

Los modelos de tutoría: Un escenario necesario para la formación del profesorado

Dolf Van Veen
M^a Ángeles Martínez Ruiz
Narciso Sauleda Parés*

Hogeschool, Amsterdam (Holanda); Universidad de Alicante

*Correspondencia
Narciso Sauleda Parés
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica general y
Didácticas Específicas
Apdo. Correos, 99
03080-Alicante
Tel. +34 965 903 722
Fax +34 965 903 721
sauleda@ua.es

RESUMEN

La función tutorial es una cuestión de ineludible tratamiento en la formación inicial del profesorado. En este artículo se analiza la situación en Holanda y las propuestas derivadas del análisis de los modelos actualmente vigentes en el sistema educativo de esa nación, proponiéndose una nueva estrategia con tres caracteres definitorios básicos: la intensidad de la actuación, la contextualidad y la integración en el sistema organizativo y curricular del centro.

PALABRAS CLAVE: Tutoría intensiva, taxonomización, tareas tutoriales, sistema educativo holandés.

The tutorship models: A necessary scenario for teacher training

ABSTRACT

The function of tutoring is a question which must inevitably be dealt with in initial teacher education. In this paper the situation in Holland is analyzed together with the proposals which are derived from this analysis of the present models in this country's education system. A new strategy with three basic defining characteristics is proposed: the intensity of behaviour, contextuality and integration in the organizational system and in the centre's curriculum.

KEYWORDS: Intensive tutoring, taxonomization of tutorial tasks, Holland.

1. Introducción

Los currículos de formación inicial del profesorado deben ofrecer modelos y propuestas para iniciar a los profesores en formación en técnicas y estrategias de tutorización. Ofrecer una visión europeísta de esta problemática puede ayudar a ampliar la visión del problema y a descubrir iniciativas de fácil traslación. El propósito de esta investigación es analizar un modelo originado desde experiencias implementadas en el sistema educativo holandés y contribuir al bagaje de modelos tutoriales que deben ser conocidos y experimentados por nuestros profesores de Primaria y Secundaria, ya sea desde el marco de su formación inicial o continua.

Los modelos de tutorización, como el resto de las funciones educativas escolares, no deben ser considerados fuera de los contextos institucionales que los albergan. Aún en su cualidad de modelos teóricos contienen un substrato de aplicatividad, por ello la contemplación de un modelo dentro de su marco de uso ayudará a su comprensión por el profesor en formación inicial o continua. Es por esta razón que el análisis que aquí se presenta en ningún momento se desliga de las problemáticas internas y externas de los agentes intervinientes en el proceso, ni se desvincula del espacio educativo en que se desarrolla.

2. El escenario tutorial

Las instituciones suelen tener acuciantes problemas y deben resolverlos frecuentemente a muy corto plazo. Parte de estos problemas son nuevos, mientras que en otros casos se trata de intensificaciones de problemas existentes. Los equipos escolares reaccionan de manera diferente a estas cuestiones y demandas, empujados por las distintas necesidades de cubrir objetivos diferenciados y debiendo responsabilizarse de tareas diversas. Asimismo, las concepciones sobre qué es una buena tutoría evolucionan y cambian. Por esto, no debemos asombrarnos de que la tutoría no sea enfocada, ni resuelta de igual modo en ninguna institución.

Se han realizado numerosas experiencias e investigaciones sobre la tutoría, usándose frecuentemente como marco de referencia los fundamentos que sobre la misma se establecieron hace ya más de un par de décadas. Los marcos de referencia que surgieron en aquel tiempo todavía hoy se siguen reflejando en la práctica tutorial. En la actualidad, casi todas las instituciones tienen tutores y coordinadores de curso, como primeros responsables del progreso de un grupo de alumnos y pueden apelar a asistencia especializada, a asesores de estudios, a psicopedagogos, etcétera. Las actividades iniciadas por las instituciones no se dirigen únicamente hacia la orientación del aprendizaje, sino también hacia la orientación personal o a la toma de decisiones. Bisquerra (1996) señala la atención a la diversidad como una de las demandas que más se solicita a los orientadores.

