El Jefe de Estudios se reunirá periódicamente con los tutores para, estudiar los programas de orientación educativa y vocacional y los criterios que han de seguir las sesiones de evaluación (art. 23.1).

Pero es justamente su falta de preparación para la acción tutorial la que se señalará como una de las dificultades para la concreción de lo legislado en la práctica educativa de los Institutos de Bachillerato.

Al tiempo que se va diseñando en la normativa legal el derecho a la orientación y tutoría, algunas concreciones en cuanto al modo de realizarla y algunas previsiones, pocas, en cuanto a la formación de quienes tienen que ejercerla, aparecen una serie de publicaciones que van a desempeñar una labor subsidiaria, respecto de la Administración, en lo que a esta formación se refiere.

Su objetivo parece ser eminentemente práctico: ofrecer recursos, facilitar la tarea, ayudar a la autoformación,... Muchos de estos materiales sirven como soportes a cursos y cursillos organizados en esta etapa por muy diversas entidades. El subtítulo que Román y Pastor (1979) ponen a su obra *La Tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*, revela el deseo de dar respuesta a la necesidad de este colectivo.

El tema del rol del tutor, el listado de sus funciones y tareas y la descripción detallada de técnicas de acción tutorial (observación, entrevista y trabajo con grupos), junto con algunas sugerencias o ejemplos de programación de la actividad tutorial, son los capítulos más comunes en libros tan divulgados como el de Artigot (1973), González Simancas (1973), Sánchez y otros (1975), Román y Pastor (1979), Lázaro y Asensi (1980) y otros de la misma etapa, Iturbe y Carmen (1973) vinculados también a la práctica y a la organización de un Departamento de Orientación.

En algunas de las publicaciones de este momento se toca también el tema del *perfil*, las cualidades o la *figura del tutor* sugiriendo así el tipo de persona que, debería configurarse a través de la formación o ayudando a la elección del profesor encargado de desempeñar la función tutorial.

Las revistas de mayor divulgación entre los profesores se hacen también eco de esta preocupación: *Magisterio Español*, *Comunidad Educativa*, *La Escuela en Acción*, *Supervisión Escolar*, *Revista de CC. de la Educación*, *Boletín de la FERE*, *Educadores*, etc. En ellas la tutoría, el sistema tutorial, tutoría y departamentos, las relaciones profesor-tutor, el tutor, los padres, etc. Son tratados por

autores como: Alvira (1971), Arroyo (1971), Moral, del (1971 y 1972), Hernández (1973), Moreno (1972), Rico (1974), y otros muchos que les seguirían, hasta la puesta en marcha del proyecto que preparó la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Especialmente significativo, en esta etapa, es el artículo de Benavent (1977), *La figura del tutor en la Educación General Básica*, elaborado sobre la base de un análisis de contenido de la legislación vigente y lo publicado por un buen grupo de autores, muchos de ellos citados aquí, en el período de 1970 a 1975.

Al agrupar por afinidad lógica las 87 tareas o prevariables que componen el «rol» del tutor, y aplicar después el *análisis dimensional* a las variables resultantes, el autor obtiene las siguientes dimensiones de primer grado, como tareas propias del tutor/a.

- I. Educador del grupo de alumnos.
- II. Mediador entre el Equipo Educador, Alumnos y Familias.
- III. Cataliza, coordina, participa y fomenta el espíritu de equipo entre el profesorado.
- IV. Orientador de sus alumnos.
- V. Conductor del grupo de alumnos.
- VI. Realiza tareas administrativas y burocráticas.

Con relación a las cualidades del tutor y aplicando la misma metodología llega a las siguientes dimensiones de primer grado:

- I. Lealtad-autenticidad.
- II. Afectividad-sociabilidad.
- III. Autoridad-exigencia.
- IV. Madurez-comprensión.
- V. Actividad-entusiasmo.
- VI. Profesionalismo-intelectualidad.

