

El perfil del profesor tutor

MARÍA VICTORIA GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES
MIDE. Facultad de Educación

RESUMEN

En este artículo se desarrollan las implicaciones formativas y los aspectos de personalidad que debe tener el tutor según la filosofía propuesta por el MEC y otros autores, en lo que se refiere a la necesaria dimensión orientadora de todo profesor y a las especificaciones concretas que corresponden al tutor. Se subraya, junto al conocimiento de su materia, el modo de transmitirla, así como el logro de una serie de actitudes y habilidades que permitirán el desarrollo personal del alumno dentro del aula. Para ello se señalan algunas técnicas recientes pero que se han demostrado válidas.

ABSTRACT

This article is about the tutors' role according to the new directions of the Educational Law and other educational theoreticians. It will be underlined that counseling and teaching are not two completely separated aspects of the teachers' role: through the teacher activity he can care for each student. That means not only to be an expert teacher in a subject, but to have the necessary social abilities and attitudes in order to help the personal development of the pupils in order to help the personal development of the pupils in the classroom. Therefore, it is convenient for the teacher to know and practice some specific group techniques.

1. Introducción

Hace unos años el Ministerio de Educación y Ciencia publicó un documento en el que se asentaban las bases de lo que había de ser la actividad de orientación

en nuestro país (cfr. *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, 1990), en él se señalan una serie de funciones respecto a la tarea del orientador que es preciso tratar antes de abordar el tema concreto de las características personales y formativas exigibles al profesor tutor. En el Documento se distingue entre orientación educativa, tutoría, educación de apoyo e intervención psicopedagógica. Quizá el concepto menos «novedoso» resulte el de la tutoría ya que ésta es una tarea que se viene desarrollando en los Centros de Enseñanza desde hace ya bastante tiempo. Sin embargo, es importante encuadrarla dentro de la concepción general de la orientación para poder centrarnos en aquello que es lo específico del profesor-tutor y, por lo tanto, requisito imprescindible para su formación.

Dentro del nuevo enfoque de la orientación, un aspecto básico que aparece ya en el Libro Blanco, es el de destacar que «las funciones primigenias de orientación se descubren en el seno de la propia práctica educativa, señalando la función tutorial y orientadora *como un aspecto de la función docente*, y adscribiendo, en consecuencia, a todo profesor esa función, sin perjuicio de asignarla de modo *más expreso y formal* al profesor tutor» (Cap. 15. El subrayado es mío). La necesidad de incluir la tarea orientadora dentro de la función propia de cualquier buen profesor fue señalado ya hace años (González Simancas, 1973; Gordillo, 1973) al tratar de desarrollar algo que aunque ya aparecía en la Ley General de Educación de 1970 no se había llevado a la práctica, quizá por una falta de entendimiento de la estrecha relación entre la función docente y la tutorial. En efecto, al enunciarse en la Ley el derecho de los alumnos a la educación se destacaba también la función tutorial como elemento integrante de la función docente pero fue necesario que pasaran veinte años para que se retomase el tema de la tutoría y se definiera con claridad el papel que al tutor corresponde en la orientación.

Junto a la función que se adjudica al tutor, se sitúa otra más especializada, propia del Departamento de Orientación y de los Equipos Interdisciplinares de apoyo a la escuela. Si el primero tiene su ámbito más peculiar de acción en el aula, el segundo lo tendrá en el centro en su conjunto, quedando para el tercero, el sector con su compleja y amplia problemática.

«La concepción y el modelo de intervención son los mismos en los tres niveles; y solamente difieren las funciones concretas y los modos de actuación en cada uno de ellos» (*La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, p. 20), la orientación en cada uno de estos niveles requiere ser complementada y asistida por los otros dos. Sólo así se podrán alcanzar los ambiciosos objetivos que para la orientación educativa y la intervención psicopedagógica se proponen en el proyecto ministerial.

