

LA FORMACION TUTORIAL DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

Víctor ALVAREZ ROJO

1. INTRODUCCION

La reforma de los actuales planes y estrategias de formación del profesorado de las enseñanzas Básica y Secundaria, cuyo borrador ha sido distribuido por el Ministerio de Educación para su estudio, plantea una serie de cuestiones abiertas de la más diversa índole (de contenido, organizativas ...etc.) sobre las cuales todos los profesionales de la educación desde sus respectivas instancias –universidad, escuelas universitarias de formación del profesorado, institutos de bachillerato, Ices, colegios públicos– deberían pronunciarse y aportar sugerencias para que la normativa que en su momento regule la formación del profesorado responda a las exigencias reales de la situación educativa actual.

Desde esta perspectiva creo que debe ser abordado un tema de trascendental importancia para la educación en general, pero, sobre todo, para la enseñanza secundaria, habida cuenta de la presente preparación del profesorado, como es el de *la formación de los profesores* de este nivel educativo *en el ámbito tutorial*. ¿Qué conocimientos teóricos sería deseable que manejaran los profesores de enseñanza media para el tratamiento de los problemas personales y educativos de los alumnos y de sus familias? ¿Qué habilidades específicas deberían ser potenciadas mediante las prácticas de formación? ¿En qué situaciones estandar tendría que llevarse a cabo la formación del profesor tutor de enseñanza secundaria? Serían algunos de los interrogantes a los que este trabajo pretende ofrecer una posible respuesta.

La elaboración de un plan de formación del profesorado en el ámbito de la tutoría debe partir en este momento de dos grupos de datos: a) de las *coordenadas teórico-organizativas* que el Ministerio de Educación ha plasmado en el documento-base ya divulgado, con objeto de llevar a cabo un análisis crítico de las mismas y realizar aportaciones alternativas, y b) de las *necesidades reales* que exhiben los actuales candidatos a profesores de enseñanza media *respecto a su futura actuación tutorial*.

Por lo que se refiere al apartado a), el borrador o documento base sobre formación del profesorado dice lo siguiente:

«La habilitación (de los profesores de enseñanza secundaria para ejercer la docencia) se logrará tras la superación de una serie de *créditos* específicos en las áreas de conocimiento que se determinen de acuerdo con las necesidades de cada tipo de profesorado. La obtención de tales créditos podrá realizarse a través de dos vías alternativas: 1) Una formación específica pedagógica tras la posesión del título de licenciado, arquitecto o ingeniero. 2) Una formación pedagógica cursada al tiempo que se sigue el segundo ciclo o licenciatura» (pg. 16).

El documento, con acertado criterio, no entra a delimitar las áreas curriculares o de conocimiento dejando el campo abierto a todas las aportaciones. Solamente perfila un marco amplio de referencia:

«Las agrupaciones de especialidades que más directamente tienen una responsabilidad profesionalizadora en los *curricula* de profesores ... son las que a continuación se enumeran:

- Didáctica de las Ciencias Experimentales.
- Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.
- Didáctica de la Lengua y Literatura.
- Didáctica de la Matemática.
- Didáctica y Organización Escolar.
- Métodos de investigación y diagnóstico en educación.
- Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Sociología.
- Teoría e Historia de la Educación» (pg. 20).

La organización de la formación pedagógica de los profesores se propone así para la enseñanza secundaria:

«El curriculum pedagógico (de los profesores de enseñanza secundaria) se cubrirá con la docencia de departamentos correspondientes a las mismas áreas anunciadas anteriormente en función de las especialidades. Este curriculum compondrá los créditos de formación teórico-práctica, cuya duración podrá estar en torno a un curso ... (pg. 22).

Las prácticas podrán representar entre un 20 y un 25% del total del tiempo invertido en la formación de profesores. Se podrán distribuir a lo largo de los estudios según la función que cumplan en cada momento: de observación directa o indirecta, de inmersión en la práctica, de responsabilidad docente tutorada e independiente, etc ... (pg. 23).