A pesar de las numerosas iniciativas, en la práctica educativa y, a pesar de que en muchos casos se ha desarrollado un sistema de tutoría más o menos amplio, las

instituciones vienen experimentando en los últimos años una presión creciente en demanda del cubrimiento de las necesidades educativas y orientadoras. Las expectativas y las exigencias de la sociedad, el perfil de la población escolar y los paradigmas educativos están cambiando a un ritmo muy alto. En el nuevo contexto, la tutoría necesita ser redefinida y en los intentos que se formulan llama frecuentemente la atención que las propuestas que emergen no estén enraizadas en el entramado organizativo de la institución (Ponte y Veen, 1994). Como respuesta a esta problemática, nuestra propuesta de una estrategia de tutoría intensiva considera como «intensiva» las medidas adaptadas e integradas, que la institución puede proporcionar a partir de los marcos existentes. La tutoría intensiva se adecua a las demandas y contextos específicos de cada centro y se adapta a nivel individual, de grupo e institucional, partiendo para ello de una consideración y análisis de sus necesidades. Las reacciones de las instituciones a la presión creciente sobre el sistema educativo y los sistemas de tutorización son muy divergentes. En general, es imposible dar respuestas preparadas de antemano como en algunas rutinas de enseñanza. Los dominios problemáticos en que navegan las instituciones tienen demasiadas diferencias en carácter e intensidad, como pueden ser las crecientes problemáticas de los jóvenes urbanos. Empero, no únicamente las diferencias de campos de conflictos son responsables de la gran variedad de maneras de reaccionar, también las instituciones muestran enormes disimilaridades en las maneras en que definen y forman sus responsabilidades. Las funciones, tareas y obligaciones que se atribuyen, en cada caso, marcan perfiles diferenciados. Así, actividades en el escenario de tutoría son menos eficientes cuando la tutoría no está recogida como objetivo de interés a nivel de proyecto de centro. Incluso en el caso de que la tutoría esté mencionada y se entienda como una tarea de la institución, la práctica difiere mucho. Prestar atención a problemas de desarrollo de los alumnos se puede interpretar de numerosas formas. En Holanda una institución puede concentrarse en remitir los alumnos a centros específicos de asistencia, mientras otra actúa como ayuda y soporte en sí misma. Las diferencias en formas de acción están indivisiblemente unidas al modo en que la tutoría está organizada en el centro. Se pueden distinguir diversas variantes de tutoría, pero en cualquier tutoría eficaz las posibles actuaciones tutoriales siempre deben estar profundamente cohesionadas con las posibilidades y condiciones que presente la organización del centro.

Las instituciones educativas tienen la tarea de desarrollar una línea propia de comportamiento en lo que respecta a la adaptación, la intensificación y/o la extensión de las medidas tutoriales. Las actuaciones a nivel individual, de grupo y/o a nivel institucional no tienen que servir únicamente para cuestiones y situaciones puntuales o específicamente escolares, tienen que estar aferradas sistemáticamente en la propia cultura organizativa de la institución, incluso en el modo en que la institución conforma la relación con su entorno. El punto de partida siempre es el sistema ya existente en la escuela. En algunos casos puede requerir adaptaciones menores y temporales. En otros casos, son necesarios cambios profundos y estructurales que afecten a toda la organización del centro, lo que hace necesario un período de desarrollo y mejora.

El desarrollo de la enseñanza, obliga a la contextualización, intensificación y propagación de las medidas tutoriales existentes. Hay diversas estrategias que pueden impulsar la institución hacia formas más efectivas. Como punto de partida para estas consideraciones hemos seleccionado algunas áreas de problemas específicos en el sistema educativo holandés, comunes por otra parte con otros sistemas europeos: el absentismo escolar, la afluencia de alóctonos, la interculturalización producida por la inmigración, el vandalismo, la drogadicción, la dependencia del alcohol, el comportamiento sexual violento, los problemas de aprendizaje, la aparición del estrés escolar y la falta de orientación escolar y profesional de las niñas. Se centra el análisis a partir de la descripción del contexto del problema, las innovaciones dentro de los marcos actuales de la tutoría y las progresiones necesarias de medidas ya existentes. Las consideraciones que siguen tienen como objetivo ofrecer interpretaciones concretas en forma y contenido de procedimientos tutoriales intensivos, así como el tratamiento de los aspectos organizativos de la tutoría intensiva en el entorno escolar en sus fases sucesivas: la tutoría de cambio o ascenso, la formación de redes tutoriales en el sistema educativo, la colaboración con las instituciones de asistencia social de jóvenes y, por último, la tutoría intensiva en relación con la organización escolar colaborativa. Rodríguez (1995) remarca que la tendencia a integrar la orientación en el desarrollo curricular hace precisa una estrecha cooperación entre profesores y orientadores. Los orientadores devendrán facilitadores del currículo en cuanto que su orientación no sea únicamente personal, sino también en los planteamientos metodológicos y sociales del aula. No obstante, deben darse algunas condiciones en la institución como elementos imprescindibles para realizar las estrategias propuestas.