Como síntesis concluye que de la figura del tutor de los colegios de E.G.B. se puede afirmar lo siguiente:

1. El «rol» del tutor es bidimensional, por una parte *educador-orientador* (de la simple instrucción al encuentro personal), por otra técnico de relaciones públicas-administrativo (de la comunicación cara a cara a la fría información escrita).
2. La personalidad del Tutor ideal sería esquemáticamente tridimensional, con predominio de lo afectivo sobre lo cognoscitivo armónicamente conjugados y que se proyecta en una acción educativa eficaz.

A las tres posturas que parecían detectarse en relación al tutor; el tutor como profesor que realiza tareas de orientación, (que parece ser la concepción de la

L.G.E.), el tutor como colaborador del orientador y el tutor como orientador. Benavent añade la del tutor como el «educador que requiere el momento histórico que vivimos».

En relación con este modelo de profesional, no muy claro, tampoco lo está el diseño del plan de formación. La preocupación por este tema brota en las tres últimas líneas del artículo, presentándolo como un reto cuya respuesta, según él, está en mano de las autoridades educativas, en la eficacia de las Universidades y en la entrega entusiasta del profesor de E.G.B.

En los planes de formación del profesorado de E.G.B. en vigencia hasta hace tres o cuatro años y hasta el momento presente, en algunas universidades que no han implantado todavía la Reforma, ninguna materia parece prevista para ofrecer a estos futuros profesores/as formación inicial para la tutoría.

Desde los Institutos de Ciencias de la Educación, (ICE) de algunas Universidades se constata la organización de cursos y publicaciones con vistas a la formación en este campo: Barcelona (Forns, 1973), Madrid (Artigot, 1973), Salamanca (Sánchez, 1975), etc.

Otras entidades, públicas y privadas, Colegio de Licenciados y Doctores, Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), el Instituto Calasancio de Ciencias de la Educación (ICCE), la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), el Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas (IEPS), por citar algunos, organizan cursos y cursillos con el objetivo de contribuir a la formación para la tutoría en los niveles de E.G.B. y EE.MM.

La pregunta que brota de todo esto es la siguiente: ¿Puede conseguirse en cursos de pocas horas toda la eficacia formativa que la función tutorial parece exigir?

Se ha dicho de esta etapa, como nota negativa, que predominó en ella *el voluntarismo*. Complementando esta afirmación podría decirse que muchos profesores intuyendo en esta función un camino para ejercer con mayor amplitud su vocación de educadores, se embarcaron con entusiasmo en esta tarea.

El I Congreso de Orientación Escolar y Profesional realizado en Madrid (1985) sobre el tema «La Orientación Escolar ante la Reforma de las Enseñanzas Medias y el Empleo Juvenil» muestra una sensibilidad por el tema de la formación, aunque en este caso se refiere directamente el curriculum de formación del orientador. Participan en esta III Ponencia Montane, Rodríguez, Rodríguez, López Franco.

Desde estos autores queda clara la referencia a los modelos americanos de formación que, sin duda, fueron los primeros y sirvieron de referencia en la materia. También aparece la preocupación, aun vigente, sobre el tema del papel de las técnicas y de las actitudes en quien ha de ejercer funciones de tutoría y orientación (López Franco, 1985). En todo caso se expresan, desde la universidad, donde los ponentes trabajan en la formación de pedagogos orientadores, expectativas y deseos, que procuran ir plasmando en la formación universitaria dentro de las posibilidades que ofrecen los entonces vigentes planes de estudios de las diferentes Facultades de Educación.

III. El tutor y su formación en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

La etapa iniciada por el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y la puesta en vigor de la LOGSE, con la normativa desarrollada a partir de ella, retomaron el tema de la orientación y la tutoría y se plantea de modo más directo la formación de quienes tienen que asumir las tareas que el desarrollo de esta función implica.