Las Universidades podrán establecer los convenios oportunos con la Administración educativa para disponer de centros anejos y asociados de calidad a fin de llevar a cabo prácticas de observación y actuación tutorada y de facilitar la investigación pedagógica» (pg. 23-24).

2. LAS NECESIDADES DE FORMACION DE LOS FUTUROS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Intentemos ahora delimitar el contenido del apartado b), las necesidades reales de formación en el ámbito tutorial, que enunciáramos en la introducción.

Hablar de las necesidades de formación del profesorado de enseñanza media en el momento actual es meterse en un laberinto pedagógico y organizativo de enorme complejidad, pues ¿a qué necesidades deberíamos referirnos y de qué segmentos del profesorado? Si tenemos en cuenta las condiciones en que se ha llevado a cabo la preparación y selección de los profesores de enseñanza media en los últimos 40 años, deberíamos considerar necesariamente a todo el profesorado como sujeto de formación o de perfeccionamiento y clasificar sus necesidades formativas mediante el manejo de diferentes criterios, como por ejemplo:

- Plan de estudios cursado durante la licenciatura.
- Conocimientos didácticos relativos a su especialidad.
- Docencia desarrollada predominantemente en medio urbano o rural.
- Conocimientos psicológicos referidos al alumnado de enseñanza media.
- Dominio de técnicas tutoriales y de dinámica de grupos.
- Cursos de perfeccionamiento recibidos.

y otra serie de criterios entre los que posiblemente debería incluirse la reactualización de los propios contenidos de las especialidades impartidas. Un estudio de campo, manejando algunas de las variables apuntadas, para detectar las necesidades de formación del profesorado por regiones y comarcas dentro de cada autonomía está por hacer y no es posible, por tanto, a partir de unos datos previos y representativos para diseñar un currículum pedagógico a desarrollar en los futuros planes de formación del profesorado ahora en elaboración.

La información que hemos utilizado para elaborar la distribución de contenidos pedagógicos que presentaremos más adelante ha sido obtenida de los grupos de licenciados que en el presente curso académico, 84-85, han realizado el C.A.P. en el I.C.E. de la Universidad de Sevilla. En total 220 licenciados. A estos alumnos se les pidió que escribieran el nombre de cinco cursillos de perfeccionamiento a los que ellos asistirían si se les diera la oportunidad, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses en relación con la tarea docente a que se verán abocados en un futuro inmediato en centros de enseñanza media. Las *necesidades de formación expresadas* a través de esta pregunta las hemos agrupado bajo las siguientes categorías, por orden de importancia.

a) *Teoría y técnicas de programación y evaluación:*

Elaboración de programas de las asignaturas (contenidos).

Técnicas de elaboración de objetivos.

Técnicas de evaluación.

Métodos de trabajo en clase.

Exposición de contenidos.

Técnicas de trabajo en grupo.

Trabajos prácticos.

Motivación del alumno hacia el trabajo personal y grupal.

Didácticas especiales.

Técnicas de estudio para enseñar a los alumnos.

La recuperación educativa: técnicas y métodos.

Utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza.

La comunicación en el aula: análisis y técnicas.

Técnicas para fomentar la creatividad de los alumnos.

b) *Actuación orientadora y tutorial del profesor:*

Conocimiento de las características psicológicas del adolescente:

Problemática actual del adolescente.

Dificultades de adaptación de los alumnos de enseñanza secundaria a la institución escolar.

Psicología del aprendizaje.

Información sobre las problemática familiar del adolescente.

Características sociales de los grupos de alumnos.

La función tutorial del profesor:

Técnicas de ayuda.

Tratamiento de los conflictos personales y conductuales.

Análisis de casos concretos de fracaso escolar.

Formación/Orientación de los padres de los alumnos.

Dinámica de grupos.

Orientación profesional/vocacional de los alumnos.