2. La acción tutorial dentro de la tarea orientadora del Centro

La afirmación de que todo profesor está implicado en la acción tutorial, con independencia de que de manera formal haya sido designado tutor de un grupo

de alumnos, se apoya en una concepción del currículo escolar que no se refiere única y exclusivamente a la transmisión de conocimientos sino que también tiene en cuenta valores, normas y actitudes. Pero es precisamente en este aspecto donde el Documento hace una distinción entre el profesor y el tutor. Después de exponer la incidencia que en determinados ámbitos educativos debe ejercer el sistema de orientación, como son las estrategias de enseñanza en el profesor y de aprendizaje en el alumno, pasa a referirse a otro ámbito de enorme importancia: la asimilación e incorporación al desarrollo personal de los contenidos curriculares relativos a actitudes, normas y valores. Para los legisladores, en cuanto contenidos y objetivos del currículo, forman parte de la tarea educativa de todo profesor, «*sin embargo, su incorporación y asimilación equilibrada y personalizada en cada alumno (...) se sitúan propiamente ya en el ámbito de la acción tutorial y de orientación*» (p. 19). Podría decirse, entonces, como ya en otra ocasión señalé, que lo que diferencia la orientación de la educación en general es esta «concreción individualizada del proceso educativo» en que consiste la tarea orientadora (Gordillo, 1973, p. 29).

Ciertamente, el modo de transmitir los contenidos curriculares, las formas de evaluar, o el tipo de relación profesor-alumno que se logre, no sólo tienen una influencia en los resultados académicos sino también en la configuración de su experiencia. Tanto la construcción del autoconcepto como las expectativas de futuro que el alumno desarrolle, están íntimamente ligadas con esta actuación del profesor en el aula. Si bien esto compete a todos los profesores, la pluralidad de profesores en la Educación Secundaria, así como la variedad de objetivos educativos que se persiguen y el funcionamiento, a veces complejo, de los centros escolares «son razones suficientes para determinar la necesidad de la figura del tutor, que responde a la intención de personalizar y de dar sistematicidad a los procesos educativos» (p. 29).

Las adaptaciones curriculares deben permitir, en el último tramo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y más concretamente en el último curso de la misma y en alumnos de más de dieciséis años, la posibilidad de que algunos no cursen una o varias áreas de las que figuran en el Diseño Curricular Base, pero esto debe hacerse «con el debido asesoramiento y orientación». La labor del tutor no puede limitarse a una actividad burocrática dirigida a conceder un permiso, sino que supone conocer al alumno y sus circunstancias suficientemente para aconsejar el tipo de estudios alternativos o las enseñanzas que mejor faciliten su inserción en el mundo del trabajo.

El grado de sistematicidad, globalidad, coordinación y dedicación que el tutor aporta en su tarea orientadora tanto cara al grupo como al alumno individual, son los fundamentos de una configuración específica de actividades propias frente a la más genérica actividad educativa de cada profesor. Se podría decir que todo profesor ejerce una acción tutorial respecto al alumno aunque sólo en determinados momentos tenga la responsabilidad de ejercitarla en relación a un grupo. Sus actitudes no varían pero sí sus funciones. Dado que la formación

requerida por el tutor vendrá determinada por estas funciones, mencionamos a continuación las que se consideran más importantes:

- a) Facilitar la integración de los alumnos en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar.
- b) Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- d) Coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.
- e) Favorecer los procesos de maduración vocacional, así como de orientación educativa y profesional de los alumnos.
- f) Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas tanto en el centro como en su entorno sociocultural y natural.

Obviamente, las funciones del tutor respecto a los alumnos serían imposibles de cumplir si no contase con la colaboración de los demás profesores del grupo. Muchas veces tendrá que ser uno de ellos el que tenga un papel más activo —por su relación con un alumno concreto, por la afinidad e interés por su materia— en la orientación vocacional o en la detección de dificultades especiales. También el apoyo del Departamento de Orientación será una ayuda valiosa al proporcionar medios y datos que facilitan la labor de los tutores. Siendo una especial competencia de este Departamento la formación del profesor como tutor a fin de que pueda llevar a cabo las tareas asignadas.

«Se trata —añade el Documento citado— de que el tutor no esté solo ante su tarea, y perciba que sus acciones constituyen parte de un planteamiento más amplio donde cobran mayor sentido; pero también de que le respalde el Departamento de Orientación o el profesor orientador, el equipo directivo, los órganos colegiados y, desde luego, que su trabajo sea reconocido, apoyado y recompensado» (p. 35). Una parte importante de ese reconocimiento es, a mi juicio, conceder tiempo al tutor para poder realizar lo esencial de su tarea sin perderse en tediosas burocracias o pedirle objetivos irrealizables. Una queja habitual de los tutores ha sido —y seguirá siendo si no se pone remedio— la falta de tiempo para poder orientar. Ciertamente, es importante preparar, coordinar y moderar las sesiones de evaluación, reunir a los padres para informarles de cuestiones relativas al centro, o preparar visitas a empresas, servicios, lugares de ocio, etc. pero son actividades en las que el *tutor* —entendido, como se pretende, en un nuevo sentido más próximo a la orientación que a la función de un jefe de estudios— no es imprescindible, mientras que sí lo es en la atención al alumno.