Por lo que se refiere a la tutoría el documento «La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica» (MEC, 1990) presenta algunos aspectos que pueden concretarse en lo siguiente:

1. Nuevos elementos en la *concepción de la función tutorial* y una especificación, no solo de las funciones tutoriales, sino también de las tareas y actividades derivadas de estas funciones.
2. Preocupación por la *necesidad y urgencia de la formación*.
3. Vinculación del funcionamiento de las tutorías a lo que se considera una propuesta de *innovación educativa*.

1. *Concepción de la Tutoría*

Respecto a la *concepción de la tutoría* en esta segunda etapa cabe destacar, entre otros los siguientes aspectos:

- La tutoría no sólo guarda estrecha relación con la práctica docente, asumiendo un planteamiento educativo integral y altamente personalizado, sino que se *identifica con la función docente*.

Se matiza que en la Educación Primaria es casi total la identificación, mientras que las funciones específicas del tutor de grupo adquieren intensidad creciente en los tramos superiores del Sistema Educativo, en la medida en que los alumnos tienen varios profesores y aumenta la opcionalidad.

- La función tutorial queda reabsorbida en el propio desarrollo curricular y viene a identificarse con la función educativa a secas. El Diseño Curricular Base

recoge contenidos no sólo de conocimientos, sino también de modos de hacer, de actitudes y valores; para los alumnos con capacidades, necesidades e intereses concretos, así como previendo las oportunas adaptaciones y adecuaciones curriculares... Sigue siendo necesario, sin duda hablar de función tutorial, pero como elemento inherente a la función docente y al currículum. (MEC, 1990, b, 11-12)

- La tutoría tiene una *función de ajuste* «tanto en lo que se refiere a los objetivos y a los contenidos como en lo tocante a las orientaciones

didácticas y para la evaluación» (MEC, 1990, b, 29), promoviendo estrategias de interacción y armonización.

- La tutoría tiene *funciones mediadoras* con los alumnos y con el entorno socioeconómico y cultural.

El conocimiento de las circunstancias, personales y grupales de los alumnos, así como el establecimiento del conjunto de respuestas educativas, en orden a facilitar la buena integración escolar y la orientación personal de los alumnos, tareas que requieren cercanía, dedicación y planificación. (MEC, 1990, b, 29).

- La tutoría es una *actividad educativa cooperativa*, integrada con criterios de corresponsabilidad en el proyecto educativo del equipo docente «en términos de un compromiso colectivo con la educación y orientación de los alumnos». (MEC, 1990, b, 28).
- La función tutorial se concibe *en torno a tres polos de referencia*: alumnos, profesores, padres (MEC, 1990, b, 30).

Las funciones con relación a cada uno de ellos se especifican, ofreciendo además la concreción de tareas y actividades derivadas de esas funciones, que será necesario adaptar a las necesidades de los diferentes ciclos y realidades institucionales concretas.

Los Proyectos Educativos de Centro deben contemplar una configuración específica de las funciones tutoriales y determinar fórmulas organizativas que los hagan viables.

2. Necesidad y urgencia de la formación de tutores

El hecho de que la tutoría sea considerada en la LOGSE una *pieza clave* en la acción educativa e incluso un medio de asegurar la calidad de la educación, no asegura por sí mismo la puesta en marcha automática del proceso necesario para hacer de este deseo una realidad concreta en el día a día del funcionamiento de los diferentes centros educativos. Los documentos legales son conscientes de ello:

«El ejercicio de una función docente tan fundamental como es la tutoría requiere tiempo y preparación». (MEC, 1990, b, 36).

Una encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública, realizada por el Centro de Información y Documentación en Educación (CIDE) a propuesta de la Federación de Enseñanza de CC.OO. (1993) señala que, nueve profesores, de cada diez consultados, valora como insatisfactorias las condiciones o circunstancias en que esta se imparte.

El documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica recoge la necesidad* de que la formación para la función tutorial insista en aque-

llas capacidades que se corresponden con el perfil del tutor, es decir, con las cualidades y capacidades más relevantes que debieran reunir los tutores. (MEC, 1990, b, 36)

Entre las que se hace referencia a continuación sobresalen:

- Capacidad de establecer relaciones e interacciones personales con los alumnos y con las familias de estos.
- Saber negociar los conflictos y problemas que se plantean en la vida escolar.
- Conocer bien el planteamiento curricular del nivel educativo de sus alumnos, para ser capaz de integrar los diferentes elementos del currículum y de personalizarlos en la persona de todos y cada uno de los alumnos.

¿Cómo llevar a cabo esta formación? ¿Quiénes son los destinatarios? ¿Dónde programar y hacer posible la formación necesaria para promover estas *cualidades y capacidades* de que habla el MEC y quiénes asumen la responsabilidad de esta formación?

En cuanto a los *destinatarios* el campo es muy amplio. Si la función tutorial es inherente a la función docente todos pasan en consecuencia a ser sujetos receptores de esa formación. Por otro lado están los *profesores que ejercen* o pasan de inmediato a ejercer de modo formal esa función. Y en tercer lugar está el grupo de los integrantes de Equipos Multiprofesionales de sector que ven aumentadas sus funciones y responsabilidades también con relación a los centros de Educación Secundaria y necesitan aumentar el número y la capacitación de sus competencias y que tienen que ser asesores y formadores de otros.

Para todos estos destinatarios es urgente programar una formación en el marco de lo que se concibe como formación permanente que la Administración procura estimular.

Por otra vía se presenta la formación inicial de los profesores que se preparan para el ejercicio del magisterio en los distintos niveles y para la intervención psicopedagógica propiamente dicha. Esta formación depende de los planes de estudio en vigor en las diferentes universidades y para ella parecería que se abrían nuevas posibilidades ante la Reforma e implantación de los nuevos planes.

La respuesta al *desde dónde programar esa formación* hay que darla señalando que tanto la Administración Central como la Autónoma han creado una infraestructura básica para un plan de formación bastante ambicioso, diseñado a tres niveles:

Los objetivos que se propone este plan de formación del profesorado son los siguientes:

- a) Potenciar la formación académica y profesional desde la reflexión sobre la práctica.

- b) Favorecer la reflexión teórica y práctica para incidir en la mejora de los centros.
- c) Especializar al profesorado en áreas prioritarias entre las que se encuentra la función tutorial y orientadora.
- d) Enfrentar a la generalización de las reformas curriculares;
- e) Atender a la formación de formadores.

Para conseguir todo esto se ponen en marcha tres procedimientos:

1. Consolidación de los Centros de Profesores y recursos.
2. Mayor presencia y participación universitaria en la formación permanente, desarrollando programas de actualización y especialización y preparando a los formadores.
3. La potenciación de la formación permanente, proporcionando ayudas, becas, licencias (Álvarez, 1995, 196).

En cuanto a la participación de la universidad en todo este proyecto de formación sus actuaciones se insertan en la doble vertiente de la formación inicial y la formación continuada.

La formación a través de los planes de estudio renovados o creados parecía abrir una gran posibilidad al coincidir con todo ese proyecto de Reforma de la educación. Sin embargo desde la Administración Central, donde se elaboran los mínimos curriculares de esta formación, tanto para los profesores de primaria como para los especialistas pedagogos y psicopedagogos, no se plasman en los «curricula» del MEC la exigencia de contenidos que harían posible esta formación, quedando un poco a la discusión interdepartamental, en las Facultades, la decisión de créditos obligatorios y optativos que facilitan o no una verdadera formación para la tutoría. Lo mismo habría que hacer constar con relación al «prácticum» y a las condiciones para ser programado y llevado a término, constatándose ante aspecto tan vital amplias diferencias entre las distintas universidades.