Las relaciones profesor-alumno: la disciplina y la convivencia en los centros.

Los gabinetes psicopedagógicos: funcionamiento y funciones.

c) *Otras necesidades de formación:*

Prácticas de enseñanza antes de iniciar la actividad docente profesional propiamente dicha.

Las actividades extraescolares: finalidad, organización, posibilidades.
Reactualización de los contenidos de la propia especialidad (materias) a impartir.
Información sobre los problemas que plantea la educación/enseñanza.
La organización escolar en los Institutos de E.M.
Legislación.
Organización de las materias curriculares.
Actividades y dinámica de grupo del profesorado.
La enseñanza en grupos o zonas marginales.

Esta panorámica de necesidades e intereses de formación, aunque no es representativa, en sentido estadístico, sí nos da una idea de cuáles pueden ser, a grandes rasgos, los ámbitos de formación pedagógica a que deberían atender las futuras iniciativas institucionales de capacitación del profesorado de E.M. El *currículum pedagógico* a desarrollar por los futuros profesores, una vez finalizada su licenciatura en la especialidad elegida, debería constar de *tres bloques disciplinarios*:

1) *Organización, política y legislación escolar.*

Los contenidos de este bloque temático irían referidos a la Enseñanza Media y su finalidad sería dar a los futuros profesores una visión real del marco institucional en que van a ejercer la profesión docente, las posibilidades de adaptación del mismo a las diferentes situaciones sociales, económicas, culturales, etc. en que puede desarrollarse la enseñanza. Parte de estos objetivos se podrían conseguir y completar con el desarrollo de las prácticas docentes que el proyecto ministerial contempla.

2) *Técnicas didácticas generales y especiales.*

Los objetivos a conseguir serían el conocimiento y utilización de las técnicas más comunes de programación, elaboración de objetivos y manejo de instrumentos de evaluación; dominio de métodos de trabajo en el aula; utilización de los medios audiovisuales como soporte didáctico en las diferentes asignaturas de curriculum de las enseñanzas medias; conocimiento de estrategias de recuperación educativa para alumnos con retrasos escolares ... Así mismo, en este bloque de conocimientos se incluiría todo lo referido a las didácticas especiales: como adaptar las técnicas y estrategias didácticas generales a las diferentes asignaturas (dibujo, matemáticas, prácticas de laboratorio o de taller ...).

3) *La función tutorial del profesor.*

Se incluirían en este bloque curricular los aspectos teóricos de la psicología del adolescente y de la psicología del aprendizaje en esta etapa de desarrollo, trastornos de aprendizaje, problemática social y familiar de los jóvenes, así como los relativos a la función tutorial del profesor; también las técnicas tutoriales y orientadoras y el estudio y tratamiento de casos. La finalidad de esta parte del curriculum pedagógico sería la capacitación del profesorado para las tareas de ayuda al estudiante en los problemas que éste presenta tanto dentro como fuera del centro, así como para su actuación orientadora con las familias de los alumnos.

«Desde ...una *consideración analítica de los momentos educativos* figuran tres disciplinas clásicas (en la formación del profesorado): la didáctica general también designada como metodología; la administración, organización y legislación escolar; la orientación escolar y profesional»¹.

¹ BLAT GIMENO, J.- MARIN IBAÑEZ, R. (1980) *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*, pág. 43, (Barcelona, Teide/Unesco).

3. CONTENIDOS DE LA FORMACION TUTORIAL DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA

La capacitación del profesorado en tareas no estrictamente didácticas, ajenas a la mera transmisión de conocimientos, ha suscitado siempre un cierto recelo entre los enseñantes que tienden a considerarlas como extrañas a su función docente en el sentido tradicional del término. No es infrecuente escuchar en las sesiones del C.A.P. a futuros profesores una objeción casi uniformemente formulada ante las funciones tutoriales que se les presentan como propias de su tarea: «Pero, ¿es que además de licenciados en matemáticas, geografía, inglés ... tenemos que serlo en pedagogía y psicología?».