Si el apoyo del Departamento de Orientación es conveniente, no lo es menos el del resto del profesorado. Sólo así será viable el «consensuar con el equipo

educativo un plan de acción tutorial para todo el curso, tratando de precisar cuál es el grado y modo de implicación de los profesores y cuáles los aspectos que de forma específica y prioritaria atenderá el tutor» (p. 32). El proyecto educativo del centro deberá recoger entre sus principios directrices esta labor de equipo, manifestación de un afán colectivo por participar, cada uno desde su puesto, en la orientación de los alumnos.

Finalmente, aparece la cuestión de la formación. Expresamente se afirma que «si todos los profesores son potencialmente tutores, aunque en un momento dado no ejerzan tal responsabilidad, la formación necesaria para ser tutor debe darse en cualquier profesor» (p. 36). Esta formación exige, concretamente, la capacidad de establecer una relación personal con los alumnos y sus familias, la de saber tratar los conflictos y problemas que se dan en la vida escolar, y un buen conocimiento del planteamiento curricular del nivel educativo en el que se encuentran sus alumnos «para ser capaz de integrar los diferentes elementos del currículo y de personalizarlos en la persona de todos y cada uno de los alumnos» (idem). Se hace necesaria, por tanto, una formación continua del profesorado para el ejercicio de esta tarea sin que la formación inicial recibida sea suficiente, tanto por la necesidad de adecuarse a las situaciones reales de los correspondientes alumnos como por la necesidad de mantener constantes las actitudes que permiten una auténtica relación interpersonal, entre las que destacan el interés por el otro y el deseo de ayudar.

3. Los contenidos de la formación del profesor como tutor

Para que un profesor sea un buen tutor se requiere que **domine su materia**. Esto significa no sólo que tenga amplios conocimientos sino que los sepa transmitir del modo adecuado y que conecte con los intereses de los alumnos. Si no hay esa invocación a la experiencia personal del alumno, difícilmente le resultará a éste interesante la enseñanza que recibe. Serán datos que —en el mejor de los casos— aprenderá pero que no modificarán su modo de concebir la realidad, ni los encontrará de utilidad en su futura vida personal y profesional. Gran parte de las funciones que se le asignan al tutor van encaminadas al logro de una **enseñanza significativa** que posibilite la madurez vocacional y la integración de la vida escolar con la extraescolar, presente y futura.

El reto en la actualidad consiste en elaborar programas de formación, tanto inicial como continua, donde al profesor-tutor se le enseñe **experiencialmente**, y en la medida de lo posible, a través de **modelos**, a pasar de la teoría a la práctica a enfrentarse con todas las incertidumbres que no puede aprender en meras clases teóricas o libros por importantes que ambos sean.

De los dos tipos de conocimiento descritos por Bruner (1989) el que ha sido utilizado en el ámbito científico ha sido el *paradigmático*: analítico, general, abstracto, impersonal y descontextualizado. Conocer paradigmáticamente es

conocer con independencia del que conoce y del contexto donde algo es conocido. El otro modo es el *narrativo* que, en contraposición al anterior, es concreto, local, personal y contextualizado. En la narrativa no se habla de validez sino de verosimilitud ¿No son preferibles —cuestiona Bruner— las interpretaciones plausibles a las explicaciones causales, sobre todo cuando para lograr una explicación causal nos vemos obligados a artificializar lo que estudiamos hasta tal punto que casi no podemos reconocerlo como representativo de la vida humana? (Bruner, 1991 p. 14) Su fuerza se manifiesta en el momento de dar una explicación personal a algún suceso o de justificar una elección. Es entonces cuando la carga valorativa resulta indudable y cuando se precisa irremediablemente adoptar una postura moral (aún cuando —como Bruner dice— sea una postura moral contra las posturas morales). El carácter narrativo resulta muy apropiado para contextualizar el aprendizaje y para facilitar el recuerdo. Los casos son narraciones situadas dentro de un contexto que integran lo que de otra manera permanecería separado: psicología y pedagogía, las normas generales y la aplicación concreta, educación en la escuela y en la familia, hechos y valores. Como en la misma vida ocurre, contenido y proceso, enseñanza y aprendizaje, pensamiento y sentimiento, no son contemplados como constructos distintos sino, más bien, simultáneos.