En la formación de los profesores de secundaria los ICE de las universidades, a través de los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP) han pasado a incluir contenidos relativos a la acción tutorial. El nivel de exigencia y la dinámica de estos cursos también es diversa. La Universidad Complutense de Madrid ha incluido desde el curso 1993 un módulo, el III, Acción tutorial, que consta de diez temas en los que aborda las bases teóricas, los aspectos organizativos, las funciones y tareas específicas además de las técnicas tutoriales, y el perfil profesional y humano del profesor-tutor, pero ninguna exigencia desde el punto de vista de práctica en el contacto con la realidad concreta.

Por citar algún caso de otras características en lo relativo a la práctica, la Universidad de Sevilla viene desarrollando desde el curso 1992/93, a través del ICE, un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), específico para aquellos licenciados que aspiran, en este caso, a ser orientadores o tutores de centros. Un módu-

lo pedagógico de 45 horas, uno psicológico de 15, y unas prácticas en centros de Secundaria integran la formación de estos profesores. Lo que parece más interesante de esta experiencia son las prácticas exigidas en dos fases: «a) fase de *inmersión* (35 horas presenciales) común a todos los alumnos del CAP; b) fase de *intervención* (36 horas presenciales) en que los alumnos diseñan y llevan a cabo diferentes tipos de intervención orientadora (Romero y otros 1995, 239).

Un reciente Real Decreto (1692/1995) del 20 de octubre regula el título profesional de especialización didáctica que vendrá a sustituir, a partir del curso 1999-2000, al actual certificado de aptitud pedagógica para impartir las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y de la formación profesional específica. Ojalá que las universidades, con el apoyo de la Administración hagan realidad el deseo expresado en este Real Decreto de concebir el «prácticum» como el *componente vertebrador del curso*.

Desde la Universidad surgen también proyectos de colaboración con los Equipos de Asesoramiento Pedagógico (EAP) de Cataluña (Martínez y otros, 1995), con los Equipos Pedagógicos de Orientación Educativa (EPOE) de Andalucía (Álvarez y otros, 1992), etc.

Han surgido al mismo tiempo cursos de postgrado, que con el diploma de Especialista o de Master y un reconocimiento explícito del MEC, están contribuyendo a la formación de los profesores y especialistas en la nueva línea de acción tutorial y orientadora.

Como indicativa una referencia a algunos de los que se llevan a cabo desde esta autonomía aunque abiertos a todo el territorio nacional. En convenio con la Universidad Carlos III de Madrid el Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas (IEPs) mantienen desde 1992 un Master en Educación Secundaria Obligatoria (reconocido por el MEC) con una carga fuerte de créditos en los módulos comunes de formación pedagógica, desarrollo curricular y orientación y tutoría, incluyendo tesis de maestría.

El Instituto de Ciencias Calasancias de la Educación (ICCE) en convenio con la Universidad de Comillas y otras entidades mantiene también cursos de especialista y «Master» en esta línea.

La Universidad Complutense de Madrid ha mantenido también, entre sus títulos propios, el de *Especialista y Master en Orientación Educativa*.

Los ejemplos recogidos aquí y otros existentes muestran el gran papel que la universidad puede ejercer en esta tarea de renovación de la calidad educativa colaborando en una formación permanente, continuada y actualizada de los profesores/as llamadas a ejercer las funciones tutoriales en los centros educativos.

También de otros grupos más concretos parten propuestas y realizaciones. En las *V Jornada sobre LOGSE*, celebradas en la Universidad de Granada (1995), con el tema de *Tutoría y Orientación* la tutoría aparece como protagonista en un buen número de comunicaciones y talleres que quedan recogidas en el volumen de Actas. En el dedicado a ponencias y mesas redondas varios autores/as refle-

xionan sobre este importante tema de la formación para la tutoría. (Álvarez, Hernández y Rodríguez).