Por otra parte, también las familias están lejos de considerar que los problemas personales y familiares de sus hijos deban ser tratados en los centros educativos. Las encuestas dirigidas a los padres para determinar sus expectativas e intereses hacia el tratamiento que se da a sus hijos en los centros revelan que las preocupaciones prioritarias se centran en la adquisición de conocimientos, superación de niveles, dominio de técnicas instrumentales, etc.

La reivindicación de la función tutorial del profesor está hoy en manos de los sectores sociales y profesionales más preocupados por la calidad de la enseñanza y de los teóricos de la pedagogía que insisten una y otra vez en «la necesidad de no concebir la dimensión orientadora como un añadido a la función docente. Es parte integrante de esa función. Es una faceta, si se prefiere, del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es tarea propia del *profesor*, sin adjetivos. No es, por tanto, un lujo, ni una conveniencia, ni un capricho utópico de la pedagogía. Se trata ... de una condición necesaria para cumplir con la obligación de enseñar y formar a nuestros estudiantes con la debida idoneidad y eficacia»².

Por consiguiente, la determinación de los contenidos curriculares para la capacitación pedagógica de los futuros profesores no debe pretender convertirlos en licenciados en pedagogía mediante una selección de contenidos de todas las materias que componen la pedagogía, sino capacitarles para que puedan desarrollar su función docente con competencia. De ahí que hayamos apuntado en el apartado anterior que sería necesario y suficiente con que, desde una perspectiva pedagógica, el profesor de E.M. conociera *dónde*, en qué marco institucional, va a enseñar (organización, política y legislación escolar), *qué métodos y técnicas* puede utilizar para llevar a cabo la transmisión y adquisición de conocimientos por parte de los alumnos de una materia o área de conocimientos específica en un entorno social y escolar determinado (metodología didáctica general y especial) y *cómo son los destinatarios* de su docencia en el ámbito personal, familiar y social y *cuáles son las formas* más adecuadas de ayuda que puede utilizar para manejar sus problemas (técnicas tutoriales).

El contenido de este último bloque curricular sobre técnicas tutoriales debería ser el siguiente:

I.- Características psicológicas de los estudiantes de E.M..

Desarrollo fisiológico y de personalidad.

Conflictos y tensiones de personalidad.

II.- Psicología del aprendizaje.

Leyes generales del aprendizaje.

Trastornos del aprendizaje.

² GONZALEZ SIMANCAS, J.L. (1980) *La dimensión orientadora del profesor. Implicaciones para su formación pedagógica*. En *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, I, pág. 456 (Madrid, Sociedad Española de Pedagogía - Instituto «San José de Calasanz» del C.S.I.C.).

III.- Influencia del entorno social en el aprendizaje y en la conducta.

Variables socio-ambientales.

Clima familiar.

Dinámica del grupo-clase.

Marginación social y adaptación escolar.

Animación sociocultural y relaciones centro/comunidad.

IV.- La función orientadora y tutorial del profesor.

La orientación escolar y profesional en el sistema educativo.

Las funciones del tutor en la E.M.

Ámbitos de la orientación y la tutoría: Escolar/Vocacional, familiar y personal

V.- Técnicas tutoriales.

Entrevista.

Observación de conductas y ambientes.

Técnicas sociométricas.

Expedientes acumulativos.

Técnicas de grupo.

Pruebas estandarizadas.

VI.- Estudio de casos.

Diagnóstico psicopedagógico.

Pedagogía correctiva y sistemas de recuperación.

Esta relación de temas a desarrollar teórica y prácticamente en el período de formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria responde, por una parte a las necesidades e intereses de formación de los candidatos a profesores y, por otra, a las funciones que institucionalmente se le han asignado al profesor tutor. Se habla generalmente de funciones del tutor referidas

– A los alumnos, que implican un conocimiento de éstos individualmente y como grupo; seguimiento de su desarrollo personal y social y de su ritmo de adquisiciones instructivas; tratamiento de dificultades en el aprendizaje, etc.