A continuación desarrollaremos algunos posibles modos de lograr este objetivo por parte de los tutores dentro de su propia tarea docente teniendo en cuenta que así como su formación debe ser **experiencial, modélica y teórica**, también lo que ellos hagan con sus alumnos en aras de su función tutorial ha de tener las mismas características. Como la transmisión de conocimientos teóricos a través de exposiciones ha sido, posiblemente, el recurso más utilizado en los programas de formación, nos fijaremos especialmente en aquellos aspectos que exigen una nueva conceptualización de la formación en la dirección antes señalada.

3.1. *La utilización de la dinámica de grupo*

En la formación inicial del tutor gran parte de los necesarios conocimientos psicopedagógicos, destrezas comunicativas, habilidades para orientar profesionalmente, etc. pueden ser enseñadas a través de dinámicas de grupo donde el futuro tutor además de adquirir unos conocimientos —de un modo distinto del tradicional— conseguirá modificar actitudes y adquirir habilidades. Como es cierto que se tiende a enseñar del modo que uno ha sido enseñado, el aprendizaje de esta metodología le permitirá luego usarla él mismo con el resto de los profesores, con padres, o con grupos de alumnos. De esta manera, un gran número de problemas, concretamente aquellos que se producen por falta de destrezas o conocimientos, podrán ser solucionados directamente por los profesores o los padres. O por los mismos alumnos al hacerse conscientes de su responsabilidad en encontrar nuevas vías de resolver conflictos.

Completar una metodología, en principio didáctica, con aplicaciones cognitivo— conductuales como simulaciones, cambios de rol, prácticas y modelaje hace que el aprendizaje no se limite al nivel cognitivo sino que, a través de la experiencia, conlleve toda una serie de cambios actitudinales y conductuales. Una de las razones que explican este cambio es el hecho de que un clima facilitador permite vivenciar el apoyo mutuo entre los componentes del grupo y de éstos con el tutor. Aunque es cierto que en muchas ocasiones lo que un grupo valora más es esta experiencia compartida, la responsabilidad del tutor es crear las condiciones que permitan este clima; fomentarlo y sacar consecuencias de sucesos aislados, o aparentemente fortuitos, es su misión. La complejidad que implica dirigir con acierto una discusión sobre un tema o un caso, difícilmente se capta si no se practica.

Aunque la competencia ha de demostrarse con hechos más que con palabras, puede ser conveniente que el tutor señale los objetivos que se propone conseguir con esta metodología, tomando como punto de partida inicial la necesidad de que todos colaboren. Si previamente no se han podido conocer en detalle las características del grupo este primer encuentro es el momento propicio para hacerlo, a fin de adaptar en lo posible el programa al grupo concreto.

Las enemistades y las lealtades entre los subgrupos pueden disminuir la capacidad de aprendizaje del grupo. Para evitar en lo posible esta distorsión puede utilizarse el trabajo en grupos pequeños como una manera eficaz de facilitar la participación y el compromiso. Una secuencia que se ha demostrado útil es trabajo individual (I), seguido de trabajo en grupo pequeño (B), para terminar con una sesión de grupo grande (A). O al revés, comenzando con una sesión general acabar en un trabajo individual. Las posibilidades son varias, pero lo importante es ayudar a superar los subjetivismos y las reacciones emocionales que impiden aceptar sin prejuicios los hechos y descubrir nuevas alternativas en la propia actividad.

Como es frecuente que ocurra, puede haber individuos que interfieran en la marcha del grupo (por ejemplo, mostrando hostilidad, acaparando la palabra, haciendo comentarios sarcásticos, etc), autores de gran experiencia en la dirección de grupos aconsejan que sea el propio grupo el que corrija y modere estas conductas pues de hacerlo el tutor, que es, en principio, un «extraño» al grupo, puede predisponer a éste contra él por una especie de solidaridad hacia el miembro que interrumpe (Muchielli, 1969) También, hay que impedir que el trabajo de grupo se convierta en una sesión de terapia evitando manifestaciones demasiado personales en el terreno de los sentimientos o las patologías.

3.2. *El estudio de casos y la integración de teoría y práctica.*

Muchos autores están de acuerdo en afirmar que las condiciones en las que el educador realiza su trabajo se asemejan a las de otros profesionales —como, por

ejemplo, los médicos— cuya práctica se caracteriza por una perentoria necesidad de actuar, dentro de una gran ambigüedad, en una relativa soledad y con una clientela muy heterogénea (Jackson, 1986). En estas situaciones el paso del novato al experto marca una diferencia significativa.

