

Cap. 6. Orientación y tutoría con los adolescentes¹

Víctor M. Rodríguez

Orientación, tutoría y acción docente

La concepción actual de la orientación y la acción tutorial en nuestro sistema educativo, que arranca con la LOGSE y se completa con las tímidas aportaciones de la LOE, no puede entenderse sin tener en cuenta la visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que estas leyes proponen. Entre los muchos aspectos que van a influir de una u otra forma, queremos destacar:

- La idea de que el aprendizaje es un proceso de construcción interno por parte del alumno en el que resultan determinantes los procesos de interacción con el medio en el que se desenvuelve
- La extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y la consideración del periodo 12-16 años como una etapa de carácter comprensivo
- la propuesta de un Diseño Curricular abierto y flexible para todas las Etapas educativas, que debe irse concretando de forma progresiva en sucesivos niveles
- La noción de Educación Inclusiva como un concepto que integra la importancia de la atención a la diversidad de necesidades del alumnado (derivadas de discapacidad o de altas capacidades, de pertenencia a colectivos desfavorecidos o de historias escolares desajustadas) y la amplía con el horizonte de una educación de calidad para todos y todas, sin exclusiones.

Además, tanto la LOGSE como la LOE realizan varias menciones expresas a la orientación y la tutoría. Ambas consideran la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional como parte de los principios de la 'actividad docente' y como factores que favorecen la calidad del sistema; y en ambas se vincula de forma estrecha la orientación y la tutoría a la acción docente. Tal vez la formulación más explícita de este vínculo sea la que contiene el artículo 60 de la LOGSE, en el que se establece que:

'1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor. (Ley Orgánica 1/1990, BOE 4.10.1990, art.60)

Por su parte, la LOE, tras aludir a la importancia de la acción tutorial en los artículos dedicados a las distintas etapas o a la orientación académica y profesional en la Educación Secundaria Obligatoria, establece, en el Título III, dedicado al profesorado, algunas líneas que nos acercan más a la concepción de tutoría y orientación como parte del quehacer docente. En el artículo 91 indica que:

'1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes: c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los

¹ Publicado en: Martín, E y Solé, I. (2011): *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó (Col. Formación del Profesorado. Educación Secundaria, Vol. I n° 15)

servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado”

Y, por último, de forma ciertamente novedosa y seguramente sin demasiadas consecuencias prácticas, el artículo 105 determina que:

‘Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán: a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos”

Ambas leyes expresan de forma fundamental *intenciones y grandes medidas* que han ido concretándose posteriormente en regulaciones normativas o en decisiones organizativas y, sobre todo, presupuestarias. Con mayor o menor fortuna y con notables diferencias en su aplicación en las diferentes Comunidades Autónomas del Estado Español, podría decirse que las principales tendencias que se observan a la hora de concretar esta concepción general han sido:

- La orientación educativa tiene (al menos en el planteamiento ‘oficial’) un contenido mucho más psicopedagógico que clínico; está más relacionada con aspectos generales de organización de los centros y de desarrollo del currículo que de atención individual al alumnado.
- La orientación y la tutoría no pueden quedar relegadas a unas determinadas etapas educativas o a unos ámbitos de acción determinados, sino que deben acompañar a los alumnos a lo largo de toda su trayectoria, sean cuales sean los niveles, grados o modalidades educativas en los que lleven a cabo sus aprendizajes.
- La orientación y la tutoría son inseparables de la acción docente. La colaboración entre los profesionales de la orientación y los profesores que realizan labores de tutoría han de ser estrechas, especialmente en las etapas que preceden a una mayor diversificación de las alternativas académicas y profesionales.
- Los profesionales de la orientación deben colaborar en el diseño y puesta en marcha de planes de orientación y acción tutorial, medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario o extraordinario y en la adopción de programas o estrategias de mejora de la acción docente.

De este marco general se derivan los rasgos que mejor pueden definir el ‘modelo’ de orientación que en los últimos años ha ido configurándose en nuestro país, aunque siempre es arriesgado hablar de modelos comunes dada la complejidad en la organización y el funcionamiento de un sistema educativo tan descentralizado como el nuestro y en continuo proceso de cuestionamiento y cambio. Veamos a continuación los rasgos teóricos que lo definen.

Hacia un modelo integrado de orientación y tutoría

El modelo de orientación en nuestro país tiene un enfoque:

- *Psicopedagógico* porque adopta, como eje de intervención, los mismos postulados de carácter psicológico o pedagógico que subyacen al planteamiento del contexto educativo en el que se inserta y porque pone el foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos. El *ámbito de intervención* no es el alumno considerado de forma individual, sino el contexto en el que se ubica, con

sus características propias, sus recursos y las interacciones que en él se producen. La acción orientadora puede ejercerse desarrollando tareas de carácter individual, pero también a través otras referidas a un grupo de alumnos, de familias o de profesores; puede canalizarse a través de las estructuras de coordinación de un centro (Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipos de Ciclo, Departamentos Didácticos..etc.) o dirigirse a un profesor en concreto que demanda asesoramiento.