Los contenidos de los temas I, II, IV, V y VI incidirían directamente en este grupo de funciones.

– A los padres de los alumnos, tanto para informales de la evolución de sus hijos en el ámbito personal/social y en el de la adquisición de los contenidos de la enseñanza, como para proporcionarles recursos educativos que refuerzen y colaboren con la actuación educativa de la institución.

Los temas II, IV y V pueden dar respuesta a las exigencias de estas funciones.

– A los profesores, con objeto de obtener información sobre conductas, incidentes, progreso educativo, resultados instructivos de los alumnos que le están encomendados al tutor, y de suministrar esa misma información a los demás profesores para que puedan adaptar su actuación educativa a las diferentes situaciones personales y grupales.

En este caso tendríamos los temas V y VI como especialmente indicados para que el tutor pudiera obtener información de su grupo de alumnos y suministrársela al resto del profesorado implicado.

4. ORGANIZACION DEL PERIODO DE FORMACION PEDAGOGICA

El documento de trabajo del Ministerio de Educación plantea dos alternativas a la *organización de la formación pedagógica* del profesorado de E.M.:

a) Una formación pedagógica cursada al tiempo que se sigue el segundo ciclo o licenciatura

b) Una formación específica pedagógica a realizar tras haber obtenido el título de licenciado, arquitecto o ingeniero.

Ambas opciones presentan ventajas e inconvenientes que merecen un análisis repaso.

La opción a) presenta una ventaja importante para los futuros profesores que es la de no alargar un curso académico más su período de formación y capacitación para el acceso a la profesión docente. Sin embargo tiene importantes inconvenientes en lo que se refiere a la organización de la misma formación pedagógica. Por ejemplo, ¿cómo compaginar los estudios del segundo ciclo universitario, que implican la elección de una especialidad, mayor cantidad de trabajo para el estudiante y generalmente algún tipo de prácticas o proyecto fin de carrera, con la formación pedagógica que va a exigir igualmente la adquisición de determinados contenidos y, sobre todo, diversos tipos de prácticas en los centros educativos? Los problemas de incompatibilidad de horario que esta superposición de prácticas y clases teóricas originarían podrían llegar a ser insoslayables, tanto para los centros encargados de la formación pedagógica del profesorado como para los institutos de E.M. receptores de estudiantes en prácticas, así como para los propios estudiantes. Creo que se correría el riesgo de que la formación pedagógica se devaluara frente a las exigencias más apremiantes para los estudiantes de finalizar su licenciatura, quedando relegada aquélla a la condición de «maría», como antaño lo fueron la religión, política y educación física, las «tres marías» de los curricula universitarios.

Por todo ello, la opción b) parece ser la que más posibilidades tiene de constituir una plataforma adecuada para la organización y desarrollo de la formación pedagógica del profesorado, pues permite una planificación racional para la obtención de los créditos teórico-prácticos requeridos, máxime si se tiene en cuenta que son diferentes los departamentos universitarios que van a intervenir en la preparación del profesorado, cada uno de ellos con su propia organización, horario y exigencias formales.

Las coordenadas organizativas hasta ahora apuntadas son deliberadamente ambiguas. Se habla de la obtención de cierto número de créditos, durante aproximadamente un curso académico, con un porcentaje de prácticas entre el 20 y el 25%. Se impone, pues, la necesidad de una mayor concreción, de una programación que sirva de base para la discusión y el contraste de opiniones. A nuestro juicio serían suficientes 18 créditos teórico-prácticos para que el período de formación pedagógica se dé por concluido y superado. La distribución de los mismos sería la siguiente:

| Bloques Curriculares | Créditos cuyo contenido y ejecución no exigen prácticas en centros | Créditos que requieren obligatoriamente prácticas tutoradas o independientes en instituciones educativas. |
|--|--|---|
| Organización, Política y Legislación Escolar | 1 | - |
| Didáctica General | 2 (3) | - |
| Didácticas Especiales | 5 (4) | 3 |
| Orientación y Tutorías | 5 | 2 |