Para enseñar a un profesor sin experiencia en orientación a pensar cómo un orientador, el método que parece más útil es el estudio de casos. Entre los muchos motivos que se pueden encontrar (cfr. Gordillo, 1984, 1988), uno que es especialmente interesante es el hecho de que el estudio de casos, como método de aprendizaje, enseña no sólo a conocer sino a *actuar*. El orientador responsable de la formación de un grupo de tutores puede hacer que éstos aprendan el modo de afrontar un problema y las destrezas propias de un buen tutor ejercitándose en esta metodología. Los objetivos que fundamentalmente se buscan con este procedimiento son la capacidad de tomar decisiones y la comprensión de una situación compleja, tomando conciencia de la propia subjetividad al enjuiciar.

Para Shulman (1992) el método del caso es la estrategia pedagógica a través de la cual se transforman las formas de conocimiento de tipo proposicional en narrativas que motivan y educan. Tiene, por tanto, una serie de características que facilitan superar algunas de las más graves deficiencias que se dan en la educación de los profesores. El hecho de que aparezcan contextualizados, situados y con unos rasgos específicos y personales permite que integren aspectos que si no se encontrarían separados. Sus posibles utilizaciones cubren los siguientes ámbitos:

1. Para explicar principios o conceptos teóricos.
2. Como precedentes de la práctica.
3. Para enseñar principios morales o éticos.
4. Para transmitir el modo de pensar propio de un profesional determinado.
5. Como concepciones de lo que sería posible hacer.

Y, además, añade otras dos que también son dignas de consideración: la posibilidad que tienen de aumentar o crear la motivación para el aprendizaje y los beneficios que suponen para el que participa en ellos como autor o comentarista. Escribir un caso puede resultar difícil, pero indudablemente ayuda al que lo hace porque le obliga a reflexionar sobre su práctica y analizarla. Y, en ocasiones, facilita también una valoración más positiva del propio trabajo. Aunque hay muchas formas, lo esencial es presentar una información «viva» (utilizando más de una fuente, si es posible, con diálogos, situaciones reales, etc) que estimule al oyente a pensar y a deducir sus propias conclusiones. Para que el espectador se implique desde el primer momento los datos del caso han de aparecer como en una película, sin juicios ni interpretaciones, con urgencia y dramatismo (Muchielli, 1970).

Otros autores, como Christensen (1987), citan entre sus ventajas:

1. La prioridad que se concede al análisis de la situación.
2. La relación del análisis con la acción; se busca, en primer lugar, lo que es práctico y factible, sin esperar a tener la solución perfecta.

3. La necesidad de compromiso por parte del que analiza el caso. Del mismo modo que no se aprende un deporte leyendo cómo se hace, es preciso aplicarse intelectual y emocionalmente, sin reservas, ante un estudio de casos. Se ejercitan así una serie de habilidades necesarias para esta tarea: observar, escuchar, diagnosticar, decidir, intervenir.
4. Supone el desarrollo de un rol no tradicional en el profesor. La tarea del que lo dirige no es tanto enseñar como animar a que los participantes aprendan.
5. La orientación a la acción. El análisis del caso no se limita a una especulación sobre los problemas y sus causas sino que busca soluciones prácticas.

De acuerdo con Schwab (1969), es preciso llamar la atención sobre los dos niveles de discurso en los que se ha de mover el que participa en un estudio de casos: la alternancia entre cognición y metacognición, entre tratar el caso y analizar el propio proceso de análisis.

Al no tener una única respuesta correcta los casos son muy adecuados para introducir al aprendiz en un mundo que se caracteriza por la falta de predecibilidad, la complejidad y la incertidumbre. Rasgos que, como antes decíamos, definen la práctica junto a la unicidad de la situación y el conflicto de valores (Schön, 1983 p. 18).

El detalle contextual y la verosimilitud de un buen caso sirven como antídoto contra la supergeneralización simplista de principios. Dan ocasión de pensar juntos, de reflexionar y analizar en grupo una problemática de interés. Pero ¿qué es de interés? sería, entonces, la pregunta a hacer. La respuesta es —dentro de esta metodología— aquello que motiva la discusión, que permite una implicación personal porque resulta próximo. Se ha dicho que todo caso es como un caleidoscopio: lo que se ve en él depende de cómo uno lo agite. En ello interviene no sólo ya quien lo haya redactado, sino quien lo dirige; y el modo de lograr la implicación personal, invocando a la experiencia de cada uno. Lo cual es factible porque todo profesor, por muy experto que sea, se ha de enfrentar cada año a una nueva clase, hecho que supone una oportunidad y una aventura. Siempre es posible mejorar.