3. Los dilemas presentes

La presencia de la tutoría en la enseñanza primaria y secundaria es ya una necesidad debatida y aceptada. Se han investigado y debatido en profundidad las posibilidades de formación y actualización en este dominio fácilmente accesibles al profesorado, no obstante, existen cuestiones y desacuerdos sobre la aplicación de modelos alternativos. Es difícil establecer una definición precisa de un hecho tan multivariable, y no siempre hay unanimidad de criterios en referencia a las funciones y a su relación con las demás actividades escolares. Todo ello, es razón suficiente para reexaminar los diferentes modelos de tutorización. Esta «topografía de la tutoría» forma el marco en que intentamos resolver los dilemas sobre la conceptualización, las funciones, los objetivos, las estrategias y la estructuración de la tutoría. A menudo se contempla la tutoría como un recurso para la mejora de la calidad de la enseñanza, esto puede suceder en cuanto la tutoría forme parte estructural de la organización en las instituciones. Muchos alumnos desarrollan, durante su estancia en la escuela, sentimientos negativos respecto a la misma (Schuurman, 1984; Matthijsen, 1991), uno de cada tres alumnos no termina su carrera escolar (Deen, 1990) y cada vez mayor número de alumnos han de acudir a la educación secundaria especial en Holanda -VSO (Doornbos y Stevens, 1987; Doornbos *et al.*, 1991). Los factores que están en la base de estos fracasos, tanto en

el sistema holandés como en el español, se localizan tanto dentro como fuera del seno del propio sistema. Los factores internos se pueden atribuir, entre otras dimensiones, al aumento de contenidos curriculares y a la poca diferenciación con que se ofrecen al alumno, pese a la demostrada diversidad existente en cada aula. La gestión instruccional de los profesores tiende a ignorar la recíproca influencia entre el desarrollo personal y socio-cultural del alumno. (Fend, 1980; Hermans, 1981). En adición a lo anterior, la profusión de momentos de elección curricular en el sistema de Holanda puede crear ansiedades e indecisiones. Los factores externos se pueden atribuir, entre otros elementos, a los cambios de población escolar, a la incorporación de grupos de alumnos alóctonos, al aumento de la presión social sobre formas primarias de vida social, a los cambios en el mercado laboral, al cambio de las normas y valores de la sociedad y al consiguiente aumento de problemas socioemocionales de los alumnos.

Los condicionantes mencionados hacen imprescindible prestar atención en la escuela a la vinculación entre el desarrollo socio-cultural, cognitivo y emocional del alumno, el cambio de las circunstancias sociales y las posibilidades de la escuela en cuanto enseñanza y tutoría. Un modelo eficiente de tutoría integrada es una respuesta urgente en el momento educativo actual.

4. El marco conceptual

Tanto la definición de la tutoría de Deen (1990) como el conjunto de actividades de carácter diverso, que orienta al centro y a los alumnos, con el objetivo de ayudar al estudiante a participar en la escuela con el máximo provecho, como la propuesta de Gieles, Lap y Koning (1985) de una configuración de la tutoría con la finalidad de crear condiciones y actuar de tal manera que los alumnos, tanto de modo individual como en grupo, aprovechen al máximo lo que les ofrece la escuela, contiene tres elementos distintivos.

En primer lugar, se focaliza el objetivo de la tutoría en el desarrollo personal del alumno de forma integrada. Como argumenta Batanaz (1996) el diagnóstico en educación debe orientarse a la totalidad del sujeto como persona integral y no sólo a su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, se especifica que la tutoría trata de actividades inseparables, pero distintas, junto o dentro del proceso cotidiano de la enseñanza en el aula. Un tercer elemento, viene referido a las tareas orientadas tanto a los alumnos como a la mejora de la calidad del propio centro.

No obstante la contribución conceptual de estas definiciones, se debe subrayar como un atributo esencial en su delimitación conceptual la caracterización de la tutoría como una intervención muy contextualizada y específicamente diseñada. El perfil de la tutoría va estrechamente unido a la definición de tareas en cada escuela y plasmada en la organización escolar y en el enfoque curricular y metodológico del centro.

Las características específicas del entorno, como son el tipo de población escolar y la política de la comunidad del entorno del alumno, definen la idiosincrasia de cada centro. La conjunción entre las funciones y tareas de la tutoría y las activi-

dades institucionales de aprendizaje dependen, por ello, del contexto y de la respuesta que el proyecto educativo de cada centro concede a su entorno.