La distribución de créditos que sugerimos se basa en los siguientes criterios:

– Se consigna un solo crédito de carácter teórico, es decir, sin exigencia de prácticas en instituciones, a la organización, política y legislación escolar porque el contenido de este bloque curricular es de dimensiones reducidas y no susceptible de ser operativizado en unas prácticas docentes específicas, teniendo en cuenta que el período máximo de formación pedagógica es de un curso. Además, creemos que la dimensión real de la organización y funcionamiento de las instituciones educativas de E.M. pueden captarla, vivenciarla, los futuros profesores durante las prácticas que deben realizar en bloques curriculares diferentes.

– Al bloque curricular «Didáctica General» se le han asignado dos (o tres) créditos de carácter teórico, sin prácticas, porque lo más lógico y racional es que dichas prácticas las realice el profesor-alumno en su especialidad correspondiente y sea en la programación y ejecución de las mismas donde aplique las técnicas de elaboración de programas, formulación de objetivos didácticos, construcción de instrumentos de evaluación, sistemas de recuperación, programación de tiempos... etc. a las materias específicas de su titulación. La práctica exclusivamente por la práctica no tendría, a nuestro juicio, ningún sentido. El posibilitar, por otra parte, que sean dos o tres créditos teóricos en este área del curriculum pedagógico está en función de la propia formación de cada uno de los candidatos: aquellos licenciados que procedan de facultades experimentales o escuelas técnicas superiores quizá encuentren más dificultades que los de las facultades no experimentales para dominar contenidos y técnicas pedagógico-didácticas y, en consecuencia, necesiten más tiempo de formación teórica.

– Los bloques de «Didácticas Especiales» y «Orientación y Tutorías» son cualitativamente los más importantes y se les ha reforzado teórica y prácticamente en la organización de la formación pedagógica porque son los que van a repercutir más directamente en la tarea educativa de los futuros profesores. A éstos la sociedad les va a pedir de forma preeminente que transmitan sus conocimientos específicos de manera eficaz, que conozcan y utilicen con destreza las técnicas más adecuadas para que los estudiantes de enseñanza secundaria dominen saberes y adquieran competencias técnicas y, a la vez, que ellos, los profesores puedan manejar con profesionalidad las variables sociales, institucionales, familiares y personales (características del medio, problemática social, conflictos de personalidad ...) que inciden en un centro escolar o en un aula para que no entorpezcan sino que favorezcan la formación de los estudiantes, no sólo en el ámbito intelectual, sino también como personas y ciudadanos de una comunidad restringida o general. De ahí que junto a una formación teórica más amplia se hayan concentrado exclusivamente en estos dos bloques curriculares todos los créditos de las prácticas en instituciones docentes.

En tercer lugar, *los departamentos o agrupaciones de especialidades que deberían encargarse del desarrollo* de los bloques curriculares descritos, en lo que se refiere a los créditos cuyo contenido y ejecución no exigen prácticas de una institución, serían los que figuran en el cuadro de la página siguiente.

Otro de los aspectos que queda por concretar dentro del nuevo plan de formación pedagógica del profesorado de E.M. es el referido a los *requisitos formales a los que deberán ajustarse los créditos teórico-prácticos*.