El caso tiene una finalidad didáctica doble cuando se aplica en un seminario de profesores: aprender a actuar en situaciones semejantes y conocerse mejor a uno mismo, por una parte, y ser capaz de descargar de afectividad las propias opiniones, de modificar puntos de vista, de ampliar perspectivas, de comprender mejor a los demás, por otra parte. Los casos intentan generar empatía, no sólo hacia el personaje central sino también entre los participantes. Es decir, la discusión de un caso se mueve en un doble nivel de discurso en el que se alterna entre cognición y metacognición, entre tratar el caso que se tiende delante y analizar el propio proceso que está ocurriendo.

Las características de una buena discusión tienen mucho que ver con el

lograr que los participantes funcionen como un grupo de aprendizaje, con un alto nivel de implicación personal y con una dirección facilitadora. El que modera el caso ha de saber dirigir una discusión de grupo, lo cual no solamente es cuestión de técnicas sino también de actitudes. Entre éstas destacan el respeto y la confianza en las capacidades de los participantes. Por lo que se refiere a las técnicas, dice Christensen (1987) que no se puede enseñar mucho sobre este método, pero sí aprender. Aprender observando. Importa, por tanto, desarrollar la capacidad de observar y de preguntar, de escuchar detectando tanto lo que se dice como lo que no se dice, y de responder constructivamente. En la práctica resulta importante saber empezar —motivando— y saber terminar —sintetizando—. Para prepararse a una sesión concreta es mejor apilar preguntas que respuestas porque la perplejidad abre el camino a nuevas comprensiones mientras que una respuesta demasiado rápida lo impide. El moderador puede perfeccionar su técnica a través de las indicaciones que se dan para la dirección de discusiones en la dinámica grupal, y también desarrollando habilidades comunicativas como se pretende con el *microcounseling*.

3.3. *El microcounseling* o el aprendizaje por modelamiento.

Muchas de las dificultades que los profesores tienen para ayudar eficazmente a sus alumnos son producto de «una falta de habilidades y estrategias básicas de superación requeridas para afrontar exigencias ambientales legítimas y razonables» (Blocher y Biggs, 1986 p. 147). Para este enfoque cognitivo la mejor ayuda que se puede proporcionar al profesor —y éste a sus alumnos— es enseñarle aquellas destrezas que le facilitarán la relación con los demás y consigo mismo. De este modo se pueden prevenir muchos problemas de **burnout** en los tutores y de necesidad de tratamiento en los alumnos.

El objetivo que se persigue es formar a la gente para que sea capaz de comunicarse con los demás de un modo eficaz, pues gran parte de los problemas por los que la gente requiere ayuda tienen su causa en fallos de comunicación. El Desarrollo de Recursos Humanos de Carkhuff, o los modelos cognitivo-conductuales que ayudan a desterrar pensamientos automáticos o irracionales son muy útiles para modificar modos de proceder sin tener que remontarse a unas causas en el pasado o a un diagnóstico de enfermedad.

Frente al modelo médico tradicional en la psicoterapia y la orientación, el punto de partida es ahora la insatisfacción del cliente (es decir, su deseo de lograr algo), lo cual lleva a la fijación de objetivos, e, inmediatamente, a la enseñanza de las destrezas requeridas, para terminar en la satisfacción o logro del objetivo.

Para ser eficaz un tutor necesita dominar un número suficiente de habilidades que le permitan afrontar un problema desde distintas perspectivas. Pues al tener la posibilidad de usar una variedad de destrezas y cualidades personales podrá

adaptarse a los diferentes tipos de clientes, y a su propio modo de ser, sin tener necesariamente que actuar siempre de un sólo modo (esto es lo que Ivey denomina «intencionalidad» en la orientación).

El modelo del *microcounseling* de Ivey (1983) pretende formar a los componentes de un grupo en las destrezas básicas de la comunicación y de las relaciones interpersonales en un breve período de tiempo. A través de una secuencia, en cuya base se encuentran la conducta de atención y la habilidades de observación, se recorre una jerarquía de destrezas —pregunta, paráfrasis, reflejo, confrontación— que culminan con la capacidad para integrarlas de un modo personal.

Se comienza introduciendo la destreza (con una explicación verbal breve y, a ser posible, presentando un modelo), a continuación, se practica la destreza (ésta es la dimensión fundamental y requiere muchas veces que se siga haciendo fuera de las sesiones, como trabajo de casa), y, finalmente se auto-evalúa y se generaliza a otras situaciones. La implicación personal es crucial para aprender la destreza.