Las publicaciones que la propuesta de la LOGSE en lo relativo a Orientación y Tutoría ha puesto en marcha son muchas, algunos autores han actualizado o llenando de nuevos contenidos la función tutorial, el papel de esta en lo relativo al Proyecto Educativo de Centro y la mayor preocupación de situar las funciones de la tutoría en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Aparte de las conocidas, carpetas del MEC, autores como Arnaiz y Isus (1995), García Nieto (1995), Martínez (1995), Mora (1995), Ortega (1994), Pastor y Román (1995), Zamora y Marín (1994), son, entre otros, ejemplos en esta dirección.

3. Tutoría e innovación

La renovación educativa es tarea lenta y lo es aún más la innovación.

Uno de los objetivos generales, que el Plan Tutorial, dentro de todo el entramado de la Orientación y el apoyo Psicopedagógico, no puede perder de vista, es el de *contribuir de modo eficaz a la innovación* del sistema educativo.

Es aquí donde se perfilan algunas líneas de avance y, con relación a ellos, una tarea formativa todavía pendiente que hay que destacar.

| LÍNEAS DE AVANCE EN LA CONCEPCIÓN TUTORIAL | ÁREAS DE FORMACIÓN |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> — La acción tutorial no puede continuar siendo sólo el fruto de un voluntarismo o de una entrega entusiasta de algunos profesores. Es necesario y urgente hacer de ella una tarea respaldada por la Dirección, el Consejo Escolar, el conjunto de profesores, y a su vez, dinamizada por el Departamento de Orientación, como nivel intermedio entre la tutoría y los equipos de apoyo. — La acción tutorial no puede aparecer vinculada de modo predominante a situaciones o a alumnos-problema, cuando a todos tiene que alcanzar el derecho a la Orientación, sino que tiene que entenderse como una intervención global en los centros, actuando en el proceso, y siendo, más preventiva y de desarrollo de las potencialidades y capacidades de cada escolar. | <ul style="list-style-type: none"> — Formación para el trabajo cooperativo y de equipo, esencial en cualquier Reforma Educativa (Tedesco, J. C. 1995). — Formación de los especialistas orientadores y psicopedagogos, que realicen auténtico papel de formadores y dinamizadores de la acción tutorial, y creación real del Departamento de Orientación. (Su existencia no pasó a ser exigida por la ley y sin él queda en cuestión el buen funcionamiento de la tutoría.) — Conocimiento de lo que son las necesidades psicológicas de cada edad y cómo se manifiestan en el proceso del desarrollo cognitivo y madurativo propio de cada etapa y su relación con los procesos de aprendizaje. |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Frente a una elección vocacional más puntual vinculada al término de un determinado nivel o ciclo, una ayuda entendida como un proceso de desarrollo vocacional y de toma de decisiones. — La tutoría no puede apoyarse de modo exclusivo en servicios externos al propio centro, sino más bien estructurarse sobre la base de unos programas de intervención realizados desde dentro e insertos en el propio curriculum. — La acción tutorial, bien ejercida, tiene que ir promoviendo realmente un tipo de evaluación formativa que tiene en cuenta las diferencias individuales. — Un tutor/a que entiende la persona como un todo, no como una mera suma de la llamada inteligencia por un lado, y sentimientos y emociones por otro. — La acción tutorial tiene que ser capaz, con la asistencia del Departamento de Orientación, de evaluar su propio hacer. | <ul style="list-style-type: none"> — Conocimiento de lo que supone una <i>educación para la carrera</i>, inserta en el curriculum y su aprendizaje de toma de decisiones que prepare para la auto-orientación y la transición de la escuela al mundo laboral y del primer empleo. — Formación no sólo teórica sino práctica con relación a estos programas y creatividad para adaptar los ya existentes, e insertar los temas transversales en el día a día de la acción tutorial. — Conocimiento de los diferentes estilos cognitivos y de las <i>múltiples inteligencias</i> de las que hoy se habla y que supone una evaluación entendida como «obtención de información acerca de las habilidades y potencialidades de los individuos con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que les rodea» (Gardner, H. 1995, 187). — Importancia de lo que hoy se llama el <i>cociente emocional</i> (QE) frente al concepto tan usado del <i>cociente intelectual</i> (QI) para destacar esta visión integral de la persona. — Conocimiento de los procesos de investigación evaluativa y de investigación-acción en el aula. |
|--|--|

IV. A modo de conclusión

En la perspectiva de la formación de orientadores, tomada en general y con su repercusión inmediata en las tareas tutoriales, se constata un cambio de mirada de modelos americanos de formación a una línea más europea, impuesta quizá por el tema de la inserción en Europa.