Pero el carácter psicopedagógico del modelo viene dado, sobre todo, por el estrecho paralelismo ya mencionado entre la actividad orientadora y la actividad educativa. Como indican Martín, E. Y Tirado, V (1997, p.16) *'entendemos la orientación) como los procesos de ayuda que permiten garantizar una educación plena e individualizada de los alumnos. (...) Orientar no es otra cosa que estructurar de la manera más personalizada e integral posible el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el adecuado desarrollo y la socialización de los alumnos.'*

- *Integrador* porque no reduce la orientación a unos aspectos concretos (académico, vocacional, terapéutico, etc.), sino que la extiende al conjunto de factores del desarrollo personal, social, académico y profesional de los alumnos. Este punto de vista se puso de manifiesto en los primeros documentos referidos a orientación publicados por el MEC en los tiempos de la aprobación de la LOGSE. En los Documentos sobre 'Orientación y tutoría" (MEC, 1992a y 1992b)) se subrayaron los vínculos entre educación y orientación de los que hemos hablado y se estableció el carácter integrador de la concepción sobre la orientación que se intentaba potenciar. La Orientación psicopedagógica engloba, según los autores, cuatro elementos:

- *educar para la vida*
- *asesorar sobre opciones alternativas*
- *educar en la capacidad de tomar decisiones*
- *capacitar para el propio aprendizaje*

Como consecuencia de este enfoque, la cantidad de funciones y de tareas que se atribuyen, en los distintos desarrollos normativos, a los agentes de la orientación avala la idea de que el modelo actual de orientación pretende abarcar la totalidad de aspectos del desarrollo de los alumnos que se ponen en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un vistazo somero a los distintos reglamentos autonómicos en los que se regulan las funciones de Departamentos o Equipos de orientación o a los propios planes de trabajo de cualquiera de ellos podría darnos una idea más aproximada de los diferentes derroteros por los que transcurre la acción orientadora. Esta visión integradora y comprensiva de la orientación, que abarca tanto y no se centra en ningún aspecto concreto (lo que a veces puede ser interpretado como una indefinición del rol) supone sin duda un avance teórico de envergadura, pero también puede convertirse en una de sus principales debilidades (Vélaz de Medrano et al., 1996; Echeíta, G. Rodríguez, V.M, 2005; Luque, A., 2005)

- *Global* porque, por vez primera, entiende la orientación como un continuo que se inicia con la labor del profesor en el aula y que puede concluir con la intervención de un servicio de apoyo externo tan especializado como un Equipo psicopedagógico específico. En ese recorrido tienen cabida la acción docente, la intervención tutorial propiamente dicha, la incorporación de profesorado u otros profesionales de apoyo (integradores o educadores sociales, logopedas, etc.) y la participación de profesionales de la orientación de diverso perfil (psicopedagógico, social, lingüístico, etc.) en departamentos y servicios de orientación internos o externos a los centros.

Ámbitos y contenidos de la acción tutorial y orientadora

Tratar de delimitar, en este marco, los ámbitos y contenidos de la acción tutorial no resulta tarea sencilla. Entendida como una prolongación de la acción docente y, al tiempo, como el elemento indispensable que debe dar coherencia a las acciones de orientación que se planifican en un centro, lo cierto es que la multiplicidad de funciones y actividades que pueden quedar englobadas en el concepto de acción tutorial son muy variadas y de índole diversa.

Una categorización de este conjunto de acciones que refleja bien los distintos ámbitos de desarrollo de la acción tutorial podría ser la reflejada en la Figura 1.