Los procesos de reflexión sobre la tutoría nos resultan una imprescindible contribución a la optimización de la enseñanza. Esta reflexión debe contemplar tanto el componente preventivo -ya sea general para la institución o muy específico-, como el componente terapéutico de las tareas tutoras. La prevención tiene, especialmente, que ver con los esfuerzos para organizar la enseñanza de modo que los alumnos puedan aprovechar la oferta regular eficientemente y sin graves problemas psicosociales. La prevención específica se orienta a grupos de riesgo demostrables y trata de evitar problemáticas particulares. Se puede pensar en la deserción escolar, en problemas de relaciones sociales, en temor al fracaso y en inclinaciones al suicidio. El componente terapéutico y de soporte obliga a tomar medidas específicas tutoriales para alumnos individuales o grupos de alumnos que posean problemas de etiología diversa.

5. La estructura y organización de la tutoría

Por la dificultad de la función tutorial y por la inherente complejidad de la escuela como organización humana es inadecuado partir de un modelo estandarizado. Diferentes modelos son concebibles dentro de la eficacia. Las alternativas se puede globalmente tipificar en cuatro ejes: el modelo de los especialistas, el modelo del tutor personal, el modelo de los tutores de clase y el modelo *cluster-team*. La implantación de cualquiera de estos modelos debe relacionarse estrechamente con las características estructurales y la respuesta organizativa de la institución. Las descripciones que presentamos están basadas en Gieles (1987) y Petri (1990).

5.1. El modelo de especialistas

En este modelo la tutoría está diseñada desde la dirección escolar, eventualmente ayudada por coordinadores y profesores especialistas. El director y/o los coordinadores recogen sus informaciones a través de claustros generales, profesores individuales, observaciones, conversaciones con los padres e informes. La conjunción de la información recibida no se realiza de modo sistemático y los problemas se remiten a los especialistas: tutor especializado, psicólogo escolar, profesor de apoyo, etcétera.

La tutoría en este diseño ocupa un espacio marginal en la estructura del centro. Puede ser que haya mucha tutoría informal, pero esto depende de la dedicación voluntaria de los profesores individuales. Algunas veces hay profesores de clase implicados, pero estos tienen, especialmente, una tarea organizativa: comunicar información a los alumnos, dar boletines de notas, ofrecer clases extras,... El modelo de los especialistas se encuentra, con mayor frecuencia, en organizaciones escolares segmentadas donde el programa de aprendizaje es uniforme para todos los alumnos, los profesores trabajan en forma muy independiente, hay poco deba-

te sobre los contenidos de los programas y la tutoría está al servicio de las decisiones curriculares y el rendimiento académico.

5.2. El modelo del tutor personalizado

En este modelo cada alumno tiene su propio tutor -un mentor personal- por quien está asistido en principio durante todo el período escolar. Los estudiantes no siempre son alumnos de dicho tutor. En caso de problemas severos se remiten a los especialistas de dentro o de fuera de la institución. El tutor cumple generalmente su tarea a su modo. Únicamente, en caso de instituciones pequeñas hay cohesión de tutoría a través de contactos informales.

El diseño de adscripción de tutor se encuentra en organizaciones segmentadas y de tipo «línea-cuadro», con una dirección muy estructurada y jerárquica, que contrasta claramente con la organización fragmentada descrita en el punto anterior. La tutoría está al servicio de la elección de asignaturas, la división en niveles y la orientación profesional. La independencia del profesor permanece pero en las secciones de áreas y materias se intenta coordinar las asignaturas, la metodología y las evaluaciones. Para algunas asignaturas se dividen a los alumnos en grupos de nivel homogéneo según su rendimiento.

5.3. El modelo de los tutores de clase

En este sistema cada clase tiene adscrito un tutor que es responsable de la tutoría de todo el grupo en su conjunto e individualmente. El mentor de clase forma la primera línea tutorial, estando la segunda línea formada por especialistas dentro de la escuela. Estos aconsejan, informan u orientan a los tutores de clase. Asimismo, existen unas relaciones con la tercera línea tutorial, los especialistas de instituciones ajenas al centro escolar.

La coordinación se organiza inicialmente en cada curso por el claustro de tutores. En este espacio se intercambian experiencias, se pasa información, se discuten los problemas y se establecen compromisos. En segundo lugar, estas escuelas mantienen muchas veces una deliberación llamada ABCD -*Algemene Begeleiding, Counselling en Decanaat* (Tutoría general, Orientación y Departamento de Estudios). Esta estructura permite un debate entre coordinadores de curso, especialistas de dentro y/o fuera de la escuela y miembros de la dirección escolar y/o coordinadores. El modelo de los tutores de curso se encuentra en organizaciones colegiadas y en organizaciones-matriz.