Por lo que se refiere a los *créditos teóricos* su duración y demás requisitos dependerán en gran medida de las ofertas que puedan hacer los propios Departamentos Universitarios, bien sea mediante seminarios, asignaturas trimestrales o cuatrimestrales, cursos de doctorado, cursillos... o ciclos creados a tal efecto, etc. No obstante, a efectos normativos, pensamos que ningún crédito debería tener una duración inferior a dos semanas lectivas o 10 horas. Las asignaturas trimestrales o cuatrimestrales que incidan directamente en los contenidos de los bloques curriculares podrían ser equiparadas a 2 ó 3 créditos, dependiendo de las horas de clase impartidas.

| | |
|--|--|
| Bloques Curriculares | Departamentos Universitarios o Agrupaciones de Especialidades |
| Organización, Política y Legislación Escolar | Teoría e Historia de la Educación Didáctica y Organización Escolar |
| Didácticas Especiales | Didáctica y Organización Escolar Didáctica de las C. Experimental. Didáctica de las C. Sociales Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal Didáctica de la Lengua y Literat. Didáctica de la Matemática |
| Didáctica General | Didáctica y Organización Escolar |
| Orientación y Tutorías | Psicología Evolutiva y de la Educ. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Sociología Didáctica y Organización Escolar |

Los créditos que requieren obligatoriamente prácticas en instituciones de E.M., ya sean de BUP o de FP, según la futura dedicación docente de los profesores-alumnos, deberán ser controlados por los centros de formación de los profesores y por los centros asociados. De entre las diversas posibilidades de prácticas que plantea el documento creemos que se debería hacer hincapié sobre todo en las *prácticas tutoradas*, que podrían abarcar el 60% del tiempo total de prácticas, y en las *prácticas independientes* que coparían el resto del tiempo disponible. Su duración debería estar en torno al mes y medio, con dos horas de prácticas diarias, lo cual agotaría los cinco créditos que establecimos anteriormente para las prácticas.

Los créditos de prácticas en orientación y tutorías presentan, no obstante, algunas características propias que deben ser analizadas. La tutoría de alumnos abarca una variada gama de situaciones y problemas que podríamos dividir en dos grandes grupos:

- problemas derivados de la situación de enseñanza/aprendizaje, ya sea grupal o individual, que el tutor tiene que manejar para conseguir los objetivos instructivos previamente establecidos (v.g., adquisición de conocimientos y técnicas, manejo de información, trastornos del aprendizaje, etc.) y
- problemas individuales o de grupo que afectan a la conducta individual y a las relaciones humanas dentro de la institución educativa o dentro del aula, cuyas causas pueden ser sociales, familiares, institucionales...

Los dos tipos de problemas no se prestan por igual a ser manejados por los profesores-alumnos en unas prácticas de formación pedagógica; es decir, no reviste igual importancia un problema de recuperación educativa en el área de las Ciencias Sociales que un

problema de conducta o de inadaptación. La más elemental deontología profesional proscibiría las prácticas en el terreno de los problemas personales sin determinadas garantías, pues sería éticamente rechazable el utilizar dicho terreno para adquirir destrezas cuando las consecuencias de esto pudieran ser perjudiciales para el propio interesado, en este caso el alumno de E.M. Así pues, creemos que las prácticas de orientación y tutoría deberán ser todas tutoradas, es decir, realizadas bajo supervisión de los *profesores asociados* encargados de las prácticas en los centros de E.M. y en ningún caso independientes, como puede ocurrir en el bloque curricular de Didácticas Especiales. También pueden delimitarse prácticas de observación directa o indirecta de la realidad.

Por lo que se refiere a la realización de las prácticas tutoriales, creemos que puede haber dos marcos institucionales idóneos para las mismas. El primero estaría constituido, indudablemente, por los *centros anejos y asociados* que perfila el documento-base del Ministerio de Educación. Sin embargo, podrían ser también excelentes plataformas para la formación tutorial de los profesores los *Servicios de Orientación y Educación Compensatoria* que las diferentes comunidades autónomas, diputaciones, ayuntamientos, etc. han creado y están desarrollando en los niveles no universitarios. A este respecto, el diseño de estos servicios en la Comunidad Autónoma Andaluza parece excepcionalmente adecuado para la formación del profesorado en prácticas en el ámbito tutorial:

«Artículo 2°. Los Equipos de Promoción y Orientación Educativa tendrán en el conjunto de los niveles educativos no universitarios, las siguientes funciones:

- 1 El apoyo al profesorado para la mejor realización de su labor docente.
- 2 La orientación vocacional y profesional de los alumnos a través de los Profesores Tutores.