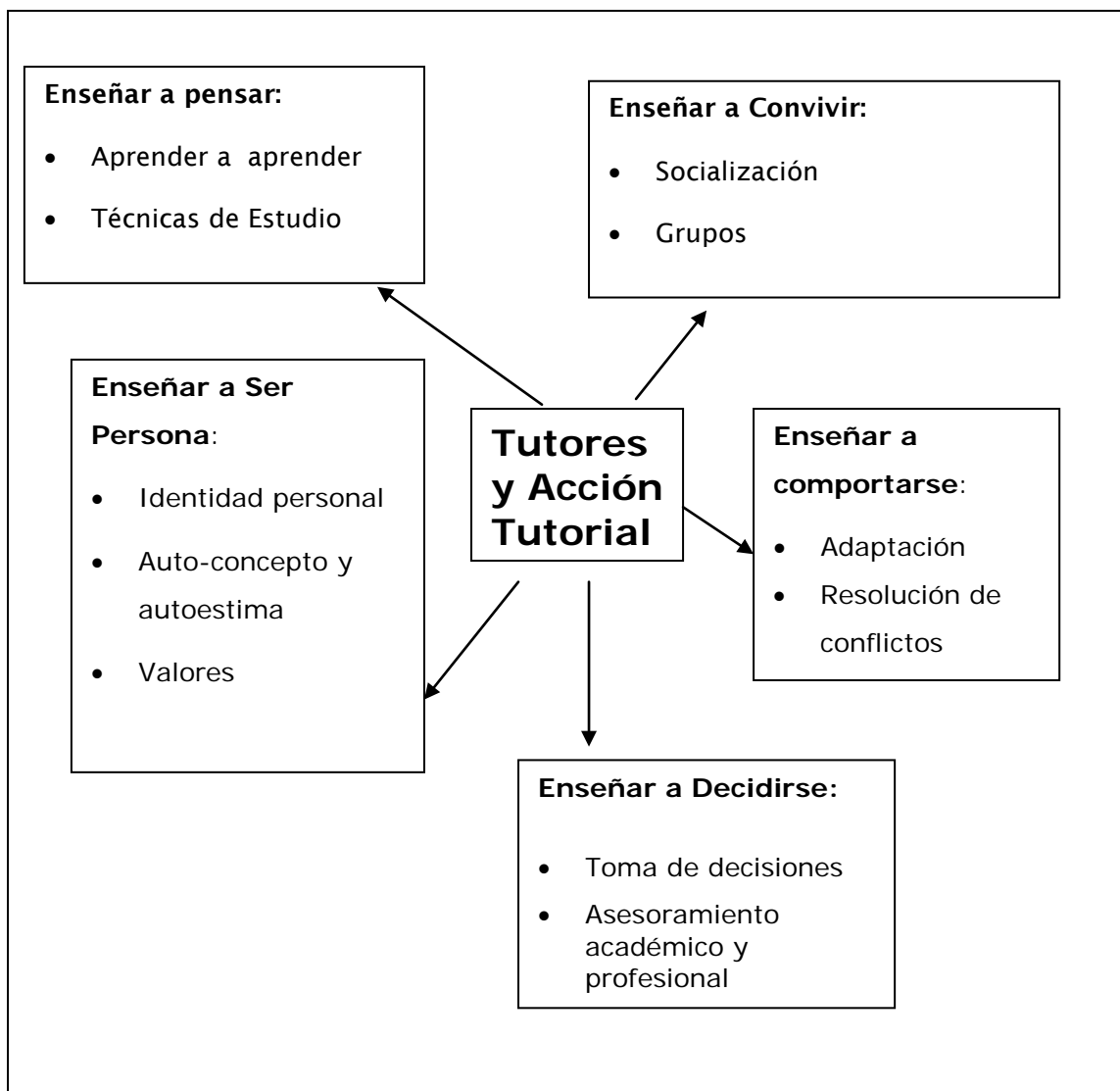


Fig.1 . Ámbitos de la acción tutorial (Adaptado de MEC, 1992)

En este cuadro quedan contemplados los tres grandes núcleos del trabajo que tutores y tutoras llevan a cabo en los centros de Educación Secundaria y que reflejan de forma adecuada esa visión integradora de la acción tutorial:

- El primero, *más cercano a la acción docente*, tiene que ver con complementar la tarea que necesariamente deben llevar a cabo cada uno de los profesores de las distintas áreas y materias del Currículo para conseguir que los alumnos mejoren sus destrezas y estrategias de aprendizaje. En los espacios dedicados a la acción tutorial es frecuente encontrar (de forma más acusada cuando se trata de grupos de alumnos con dificultades) propuestas de trabajo relacionadas con estas cuestiones: actividades de mejora de las habilidades de aprendizaje, programas de mejora de la inteligencia, actividades de refuerzo de aprendizajes y destrezas básicas (lectura, escritura, cálculo), desarrolladas por los tutores con el concurso de profesorado de apoyo.
- El segundo, en el que podríamos englobar las acciones relacionadas con la *socialización del alumnado, la cohesión grupal y la resolución de conflictos* es, desde nuestro punto de vista, uno de los elementos centrales de la acción tutorial: aunque habrá de ser trabajado también en cada una de las áreas y materias, necesita de una vigilancia y un control permanente como el que puede ejercer el tutor de un grupo determinado de alumnos. Los tutores y tutoras de un centro están involucrados de forma muy directa en las cuestiones relacionadas con la convivencia (a veces sobre todo con la llamada 'disciplina'). En coordinación con la jefatura de estudios suelen controlar los partes disciplinarios, imponer sanciones al grupo o a alguno de sus miembros, promover discusiones o elaboración de normas y acuerdos sobre el funcionamiento del grupo y, cuando se planifica debidamente, por lo general con la colaboración de los departamentos o servicios de orientación, desarrollar programas de mejora de la convivencia y de resolución de conflictos.
- El tercero está más relacionado con la acción orientadora, por cuanto persigue desarrollar *el auto-conocimiento de los alumnos y alumnas para afrontar los procesos de toma de decisiones personales, académicas y profesionales*. La colaboración entre tutores y servicios de orientación resulta en este caso esencial. Como veremos en un próximo apartado, de la calidad de esta coordinación depende en gran medida la eficacia de este trabajo. La clave de esta coordinación descansa en el hecho de que llevar a cabo estas tareas para todo el alumnado de un centro no es posible sin el concurso, al menos, del profesorado que tiene atribuidas las competencias en tutoría.

Recientemente, la Orden que regula la acción tutorial y la orientación en la Comunidad Autónoma de Andalucía², recoge estos tres ámbitos en la propia definición de acción tutorial de una forma sintética y en mi opinión muy ajustada y clara. La acción tutorial sería:

'el conjunto de intervenciones que se desarrollan con el alumnado, con las familias y con el equipo educativo de cada grupo tendentes a: a) Favorecer y mejorar la convivencia en el grupo, el desarrollo personal y la integración y participación del alumnado en la vida del Instituto. b) Realizar el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje, haciendo especial hincapié en la prevención del fracaso escolar. c) Facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional.'