Las organizaciones colegiadas se distinguen por ofrecer una enseñanza diferenciada. Las áreas, departamentos o secciones curriculares tienen una importante función relativa a la gestión del centro y la política curricular aunque no existe una relación estructurada entre funciones docentes y curriculares y funciones tutoriales. El tutor de clase tiene que establecer esta relación en muchas ocasiones a través de discusiones no normalizadas con los numerosos profesores implicados. La dirección delega tareas y se ve a sí misma como árbitro del proceso. La organización

tipo matriz mantiene menor separación entre enseñanza y tutoría, las secciones por áreas de conocimiento son menos importantes y en su lugar están los cursos. Los profesores de las asignaturas y los tutores debaten juntos sobre el curso. La tutoría se orienta conjuntamente al desarrollo personal, social y cognoscitivo.

5.4. El modelo *cluster-team*

En este modelo enseñan y tutorizan simultáneamente un equipo fijo de un número limitado de profesores, durante algunos cursos. La escuela está dividida en sub-equipos. Se presta atención tanto al desarrollo cognoscitivo del alumno como al socioemocional. La enseñanza y la tutoría se consideran inseparables, todos los profesores tienen una tarea integrada de enseñanza y tutoría. La orientación colegiada y la colaboración son el eje central en cada equipo. También en este modelo los profesores/tutores pueden apelar a los colegas especializados para consulta o para remisión de casos muy problemáticos. El modelo de grupo-equipo se halla en organizaciones modulares, cuyas características son los grupos autónomos, en los cuales está totalmente integrado el sistema de enseñanza y tutoría con un sistema de aprendizaje muy diferenciado. La coordinación entre los equipos se hace normalmente a través de debates informales, con una relación entre los equipos a veces bastante débil. La dirección escolar tiene un papel de estructuración del proceso, orientado a la construcción de un marco colectivo común. Hay pocas instituciones que trabajen según este modelo.

Resulta obvio que los modelos diferirán según la medida en que la tutoría esté integrada en los otros sistemas de la institución. En el modelo de los especialistas la tutoría está separada de la enseñanza, mientras en el modelo de grupo-equipo la función docente y la tutorial coinciden. En las instituciones pueden aparecer estos modelos en formas diversas y con muchas variantes.

6. Hacia una taxonomización de tareas tutoriales

Como señalan Deen (1985) y Ponte (1989), entre otros autores, para cumplir, no sólo el objetivo preventivo sino también el de soporte, la tutoría no puede ser un elemento aislado dentro de la organización escolar, hay que establecer continuamente una interrelación entre el aprendizaje escolar y el desarrollo integral de los alumnos y las facilitaciones de acceso a la oferta de enseñanza y tutoría en general. Deen (1985) sintetiza esta idea con el concepto de educación tutorial. Examinando la tutoría según los subsistemas diversos coexistentes en la escuela (Loermans y Winkel, 1986) ofrecemos la propuesta de consideración de tareas tutoriales de Ponte y Veen (1994), desarrollando cinco niveles estructurales: la organización institucional, el currículo, el sistema metodológico, el sistema de ayudas especiales y la utilización del entorno.

En esta propuesta se señala la acción preferente o secundaria que pretende la tutoría según el diferente nivel organizacional en que la institución haya situado la tutoría. La relación entre el objetivo preventivo y el de recuperación y los

subsistemas a los cuales se dirige la tutoría posibilita una diversidad de escenarios. Estas áreas y la conjunción entre sí se sintetizan en el esquema que aparece más abajo.

NIVELES DE TUTORIA		
Subsistemas de ubicación	De acción preventiva	De acción terapéutica
La organización institucional	Preferente	Secundaria
El currículo	Preferente	Secundaria
El sistema metodológico	Preferente	Secundaria
El sistema de ayudas especiales	-----	Preferente
El entorno Preferente	Preferente	Preferente

En este marco la tutoría no se contempla como un sistema aislado junto a otros sistemas, sino como un sistema en interrelación con otros sistemas, como una parte integrada en los cinco subsistemas mencionados. A partir de esta perspectiva, se establecen los objetivos preventivos y terapéuticos de la tutoría en los cinco niveles estructurales diferenciados. Conjuntamente se perfila la propuesta correspondiente a cada nivel de tareas de tutorización. La interpretación y adaptación necesaria dependerá de las elecciones que haga la escuela respecto a sus objetivos, su organización y su enfoque curricular.

I. La organización institucional

Una organización colaborativa facilita el objetivo preventivo en la tutorización. Hechos como la transferencia horizontal y vertical entre niveles, la formación de grupos y el horario de clases tienen que establecerse de tal manera que se eviten compartimentos estancos. La tutoría adquiere el compromiso de ayudar con información y orientación a los alumnos. El objetivo terapéutico se plantearía en casos de adaptación curricular o individual temporal.