Hoy, desde el deseo de innovación, el desafío que se presenta es el de la creación de modelos propios (Rodríguez, 1995) surgidos desde y para nuestro contexto, que se espera vayan surgiendo como fruto de una mayor institucionalización de la tutoría, orientación e intervención psicopedagógica.

Estos modelos propios en lo que a la formación de tutores se refiere tendrán

que suplir desde la formación permanente las deficiencias de una formación inicial, insuficiente en muchos casos, promoviendo la apertura al cambio y la superación del *encapsulamiento*, al que ya aludió Gilbert Wrenn en 1985 refiriéndose a los orientadores.

Más que nunca es necesario una conciencia cultural abierta a la globalidad y actuante en la perspectiva local y concreta; una visión crítica en la que pueda fundamentarse el proceso de innovación educativa.

Los grandes componentes de esta formación se resumirían en algo de lo que ya fue apuntado (López Franco, 1992, 200):

- El *mayor conocimiento del «sí mismo»*, por parte de la persona que ejerce la orien y la tutoría de su identidad personal y cultural que le lleva a la aceptación de sí y de los otros como apertura y crecimiento en una dimensión intercultural.
- Un desarrollo del *componente relacional* en extrema conexión con el anterior.
- Un componente relativo a las *áreas de información y conocimiento* a las que se ha hecho alusión en la síntesis trazada y que implica una nueva formación para nuevas funciones y sensibilidad a temas como ocio, problemas de género, multicultural, nuevos modos de entender la inteligencia y el aprendizaje etc.
- Finalmente un componente de *destrezas y habilidades* que supone el *saber hacer*, no como mero aplicador de unas técnicas sino como profesional que integra la acción docente en otra de mayor exigencia, cual es la de acompañar a la persona en su desarrollo total y en su inserción en el cambiante mundo social.

Para todo esto se necesitan orientadores y psicopedagogos profesionalmente preparados y profesores tutores motivados. Sólo así la Reforma de la Educación irá avanzando y la innovación será posible.