² ORDEN de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA, 8 de septiembre)

Esta definición mejora, desde nuestro punto de vista, la visión de los tres ámbitos en los que se desarrolla la acción tutorial presentados con anterioridad. En lugar de referirse a la necesidad de desarrollar actividades relacionadas con 'enseñar a pensar', alude a la realización del 'seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada alumno, haciendo especial hincapié en la prevención del fracaso escolar'. Una visión mucho más amplia que puede incorporar perfectamente la mejora de las estrategias de aprendizaje, pero también otros aspectos de índole académica y curricular. Ese es, a nuestro juicio, el principal cometido y, por ende, el más importante reto que asumen los tutores en el desarrollo de la acción tutorial con un alumno o alumna concreto, como parte inseparable del quehacer docente: garantizar, por todos los medios, su éxito académico o al menos, un tránsito por los procesos de enseñanza y aprendizaje lo más ajustado, eficaz y gratificante que sea posible.

Además de estas categorizaciones basadas en el contenido de la acción tutorial, otras posibles clasificaciones vienen dadas por los destinatarios finales de las acciones o por el tipo de tareas y actividades que se desarrollan. Entre las primeras presentamos la propuesta por Montanero (2001), organizada en lo que denomina los tres niveles de acción en los que se llevan a cabo los objetivos que sirven de marco a las actividades tutoriales: *El alumno, el Grupo clase y la Comunidad Educativa*.

NIVELES DE ACCIÓN	OBJETIVOS
<i>Alumno</i>	a) Coordinar el proceso de evaluación b) Detectar dificultades de aprendizaje y colaborar en la mejora de las habilidades intelectuales c) Colaborar en el asesoramiento vocacional
<i>Grupo Clase</i>	d) facilitar la integración social del grupo y el desarrollo personal y afectivo de cada alumno e) potenciar la organización cooperativa y el clima del aula f) desarrollar actitudes positivas en el área sociomoral, cultural, medioambiental...
<i>Comunidad educativa</i>	g) Informar y cooperar con las familias y demás ámbitos educativos h) Participar en la elaboración y evaluación del Plan de Acción Tutorial.

Figura 2. Objetivos de la Acción tutorial. Adaptado de Montanero, M. (2001), p.150

Aunque algo incompleto, el cuadro nos proporciona una visión del contenido del trabajo de los tutores bastante ajustada a la realidad. Si añadimos la coordinación de los procesos de adaptación del currículo que pueden llevarse a cabo con determinados alumnos (que va un poco más allá de la mera detección de dificultades) y extendemos a la Comunidad educativa en general la idea de potenciar el clima del aula y mejorar los procesos de convivencia en el centro, podemos tener una idea bastante aproximada de lo que significa, en nuestro modelo actual, la acción tutorial.

También podemos optar por otro criterio de clasificación de las funciones que tendría tres dimensiones, más ligadas al tipo de tareas que a sus destinatarios:

- Funciones de Coordinación (con profesores, padres, servicios de orientación)
- Funciones de atención directa a los alumnos (individual o grupo clase)
- Funciones de planificación y evaluación (Plan de Orientación y Acción tutorial).

En cualquier caso, sea cual sea la aproximación que realicemos a los ámbitos de la acción tutorial, es importante volver a advertir contra las tendencias a la dispersión de ámbitos de trabajo, objetivos y actividades que en ocasiones se dan en los centros a la hora de planificar la acción tutorial (y que en realidad pueden ser, como apuntábamos antes, un correlato de la cierta indefinición que caracteriza la delimitación de las tareas de orientación en general). Una dispersión que a veces es alentada por las propias administraciones educativas.

Algunos autores (Monereo, C. y Solé, I, 1999; García, R., Moreno, J.M y Torrego, J.C., 1993; Montanero, 2001) han destacado, de diversas maneras, la heterogeneidad y complejidad de funciones y actividades ligadas a la acción tutorial y, si bien han sugerido estrategias y marcos globales para la intervención que mejoraban bastante la asignación de tareas de las administraciones educativas, no han sido capaces de aportar sugerencias demasiado precisas sobre el contenido real del trabajo tutorial. Tal vez por ello, diversas editoriales han asumido el compromiso de editar 'manuales' más o menos completos para el trabajo en las tutorías con éxito discutible y con el énfasis puesto en unos u otros aspectos de la acción tutorial según sus propios criterios y prioridades. Algunas entidades públicas y privadas (por lo general Ayuntamientos u Organizaciones No Gubernamentales externas al sistema educativo formal) ofrecen cada año un sin fin de propuestas de actuación, programas más o menos desarrollados, conferencias, cursos, sesiones de trabajo con el alumnado respecto a toda clase de temas y asuntos que se consideran relacionados con la acción tutorial, sobre todo los ligados a los valores y 'preocupaciones sociales' que a menudo se relacionan con la adolescencia: prevención del consumos de drogas, trastornos alimentarios, racismo y xenofobia, educación sexual, violencia y resolución de conflictos, sexismo, etc.