Funciones referentes a la organización institucional

Revisar la organización del centro respecto a la formación de grupos, la movilidad entre éstos y los efectos positivos o negativos para el proceso de aprendizaje, y el favorecimiento organizativo del desarrollo social y cultural del grupo. Analizar situaciones problemáticas y diseñar respuestas organizativas de centro. Formular propuestas colaborativas de mejora. Crear procedimientos ágiles de difusión de la información para alumnos, para padres y para la comunidad implicada en la enseñanza.

II. El currículo

Del marco conceptual de la tutoría se desprende la valoración del currículo en la medida en que contribuye al objetivo preventivo. Se puede pensar, por ejemplo, en técnicas de estudio, aprender a aprender o educación para la salud. En el aspecto de soporte se pueden diseñar para ciertas problemáticas y alumnos de riesgo

planes de aprendizaje especial -habilidades sociales y entrenamientos ante el temor al fracaso- o materiales de soporte -películas, vídeos, biblioterapia- para ciertas problemáticas y alumnos de riesgo. Se incluyen en esta dimensión las actividades curriculares fuera del horario del centro, si están propiciadas por la institución. Estas actividades pueden ser tanto preventivas como terapéuticas.

Funciones referentes al diseño curricular

Examinar el proyecto curricular en relación con los efectos positivos y negativos para el proceso de aprendizaje escolar, con atención especial a las necesidades de desarrollo personal y a los problemas de elección y toma de decisiones curriculares por los alumnos. Diseñar un currículo adecuado a alumnos de riesgo. Atención especial desde la institución para actividades curriculares fuera del ámbito institucional.

III. El Sistema metodológico

El sistema didáctico debería ser obviamente preventivo. Sería deseable el diseño de formas de instrucción adecuadas, la creación de un clima escolar seguro y estimulante, el desarrollo de estrategias institucionalizadas de tutoría personal y de asistencia en problemáticas de aprendizaje y un sistema de seguimiento del alumno con discusiones de grupos para localizar disfunciones. Estas medidas, se enfocan en el proceso de desarrollo de los alumnos y en la prevención de estancamientos. Todo ello forma parte de la enseñanza de calidad. Se transformaría en objetivo terapéutico cuando se pretenda remediar problemas existentes dentro de las interrelaciones de la clase, en aulas con una fuerte diferenciación interna o en ayudas de refuerzo dentro de la clase.

Funciones respecto al sistema metodológico

Examinar el enfoque metodológico de la institución en relación con sus consecuencias para el proceso de aprendizaje y el desarrollo sociocultural y personal de los alumnos. Analizar situaciones problemáticas y relacionarlas con los procedimientos metodológicos establecidos en el proyecto educativo de centro. Formular propuestas para la adecuación e innovación metodológica por áreas. Apoyar el proceso de la enseñanza a través de actividades orientadas a mejorar el ambiente en la escuela, la tutoría de orientación del estudio y de la elección curricular, trabajar con un sistema de seguimiento de los alumnos y estar abiertos a discusiones con alumnos y grupos. Ofrecer apoyo a los compañeros en la innovación metodológica de su enseñanza. Planificar tiempo y espacio para contactos informales entre alumnos y entre alumnos y profesores.

IV. El sistema de ayudas especializadas

El sistema de formas especiales de ayuda pretende fundamentalmente resolver problemas que escapan a las iniciativas anteriores. Trata por tanto de acción especializada de apoyo, tutoría personal en problemas personales muy específicos

o graves. Por esta razón tiene un objetivo sobre todo terapéutico, pero la calidad de la tutoría en la institución se valora en la medida en que los otros niveles descritos anteriormente resuelven la problemática de forma ágil y en la medida en que se pueda ajustar la ayuda especial dentro de la propia escuela.

Funciones respecto al sistema de ayuda especial

Ofrecer apoyo a los compañeros para resolver problemas con alumnos e intervenir junto a profesores y a alumnos en caso de conflictos. Valorar e identificar cuanta ayuda especial es deseable y qué tipo de soporte se requiere. Tutorizar con estrategias especiales a alumnos individuales o grupos de alumnos en problemas socioculturales, cognoscitivos o personales graves. Acudir debidamente a las formas de ayuda especializada dentro de la institución -jefatura de estudios, profesores de apoyo, equipo psicopedagógico, personas de confianza y similares o, si fuese necesario, de fuera de la misma.