Es importante, también, saber adaptar las destrezas a la propia personalidad. Las respuestas deben ser *propias*. De aquí la importancia de descubrir el estilo natural de comunicar que cada uno tiene para añadir nuevas posibilidades de acción, no para cambiarlo. Un consejo útil es grabar una entrevista antes y después de pasar por un programa de adquisición de destrezas.

La retroalimentación o feedback que se recibe de los demás es un elemento básico. En general, para que sea eficaz esta ayuda se considera que debe ser: *a*) concreta y específica (con datos observables no especulaciones u opiniones subjetivas); *b*) centrada en los puntos fuertes (especialmente en los comienzos del programa): la gente crece sobre sus aspectos positivos no sobre sus debilidades; *c*) en la medida de lo posible, no evaluativa: cuando es inevitable juzgar, se ha de procurar hacerlo con una actitud que no suponga una evaluación de la persona sino de los hechos (cuidar tono de voz, palabras como «bueno» y «malo, etc); *d*) debe ser precisa: seleccionar un par de cosas, no tratar de decir muchas cosas que pueden irse manifestando más adelante.

Aparte de este tipo de intervención que sigue principios cognitivo-conductuales muy eficaces por la claridad y especificidad de los objetivos, por la gradualidad del proceso y la exigencia de la práctica, hay también otros enfoques de interés para la formación del tutor en destrezas humanas.

Dentro de las aplicaciones prácticas de la psicología cognitiva se han desarrollado en la actualidad numerosos programas que, en un nivel divulgativo, el tutor puede aplicar en su tarea de ayuda, además de usar personalmente para modificar aquellos aspectos de su personalidad que considere conveniente. Para ello, muchas veces puede necesitar la colaboración de otros compañeros o del orientador escolar cuando esta figura existe en el centro. Por ejemplo, programas de entrenamiento en asertividad, de modificación del pensamiento irracional, detención del pensamiento automático, o solución de problemas (Davis, McKay

y Eshelman, 1985; McKay, Davis y Fanning, 1985). También algunos autores incluyen aquí programas como el de clarificación de valores y la discusión de dilemas morales por la relación que existe entre el reconocimiento de valores, el pensamiento y, supuestamente, la conducta. El objetivo es el desarrollo cognitivo evaluado según una determinada corriente de la psicología evolutiva.

4. La necesidad de que el tutor utilice la técnica de la reflexión-en-la-acción

Como hemos visto, el tutor, además de dominar su propia materia de tal modo que le posibilite una transmisión individualizada e integrada en la personalidad del alumno, debe desarrollar una serie de capacidades sociales. Aquellas que le faciliten la relación personal con los alumnos y sus familias y que le permitan resolver conflictos y problemas escolares. Lograr estas destrezas requieren también actitudes: comprensión, aceptación, flexibilidad, respeto por el alumno. Y, como es lógico, el tutor tendrá más facilidad en un área que en otra, necesitará conocer sus puntos fuertes y sus limitaciones. Sólo a través de un autoconocimiento que eleve al nivel de lo consciente motivaciones y modos de hacer frecuentemente inconscientes, el tutor podrá cambiar y adquirir las destrezas que le faltan, convertirse en un experto.

Una tendencia de gran influjo en la actualidad es la corriente del pensamiento práctico o la reflexión-en-la-acción. Su objetivo es que el profesor se base en su experiencia y en sus conocimientos previos para aumentar su conocimiento, para llegar a ser experto. Interesa, especialmente, en la formación de profesores «novatos» (Berliner, 1988) pero también es un instrumento de gran eficacia en el perfeccionamiento del profesor. Como lo que se trata de desarrollar es la dimensión educadora del profesor y no tanto su papel de transmisor de conocimientos teóricos creemos que es de gran aplicación en la auto-formación del profesor como tutor.

El tipo de pensamiento al que se hace referencia cuando se habla de pensamiento tácito o práctico, de razonamiento cotidiano o de teorías implícitas, personales, subjetivas o «en uso», es el que se activa en la interacción social y que sirve como filtro para percibir y evaluar nuestra relación con los demás (Gordillo, 1991 p. 106). Es precisamente este tipo de pensamiento, y no tanto el científico, el que el profesor utiliza para solucionar los problemas profesionales cotidianos. La manera de reaccionar ante la escasa motivación de un alumno, ante unos padres faltos de autoridad o ante las presiones de los directivos escolares manifiesta cómo la propia experiencia ha ido configurando una «teoría» que explica los hechos. Una fuerza semejante a la que posee la famosa hipótesis de la predicción, es la que se ha demostrado tienen las «creencias» del profesor. Good (1987) sostiene que las creencias que un profesor tiene sobre la enseñanza en general, la materia que imparte, los estudiantes o un estudiante en concreto

puede explicar en gran medida —junto a su competencia profesional— el rendimiento de la clase y de los alumnos.