Esta dispersión de propuestas ha tenido, a nuestro entender, como consecuencia, que la mayor parte de los Planes de Acción tutorial que se desarrollan en los centros se constituyen en un conjunto a veces muy poco coherente de acciones aisladas que tratan de conjugar las encomiendas institucionales (mejorar la convivencia, educar para la tolerancia, prevenir conductas de riesgo, evitar el fracaso escolar, participar en la comunidad, etc.) con las necesidades más inmediatas de los alumnos y alumnas del centro (aprender, superar con éxito las evaluaciones, realizar demandas al profesorado, enfrentar las exigencias familiares o del grupo, ser aceptados, ser respetados...etc.), pero que no parecen tener un horizonte definido ni coherente, se desarrollan sin un marco de acción claro y planificado y, por lo general, sin la indispensable coordinación que ha de presidirlas.

Pero, además de la incoherencia, este tipo de planificación suele olvidar un aspecto fundamental de la acción tutorial: la necesidad diaria de seguimiento individual del proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas y de los grupos en los que se organizan. Y esta es la verdadera clave, desde nuestro punto de vista, de una acción tutorial puesta al servicio de la mejora de la escuela y de una educación inclusiva: cada uno de los alumnos y alumnas del centro tiene derecho a que alguien le acompañe a lo largo de su proceso de aprendizaje, que escuche sus necesidades y anhelos, sepa de sus logros y dificultades en lo académico y en lo personal y le ayude en cada momento a tomar decisiones.

Es por ello que en los próximos apartados queremos referirnos de manera un

poco más precisa a los agentes y herramientas para la acción tutorial, a la coordinación de las acciones y al papel que pueden jugar los asesores psicopedagógicos en estos procesos.

Agentes y herramientas para la acción tutorial

De la visión integrada de la acción tutorial y orientadora y la acción docente se deduce con facilidad la idea de que *cada profesor* tiene una cuota directa de responsabilidad en los procesos de ayuda y orientación a los alumnos. Esta responsabilidad es inherente a su función. Pero aludir de forma genérica a esta responsabilidad corre sin duda el peligro de que quede diluida bajo el peso de lo que muchos profesores consideran sus tareas estrictamente docentes, referidas, sobre todo en la etapa secundaria, a los procesos de instrucción más clásicos (algunos docentes en secundaria lo explicitan sin ambages: ellos enseñan, no educan).

De ahí que se haya optado por designar, de forma expresa, una figura que, aunque ejercida en todo caso por un profesor, tenga competencias explícitas referidas tanto a la orientación como a otros aspectos del desarrollo integral del alumnado. Se trata del *tutor*.

La figura del tutor, aunque responde a una necesidad similar, presenta características bastante diferentes en las Etapas de educación Infantil y Primaria, por un lado, y en las etapas de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato).

En las primeras, *la tutoría es ejercida por el profesor que desarrolla la mayor parte del Currículo y que pasa la mayor parte del tiempo con su grupo de alumnos*. En este caso puede decirse que la identificación de la acción tutorial y la acción docente es prácticamente total. Aunque el tutor desarrollará determinadas acciones específicas que son consideradas más propiamente acción tutorial (coordinar la evaluación con los profesores especialistas, atender a las familias, realizar el seguimiento individual de cada alumno,...etc.), lo cierto es que resulta difícil, en este caso, separar unas de otras.

En la Educación Secundaria, en cambio, *el profesor tutor es designado entre todos los que componen el equipo de profesores del grupo*. Esta designación tiene en cuenta criterios diversos y no siempre coincide con el que según los propios profesores (INECSE, 2004) es el más importante: el profesor que pasa más tiempo con el grupo. La primera consecuencia de este modelo es bastante obvia: en la educación secundaria, el tutor se convierte de entrada en coordinador del equipo de profesores y en intermediario entre dicho equipo y el grupo de alumnos. Además, se incrementa de forma notable la necesidad de proporcionar una adecuada orientación al alumnado referida a las posibles salidas y alternativas académicas y profesionales, con lo que el trabajo del tutor se convierte en mucho más específico que el que se lleva a cabo en las etapas iniciales y se vincula mucho más a lo que hemos considerado funciones de orientación.

En la educación secundaria, los tutores suelen disponer (con diferencias notables en las distintas Comunidades Autónomas) de horas para el desarrollo de sus funciones:

- Para el desarrollo de las *funciones de coordinación y planificación* los tutores suelen disponer de alguna hora establecida en su horario semanal. Por lo general, los tutores disponen de una hora de coordinación semanal con los departamentos de orientación y al menos otra para atención a familias. Además, cada periodo de evaluación, con frecuencia trimestral, los tutores coordinan al equipo de evaluación para realizar el seguimiento de su grupo de alumnos. Los centros que han logrado establecer equipos docentes (todos los profesores de un grupo) dedican algo más de tiempo a la coordinación con el resto de profesores. En algunos centros, con un compromiso

mayor con la orientación y la acción tutorial por parte de sus equipos directivos y profesorado, se dedican sesiones específicas, al inicio de curso, para planificar de forma consensuada las actividades tutoriales.

- Para la realización de las *tareas y actividades de atención directa a los alumnos*, el currículo de las Etapas Secundarias prevé una hora semanal en cada grupo clase dedicada a la tutoría. No suelen estar previstas en todas las Comunidades Autónomas, en cambio, horas de atención individual a los alumnos y alumnas del grupo fuera del horario de clase, por lo que algunos tutores optan por distribuir la hora de tutoría en un tiempo grupal y otro de seguimiento individual. En otras ocasiones, los tutores deben dedicar horas no computadas en su horario para la atención individual a los alumnos, algo que revela la falta de sensibilidad de algunas administraciones educativas hacia estas tareas.