V. El Contexto

La relación con el entorno escolar es necesaria tanto de modo preventivo como terapéutico. Preventivos son, por ejemplo, una buena formación del profesorado del centro en el marco de los cursos de actualización, una colaboración con la enseñanza secundaria especial (VSO) en el marco de la asistencia ambulante y contactos con la asistencia social de jóvenes provenientes de instituciones no específicamente educativas como sanidad o justicia. También los contactos con los padres pertenecen a este campo. El ambiente externo puede también aportar la labor de trabajadores sociales u organizaciones cívicas sin ánimo de lucro. Por ejemplo, enviar alumnos al VSO o la remisión a instituciones que dan asistencia social (por ejemplo RIAGG, la asistencia social de jóvenes y *Bureaus voor School- en Beroepskeuzebegeleiding* (Departamento para la Tutoría de Orientación Escolar y Profesional)).

Funciones respecto al entorno escolar

Diseñar relaciones institucionalizadas con los padres e intervenir en caso de conflictos familiares que afecten gravemente al escolar. Establecer contactos con instituciones que se ocupan de la enseñanza, como las Escuelas y Facultades de Educación [*Landelijke Pedagogische Centra*] y las instituciones para cursos de actualización. Formalizar relaciones con los sistemas e instituciones de ayuda social para jóvenes, remitiendo a los alumnos a estas instituciones cuando sea necesario.

De todo lo referido, resulta evidente que las tareas de la tutoría pueden ser divididas en tres grupos: la tutoría personal, la tutoría orientada al aprendizaje y la tutoría orientada a la elección curricular y profesional. Estos grupos se relacionan con la práctica actual en las instituciones.

En el tema de las funciones de la tutoría orientada al aprendizaje las conclusiones de Molina y García (1984) sobre la temática del éxito y del fracaso escolar siguen manteniendo gran vigencia. En referencia a la organización institucional debemos tener presente la conclusión de dichos autores que señalan el fenómeno del fracaso escolar como universal. No es patrimonio de un determinado sistema

escolar, zona o país. No es coyuntura de un plan de estudios o de una mala gestión ministerial. No depende de causas circunstanciales, aunque puede alcanzar mayor o menor magnitud según las condiciones. Asumir esta visión, puede ayudar a que se preste mayor atención al diseño del proyecto educativo del centro.

Respecto a las funciones de la tutoría sobre el diseño curricular y el sistema metodológico, los mencionados autores han hallado que el fracaso escolar se presenta como acumulativo y progresivo. Por ello, la propedéutica debe iniciarse cuanto antes, en los primeros momentos instruccionales. Asimismo, otro de sus hallazgos ha demostrado como la recuperación en una sola área curricular se ha mostrado ineficaz, las estrategias cognitivas inadecuadas para la resolución de problemas suele afectar a varias áreas curriculares, el fracaso suele ser global. Su propuesta, consiguientemente, consiste en un tratamiento integral. En el sistema educativo español encontraron como factor de fracaso curricular, la incongruencia de las orientaciones didácticas de la Administración, en las que aparecía un desfase en las exigencias entre las distintas etapas de la escolaridad en la EGB.

En el apartado de la función tutora contextualizada, Molina y García (1984) mantenían la opinión de que los códigos sociolingüísticos poseen un importante peso en el fracaso escolar, ya que éste afecta, primordialmente, a las clases socioculturales desfavorecidas. Por ello, acentuaban la importancia de un clima favorable y de la interacción profesor-alumno. Todo esto son aspectos mejorables desde el rol del profesor. Es necesario conocer cómo percibe el profesor la situación de clase, el autoanálisis de su comportamiento, sus estereotipos, sus discriminaciones, etcétera.

7. Discusión y conclusiones

Del análisis presentado se derivan dos consecuencias importantes para la práctica de la tutoría. En primer lugar, los numerosos niveles de actuación hacen injustificable conectar la tutoría a una cierta función o a un cierto agente. La intercalación de la tutoría en la organización del centro demanda un sistema tutorial abierto que se adapte a las diversas actividades, las cuales, en el marco de la tutoría descrita, deberán ser efectuadas por diversas personas. Por esta razón debemos referirnos a la función tutorial y no a la función del tutor.

En segundo lugar, el diseño propuesto indica los escenarios en que se puede gestionar la estrategia de optimización, no implicando en ningún caso que la tutoría conlleve un sentido ejecutivo directo. Cada marco estructural puede variar las tareas -informativas, consultivas, remisoras o ejecutivas- dependiendo entre otras cosas de quiénes efectúen las actividades -profesor, tutor, jefe de estudios, coordinador y similares- y de las características que definen al grupo al que se orienta la actividad -alumnos, padres, compañeros dentro y fuera de la institución, especialistas dentro y fuera de la institución.