Cuando el profesor-tutor llega a identificar el influjo de sus teorías subjetivas y las hace explícitas, es cuando puede modificarlas.

Argyris (1970, 1974) ha sido posiblemente el primero en llamar la atención sobre el peligro de que la propia defensividad impida ver nuevas alternativas que posibiliten nuevos aprendizajes, pues los datos que se recogen confirman sesgadamente las propias opiniones. Esto es, cuando la consecuencia de una acción no es la deseada, la respuesta más frecuente es cambiar las estrategias pero mantener las mismas variables que gobiernan la acción. Para ello se requiere la ayuda de alguien que, desde fuera, ayude a lograr una información válida que permita una elección libre y un compromiso personal. Para comprender realmente lo que ocurre en una situación de enseñanza o de orientación no podemos basarnos únicamente en la observación externa, es preciso conocer las intenciones del profesor-tutor. Se requiere la introspección y el auto-informe para captar plenamente el *por qué* de su acción.

Schön (1983) es el autor más influyente en este enfoque según el cual la reflexión sobre la propia acción es el método más adecuado para corregir las interpretaciones tácitas que surgen como producto de una repetida práctica. No se trata ya de enseñar a resolver problemas sino de enseñar a plantearlos correctamente, cambiando las variables que gobiernan la acción.

La necesidad de que el tutor reciba este tipo de ayuda es puesta de manifiesto también por Floden y Clark (1988) al subrayar la incertidumbre e inseguridad que el profesor experimenta por la misma naturaleza de la actividad pedagógica. Una meta que estos autores consideran se debe desarrollar en la formación del profesor es la capacidad de conversar con compañeros sobre las propias inseguridades, planteándose cuestiones relativas a su propia práctica. Si sentir este apoyo es importante para el profesor, con más razón aún ha de serlo para el que ejerce las tareas de tutor ya que aquí el grado de incertidumbre sobre cuál es la actuación más correcta dada la complejidad de la situación y la responsabilidad personal que percibe necesariamente en su actuación que en ningún caso es libre de valores, objetiva y fácil de resolver con reglas ya dadas.

Bibliografía

- ARGYRIS, C. (1970). *Intervention theory and method: A behavioral science view*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BERLINER, D. (1988). The development of expertise in pedagogy. Manuscrito no publicado.
- BLOCHER, A. y BIGGS, D. (1986). *La psicología del counseling en medios comunitarios*. Herder: Barcelona.

- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- (1986). *Actual minds, possible world*. Cambridge, MA. Harvard University Press (Traducción castellana: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1989).
- CHRISTENSEN, C. R. (Ed) (1987). *Teaching and the case method*. Boston Harvard Business School.
- DAVIS, M., McKay, M., y Eshelman, E. (1985). *TÉCNICAS DE AUTOCONTROL EMOCIONAL*. Barcelona: Martínez Roca.
- FLODEN, R. E. y CLARK, C. M. (1988). Preparing teachers for uncertainty. *Teachers College Record*, 89:4.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. (1973). *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.
- GOOD, T. L. (1987). Teacher expectations. En D. BERLINER y B. ROSENSHINE: *Talks to teachers*. New York: Random House.
- GORDILLO, M. V. (1994). La orientación en la educación secundaria. En V. GARCIA-HOZ (Ed), *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética*. Madrid:
- GORDILLO, M. V. (1991). La teoría implícita del orientador y sus repercusiones prácticas. *Revista Española de Pedagogía*, 188, 105-122.
- (1973). *La orientación en el proceso educativo*. Pamplona: EUNSA (4.ed:1984).
- (1988). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza.
- IVEY, A. (1983). *Intentional interviewing and counseling*. Monterey, CA: Brooks Cole.
- JACKSON, P. (1986). *The practice of teaching*. New York: Teachers College Press.
- MCKAY, M., DAVIS, M. y FANNING, P. (1985). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Barcelona: Martínez Roca
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MUCHIELLI, R. (1970). *El método del caso*. Madrid: Ibérico Europea.
- (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Bilbao: Ibérico Europea de Ediciones.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHWAB, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78:5.
- SHULMAN, J. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.