En lo que se refiere a las *herramientas* de trabajo, está previsto, como puede deducirse de las funciones que hemos visto, que la organización del trabajo de tutoría y orientación en los centros quede plasmada en un *Plan*, de cuya elaboración los tutores han de ser, teóricamente, los máximos responsables, con la ayuda de los servicios de orientación. Este Plan a veces diferencia la planificación de la tutoría (Plan de Acción Tutorial- PAT) de la orientadora (Plan de Orientación Académica y Profesional- POAP) y a veces (como en Andalucía), la normativa hace coincidir el Plan de Acción Tutorial con el Plan de Orientación, con lo que no sólo refuerza esa idea de continuidad a la que hemos aludido, sino que da una coherencia mucho mayor a la función orientadora en el centro que llevan a cabo los tutores.

En el Plan de Orientación y Acción Tutorial, por tanto, debe producirse la concreción necesaria de los objetivos y actividades a llevar a cabo con alumnado, familias, profesorado y órganos de coordinación del centro. De una correcta elaboración del Plan (coherente, ajustado a las necesidades y características del contexto, realista y asumido por los que van a ponerlo en práctica) dependerá en buena medida la calidad de las actuaciones que se lleven a cabo. El plan deberá garantizar o, al menos, facilitar la coherencia de las actuaciones.

Aunque la mayor parte de las Administraciones educativas proporcionan a sus centros orientaciones precisas sobre los elementos que deben contener estos planes (lo que convierte en innecesario ofrecer un 'modelo' en estas páginas) sí parece adecuado esbozar alguna de las condiciones que deberían darse en cualquier caso:

- Deberán ser siempre coherentes con los objetivos del centro y formar parte de su Proyecto Educativo y de las Programaciones Anuales (nunca podrá ser un documento aislado, 'propio' del Departamento de Orientación)
- En su elaboración deben participar, además de tutores y profesionales de los servicios de orientación (orientador, PTSC, profesorado de apoyo, etc.), la Jefatura de Estudios del centro.
- Deberán establecer con claridad el enfoque y objetivos de la acción tutorial y orientadora en el centro.
- Reflejarán todas las decisiones tomadas en cuanto a:
 - Asignación de tutores/as a cada uno de los grupos de alumnos

- Espacios y tiempos de coordinación (De los servicios de orientación, de los tutores, de los equipos docentes) y de atención al alumnado (individual y grupal) y familias
- Contenido de cada una de las estructuras de coordinación
- Roles y funciones de todos cuantos tienen responsabilidad en la acción tutorial y orientadora, principalmente Jefatura de Estudios, profesionales de la orientación y tutores.
- Incluirán una planificación de actividades, coherentes con los objetivos y equilibradas en los distintos ámbitos de la acción tutorial y orientadora, en tres niveles:
 - El centro en su conjunto o la etapa: por ejemplo actividades conjuntas de mejora de la convivencia y resolución de conflictos, de orientación en todos los grupos de Bachillerato, de elaboración de normas de funcionamiento del centro, visitas colectivas a ferias educativas, universidades...etc.
 - El grupo de alumnos: planificación de actividades para la hora semanal de tutoría en cada grupo y de las reuniones generales con las familias
 - Atención individual a alumnos y familias: planificación y contenido de las entrevistas familiares o individuales con los alumnos a lo largo del año.
- Harán referencia a los recursos, procedimientos y herramientas de trabajo de la orientación y la acción tutorial: programas específicos de orientación, recursos utilizados en la tutoría (textos, materiales complementarios, etc.), registros, protocolos de actuación (para la elección de delegado, la atribución de responsabilidades en el aula, el control de asistencia, las comunicaciones disciplinarias, etc.), fichas de seguimiento individual, etc.
- Establecerán mecanismos de revisión y mejora del Plan.

Estas son las líneas fundamentales del modelo en lo que toca a la orientación y la acción tutorial. Veamos el papel del Orientador en estos procesos.

El orientador y la acción tutorial

Sin abandonar la idea central de continuidad o vínculo entre la acción orientadora y la acción docente y siempre en el marco de una estrategia de actuación de los orientadores de carácter colaborativo con los equipos docentes, podemos tratar de clarificar, sin embargo, las dos principales formas en las que los orientadores apoyan la acción tutorial que se desarrolla en los centros de Educación Secundaria:

- Coordinando la elaboración y puesta en marcha de los Planes de Orientación y Acción Tutorial
- Desarrollando de forma directa acciones de orientación y tutoría con alumnado y familias

El aspecto central de la colaboración entre orientadores y profesores es el de *asesoramiento para la elaboración y la puesta en marcha de los Planes de Orientación y Acción Tutorial*. En la práctica, los servicios de orientación en los centros de Educación Secundaria suelen convertirse 'de facto' (ya que en teoría este papel lo juega la Jefatura

de Estudios) en los coordinadores del conjunto de tutores designados para los distintos grupos. Como hemos visto más arriba, estas tareas de coordinación, a las que suele dedicarse 1 hora semanal o quincenal para cada equipo de tutores, pueden realizarse por niveles (por ejemplo todos los tutores de 3º de la ESO o 2º de Bachillerato) o ciclos (todos los tutores del primer ciclo de ESO o incluso de todo el Bachillerato).