Bibliografía

- ÁLVAREZ G., M. y otros (1991). *La orientación vocacional a través del curriculum y de la tutoría*. Barcelona: Graó, ICE de Universidad de Barcelona.
- ÁLVAREZ G., M. (1995). «La formación de tutores». En SANZ ORO, R. y otros. *Tutoría y Orientación* (Eds.). Barcelona: Cedecs.
- ÁLVAREZ R., V. (1991). *Tengo que decidirme*. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ R., V. (1992). «El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: una cuestión pendiente». *Curriculum*, 5, 85-106.
- ÁLVAREZ R., V. y otros (1992). *La Orientación Institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- ALVIRA, T. (1971). «La tutoría como labor educativa», *El Magisterio Español*, 10.036, 17-19.
- ARNAIZ, J. y ISUS (1995). *La Tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Grao.
- ARROYO S., (1971). «El profesor en función de tutor», *Bordon*, 179, 174-76.
- ARTIGOT, M. (1973). *La Tutoría*. Madrid: ICE Universidad Complutense, Instituto de Pedagogía, CSIC.
- BENAVENT, J. A. (1977). «La figura del tutor», *Bordon*, 179, 174-76.
- ECHEVERRÍA, B. (1988). «Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación. La calidad de los centros educativos», *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*, Alicante, 393-411.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. (1993). *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública*. Madrid: C.I.D.E.
- FORN, M. (1973). *Organización y funcionamiento de un servicio de orientación escolar en E.G.B.* Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- GALVE-MANZANO, J. L. y GARCÍA P., E. (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria*. Madrid: CEPE.
- GARDNER, M. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. (1975). *Experiencias de acción tutorial*. Pamplona: EUNSA.
- HERNÁNDEZ, J. (1995). *Expectativas y temores ante la orientación y tutoría en la reforma*. En SANZ ORO, R. y otros (Eds.). *Tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs.
- HERNÁNDEZ C., A.. «La tutoría educativa. La Escuela en acción», 10-142, 6-8.
- ITURBE, T. y CARMEN, I. (1973). *El departamento de orientación en el centro escolar*. Madrid: Narcea.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1980). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ FRANCO, E. (1985). «El papel de las Técnicas y de las actitudes en la formación del orientador». En la *Orientación Escolar ante la Reforma de las Enseñanzas Medias y el Empleo Juvenil*, Madrid, I Congreso de orientación Escolar y Profesional.
- LÓPEZ FRANCO, E. (1995). «Orientación para las diferencias. ¿Nueva perspectiva en la formación de orientadores?», V Seminario Iberoamericano de Orientación. Tenerife, A.E.D.E.P./U.N.E.D., 197-201.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. (1995). *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la Educación secundaria*. Madrid: Magister.
- MEC (1970). *Ley General de Educación*. Madrid.
- MEC (1988). *El libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid.
- MEC (1990, a). *LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid.
- MEC (1990, b). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid.
- MONTANE, J. (1985). «El curriculum del orientador escolar. En La Orientación Escolar ante la Reforma de las Enseñanzas Medias y el Empleo Juvenil». *I Congreso de Orientación escolar y Profesional*. Madrid, 322-336.
- MORA, J. A. (1995). *Acción Tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- MORAL, B. del (1971). «El sistema tutorial en el contexto de la nueva Ley de Educación». *Revista de Ciencias de la educación*, 68, 607-21.

- MORENO, J. M. (1972). «Tutorías y Orientación», *Boletín de la FERE*, 143, 5-8.
- ORTEGA, M. A. (1994). *La tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Popular.
- PASTOR, E. y ROMÁN, J. M. (1995). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: CEAC.
- RAMÍREZ, J. y GAGO, L. (1993). *Guía práctica del profesor tutor*. Madrid: Narcea.
- RICO V., M. (1974). «Tutorías y Departamentos», *Supervisión Escolar*, 19, 33-39.
- RODRÍGUEZ D., A. (1995). «Hacia un modelo de tutoría». En SANZ ORO, R. y otros (Eds), *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs.
- RODRÍGUEZ E., S. (1985). «Criterios básicos en el diseño de un programa de formación de orientadores». En *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid, 346-362.
- RODRÍGUEZ E., S. (1988). «La orientación educativa y la calidad de la educación», *Bordon*, 40, 2, 235-257.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1985). «Problemática y tendencias actuales en la formación de orientadores». En *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid, 326-345.
- RODRÍGUEZ M., M. L. (1996). «Hacia la innovación en orientación educativa en España y para España: reflexiones sobre el estado de la cuestión y propuestas de mejora», *Bordon*, 47, 2, 196-207.
- ROMÁN, J. M. y PASTOR, E. (1979). *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. Barcelona: Ceac.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. y otros (1995). «La formación de orientadores desde el módulo pedagogía CAP en la Universidad de Sevilla en *Tutoría y Orientación*, V Jornadas sobre la LOGSE». Barcelona: Cedecs.
- SÁNCHEZ, S. y otros (1982). *La tutoría en la segunda etapa de E.G.B.* Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ, S. (1982). *La tutoría en los centros docentes. Manual del profesor-tutor*. Escuela Española. Madrid.
- SÁNCHEZ, S. C. (1996). *El Movimiento renovador de la experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo*. Madrid: Narcea.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.