Un sistema de tutoría en una escuela tendrá que ser valorado según el modo en que actúe como sistema. Las actividades en el marco de la tutoría siempre supo-

nen una cierta medida de continuidad y adaptación. La institución ha de facilitar una forma de tutoría desde el momento de entrada del alumno hasta que éste abandona la institución. Alonso (1995) señala la importancia de que la actividad orientadora se articule en torno a programas elaborados para dar respuesta a las necesidades prioritarias de la comunidad escolar, más que a demandas puntuales no integradas en el resto de elementos del centro, porque ésto proporcionará la oportunidad de instaurar una evaluación sistemática de los programas.

Por último, debemos resaltar las tareas intrínsecas a la planificación y al diseño tutorial. Iniciar, implementar y desarrollar un sistema tutorial arraigado en la organización del centro o iniciar e implementar cambios dentro del sistema existente son alternativas válidas en la labor de innovación que dicha función requiere. Para cualquiera de los casos las propuestas aquí presentadas creemos que pueden ser efectivas. Si este modelo es ofrecido a la consideración del profesor en formación inicial debemos tener en cuenta que únicamente tras un período de prácticas reflexivas o ayudado por un análisis de casos podrá captar la propuesta en toda su complejidad. El profesor con experiencia en tutoría podrá, como contrapunto, evaluar este modelo desde su propia práctica anterior y debatir la necesaria adaptación al modelo organizativo en que trabaja.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1995): *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Batanaz, L. (1996): *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga, Aljibe.
- Bisquerra, R. (1996): *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, Narcea.
- Deen, N. (1985): *Mensen scholen mensen*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Deen, N. (1990): Leerlingbegeleiding: waar praten we eigenlijk over? *Samenwijs* 4: 300-301.
- Doorbos, K. (Ed.) (1991) *Samen naar school. Aangepast onderwijs in gewone scholen*. Nijkerk, Intro.
- Doorbos, K. & Stevens, L.M. (1987): *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag, Staatsuitgeverij.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München, Urban und Schwarzenberg.
- Gieles, P. (1987): Vier modellen voor de opzet van de leerlingbegeleiding. En: *Handboek Leerlingbegeleiding 4110*: 1-30. Alphen aan de RIJN, Samsom.
- Gieles, P.; Lap, P. & Koning, A. (1985): *Opbouwen van het mentoraat*. Den Bosch/ Nijmegen, KPC/Berkhout.
- Heermans, J.J. (1981): *Niet-voortgezet onderwijs; voortijdig schoolverlaten in het algemeene voortgezet onderwijs, omvang, aard en voorspelbaarheid*. Lisse, Swets en Zeitlinger.
- Loermans, W. & Winkels, J. (1986): *Leerlingbegeleiding in de praktijk: werken als leraar en mentor*. Alphen aan den Rijn, Samsom.
- López, N. & Sola, T. (1995): *La Orientación educativa en la práctica escolar*. Granada,

- Adhara.
- Matthijsen, M.A.J.M. (1991): *Lessen in orde*. Leuven/Amersfoort, Acco.
- Molina, S. & García, E. (1984): *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Barcelona, Laia.
- Petri, M. (1990): *Schoolontwikkeling: tussen verbetering en verandering*. Leuven/Amersfoort, Acco.
- Ponte, P. (1989): Zorgverbreding, Interne Begeleiding, Effectieve Schoolbeweging. *School en Begeleiding* 22, 12-17.
- Ponte, P. (1991): Ambulante begeleiding en reguliere leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs. En: H. de Boer & H. Damen, *Draaiboek amenwerkingsverbanden VO/VSO*, 25-33. Hoevelaken, CPS.
- Ponte, P. & Veen, A.F.D. (Red.) (1994): Intensive leerlingbegeleiding. Schoolstrategieën in het voortgezet onderwijs. Garant, Leuve, Apeldom.
- Ponte, P. & Veen, A.F.D. Van der. (1992): Een topografie van de leerlingbegeleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 13, 13-18.
- Rodríguez, M.L. (1995): *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, CEAC.
- Shuurman, M.I.M. (1984): *Scholieren over onderwijs*. Leiden, Nederlands Instituut voor Preventieve Gezondheidszorg.
- Veen, A.F.D. Van & Wolf, J.C. Van (1986): Een lappendeken op een ongespreid bed. Zorg voor leerlingen in het onderwijs. *Tijdschrift voor Jeughulpverlening* 14, 245-246.