El asesoramiento psicopedagógico debe contribuir, sobre todo, a dar coherencia a los Planes de intervención en este ámbito. Para ello es importante que, como consecuencia del trabajo de colaboración se logre, al menos:

- Clarificar lo mejor posible el sentido, alcance y objetivos más importantes de la acción tutorial y orientadora que ha de llevarse a cabo en el centro, en coherencia con las finalidades y metas que se han establecido en el Proyecto Educativo.
- Realizar un diseño adecuado de las actividades que van a llevarse a cabo, de forma colectiva en el centro (por ejemplo las que tengan que ver con la mejora de la convivencia) o particular en cada uno de los grupos de alumnos, por ejemplo sobre cómo organizar en cada grupo las responsabilidades de clase: delegados, encargados de limpieza, alumnos ayudantes, etc. Estas actividades habrán de ser coherentes con los objetivos, relevantes y ajustadas a los medios y posibilidades del centro.
- Establecer y desarrollar mecanismos claros de 'acompañamiento' del orientador a cada uno de los tutores y tutoras en los momentos en los que se necesite su concurso (juntas de evaluación o de equipos docentes, determinadas actividades en el aula, reuniones periódicas de debate, análisis de casos individuales o grupales, entrevistas conjuntas con alumnado y familias, etc.).

Pero, además, aunque las tareas de contenido más institucional, ligadas a los procesos de asesoramiento, deban ser el eje del trabajo de los orientadores, si hemos de ser coherentes con la continuidad entre la función orientadora y la función docente, no parece adecuado descartar de entrada una *participación más directa de los orientadores en las tareas de atención directa al alumnado y las familias*.

De hecho, en muchas Comunidades Autónomas, los orientadores tienen aún atribuidas responsabilidades docentes (esto es, periodos de clases que pueden ir, según los casos, desde las 6 a las 9 horas semanales) y, en cualquier caso, la intervención directa con alumnos y alumnas (con dificultades de aprendizaje o de comportamiento, con problemas personales que a veces suponen un reto excesivo para los profesores tutores, etc.) o con las familias (en procesos de evaluación psicopedagógica, de seguimiento, de propuestas de medidas curriculares o de orientación) suelen ser demandas que los orientadores reciben de manera continua.

Es por ello que todos los orientadores, en mayor o menor medida, llevan a cabo a diario, como complemento de la acción desarrollada por profesores y tutores, un trabajo de atención y asesoramiento individual a los alumnos y alumnas y las familias de sus centros. Este trabajo no está ligado, en la mayoría de los casos, a lo que tradicionalmente se entiende por 'orientación académica o vocacional', es decir, no se limita a la ayuda o el asesoramiento en la toma de decisiones, sino que abarca un sinnúmero de preocupaciones, dudas, problemas o conflictos que se presentan día a día en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Todas ellas tienen que ver, en realidad, con la propia esencia de su condición de alumnos y alumnas. Y todas ellas se encuentran, por tanto, en algún punto de ese continuo, al que no hemos dejado de referirnos, entre la docencia, la acción tutorial y la orientación.

Algunos orientadores, de hecho, han asumido la tutoría de determinados grupos de alumnos, por lo general de características particulares (Programas de Diversificación, grupos de apoyo o refuerzo, aulas de enlace) no sólo como una vía para experimentar y poner en práctica los principios y enfoques que preconizan, sino para lograr mejorar su bagaje de conocimientos y su formación a través de la experiencia directa. Además de hacer más 'creíble' su competencia al resto de tutores.

Algunas 'sombras' en las relaciones de colaboración entre profesores y orientadores

El trabajo que los orientadores llevan a cabo en los centros se enfrenta, por lo general, a un considerable número de problemas y de resistencias, que ponen de relieve la dificultad para colaborar y la falta de estrategias para hacerlo. Colaborar no es fácil, como no lo es delimitar con claridad los roles de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa³. Tal vez sea precisamente la indefinición de los roles o la ausencia de un modelo claro y suficientemente asumido y apoyado por las administraciones educativas la fuente fundamental de las dificultades. Las consecuencias prácticas son muchas. Vamos a centrarnos en dos de ellas: la escasa participación de los docentes en las tareas de planificación de la acción tutorial y orientadora y la tendencia de los propios orientadores a asumir funciones que no deberían corresponderles y, como consecuencia, a orientar su trabajo hacia la intervención directa más que a la de carácter institucional⁴.

Los servicios de orientación, más que asesorar, se convierten en los principales responsables de la elaboración de los Planes de Orientación y Acción Tutorial. Incluso en el caso de que la planificación se realice de manera adecuada al comienzo de cada curso o cada ciclo y de que a lo largo del año se lleven a cabo reuniones de trabajo entre los tutores y los servicios de orientación, es frecuente que estos últimos se limiten en mayor o menor medida a ofrecer a los profesores tutores una serie de indicaciones, un conjunto de actividades o de materiales a desarrollar a lo largo del año y que estas indicaciones o sugerencias de trabajo sean recibidas y aceptadas por los tutores/as de un modo bastante acrítico. Puede ocurrir también que los tutores y tutoras esperen a lo largo del curso o demanden directamente de los servicios de orientación sugerencias de actividades o materiales diversos para poder desarrollar las '*clases de tutoría*', para afrontar una reunión con las familias o para realizar la tutoría individual de algún alumno. En el peor de los casos puede ocurrir que lo que en realidad demanden sea que el orientador asuma de forma directa la evaluación de un alumno o alumna con dificultades, el desarrollo de una entrevista con la familia para trasladarle una decisión '*disciplinaria*' o el desarrollo de sesiones de información sobre alternativas académicas o profesionales al finalizar 4º de la ESO.

No se trata, por supuesto, de que los orientadores no deban llevar a cabo este tipo de actividades (lo hemos defendido unas líneas más arriba), sino de que siempre que lo hagan respondan a una estrategia consensuada y útil para el centro, de que lo hagan de forma 'complementaria' a la tarea de los tutores y de que su intervención no implique una dejación de sus responsabilidades por parte de estos últimos.

Nos enfrentamos a una perversión en el modelo de orientación, que destierra la idea de colaboración y de planificación conjunta por la, a menudo menos problemática, del trabajo 'experto' que se lleva a cabo a demanda o, como mucho, mediante un *programa*

³ Más que una referencia concreta para profundizar en las dificultades del asesoramiento colaborativo, el lector puede acudir a la mayor parte de las reflexiones compiladas en el libro de Carles Monereo y José Ignacio Pozo (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*.

⁴ Sobre estas dificultades concretas sí puede ser recomendable la lectura de Echeíta, G. y Rodríguez, V.M. (2007): *Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva*

en el que existe poco trabajo colaborativo. Superar esta situación es ineludible si pretendemos que la acción tutorial responda a las necesidades reales de los alumnos y alumnas que en cada momento se encuentran escolarizados en un centro. Son cada uno de los tutores y tutoras los que día a día deberían detectar, valorar e intervenir en el acompañamiento tutorial al alumnado. Hacer descansar el grueso de la acción tutorial en las ideas y sugerencias unidireccionales de unos servicios de orientación (que por lo general se prestan a ello de buen grado) no es una buena forma de contribuir a que cada alumno y alumna encuentre en sus profesores tutores una respuesta eficaz a sus inquietudes, sus dudas y sus necesidades.

Bibliografía

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996): Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: Praxis
- Bassedas, E. (2007): La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. En Bonals, J. y Sánchez-Cano, J.M (coords): *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Graó.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Velaz de Medrano, C. (2005): Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de secundaria. En Monereo, C. y Pozo, J.I.. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.
- García, R.J.; Moreno, J.M. y Torrego, J.C.(1993): Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria., Zaragoza: Edelvives (Col. Aula Reforma, 18)
- Echeíta, G. y Rodríguez, V.M. (2005): El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En Monereo, C. y Pozo, J.I.. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.
- Echeíta, G. y Rodríguez, V.M. (2007): Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva, En Bonals, J. y Sánchez-Cano, J.M (coords): *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Graó.
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004) Sistema estatal de indicadores de la educación 2004. P8. Tutoría y orientación educativa. Documento electrónico:
http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/pdfs/p8_2.pdf
- Luque, A. (2005) ¿Imprescindibles o desconectados?. Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En Monereo, C. y Pozo, J.I.. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.
- Martín, E. y Tirado, V. (Coords.) (1997): La orientación educativa y profesional en la educación secundaria. Barcelona: ICE-Horsori (Col. Cuadernos de formación del profesorado, 5)
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992a): Orientación y Tutoría. Primaria. Madrid: MEC (Col. Materiales para la reforma)
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992b): Orientación y Tutoría. Secundaria Madrid: MEC (Col. materiales para la reforma)

- Mollá, N. y Ojanguren, T. (2005): El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas. En Monereo, C. y Pozo, J.I.. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) (1999): El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista, Madrid: Alianza Editorial (col. Manuales/ Psicología y Educación)
- Monereo, C. y pozos, J.I. (2005): Presentación, En Monereo, C. y Pozo, J.I.. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.
- Montanero, M. (2001): La acción tutorial. En Bisquerra, R. (Coord.) Modelos de orientación en intervención Psicopedagógica. Barcelona: CissPraxis (2ª reimp.)
- ORDEN de 27 de julio de 2006, *por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria* (BOJA, 8 de septiembre)
- Rodríguez, V.M. (2004): Dilemas de un orientador: ¿la institución o el alumno?. En Marchesi, A. ¿Qué será de nosotros, los malos alumnos?. Madrid: Alianza Editorial (col. Alianza ensayo)
- Sánchez, E. y Ricardo García, J. (2005): Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En Monereo, C. y Pozo, J.I.. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.
- Vélaz De Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J.R., Negro, A., Torrego, J.C. Y González, A.(1996): El desarrollo profesional de los orientadores de educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. En Revista De Investigación Educativa, Vol. 19, N° 1, Págs. 199-220.
- Vélaz de Medrano, C. (1998): Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación. Archidona: Ediciones Aljibe (Col. Persona, Escuela y sociedad)