Artículo 3°.

Dos. Las funciones de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa Comarcales serán:

- 1 Facilitar el apoyo necesario al Profesorado en su función tutorial.
- 3 Potenciar la realización de experiencias educativas científicas diseñadas y controladas.
- 6 Contribuir al perfeccionamiento permanente del profesorado.

Artículo 5°. El equipo de Promoción y Orientación Educativa Provincial tendrá encomendadas las siguientes funciones:

- 3 Planificar, dirigir y realizar a nivel provincial las experiencias e investigaciones programadas a fin de contribuir a las innovaciones psicopedagógicas que correspondan ...»³.

El contenido de las prácticas en orientación y tutoría para los profesores-alumnos podría ser similar al que presentamos en la página siguiente.

5. CONCLUSIONES

Las reformas que actualmente se están preparando para diferentes ciclos de enseñanza –BUP, FP, ciclo superior de EGB– apoyándose en los resultados obtenidos en centros pilotos y en zonas elegidas para la comprobación de planes experimentales, corren el riesgo de centrarse excesivamente, a nuestro juicio, en la modificación de contenidos y objetivos instructivos o bien en ciertas variables organizativas y minimizar un aspecto fundamental en cualquier reforma educativa: la *preparación del profesorado* para asumir roles diferentes desde planteamientos pedagógicos cualitativamente distintos. Como han puesto de manifiesto gran número de investigaciones en el ámbito de la formación del profesorado, los cambios en la educación, incluso los resultados meramente instructivos,

³ Decreto 238/1983, de 23 de noviembre por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (B.O.J.A., núm. 98, de 3 de diciembre 1983).

no se obtienen por la simple modificación de variables organizativas, como por ejemplo el incremento del número de horas lectivas, la disminución de las vacaciones o el aumento de los «deberes» para realizar en casa; los cambios se producen en la dirección y cantidad deseadas cuando el profesorado ha sido formado y entrenado para establecer nuevas formas de «estar» y «hacer» en el aula y en los centros.

| Actividad | Tipo de Prácticas |
|--|-----------------------------------|
| Observación de conductas Determinación de variables socio-ambientales Estudio del clima familiar Estudio de inadaptaciones escolares y sociales Observación de la dinámica del grupo-clase | Observación directa y/o indirecta |
| Animación sociocultural y relaciones centro/comunidad Confección de expedientes acumulativos de los alumnos | Tutoradas y/o independientes |
| Entrevistas Técnicas de grupo/sociométricas Estudio de casos Planes de enseñanza correctiva Planes de orientación vocacional Planes de orientación familiar/ Escuela de Padres Orientación en Técnicas de Trabajo Intelectual Orientación Sexual | Tutoradas |

La reforma de las enseñanzas medias hoy en España depende, no tanto de la renovación de los programas ahora vigentes, como de la formación de los nuevos profesores y el perfeccionamiento de los ya en ejercicio para un cambio de la dinámica de los centros y de las aulas. Sin embargo, los planes de formación y perfeccionamiento del profesorado corren el peligro, debido a la necesidad «política» de resultados inmediatos y espectaculares que toda reforma educativa conlleva, de escorarse peligrosamente hacia la vertiente didáctica, es decir, preparar al profesorado para que transmita mejor la disciplina o disciplinas propias de su especialidad, para que disminuya la tasa de fracasos escolares en E.M. Esta política iría en detrimento, lógicamente, de la formación tutorial del profesorado, de su preparación para manejar importantes variables socioambientales, familiares y personales que por sí solas generan gran parte de esos preocupantes y escandalosos índices de ineficacia del propio sistema educativo. En la medida en que esto ocurra, nos atrevemos a augurar el fracaso de esta reforma, como ya ocurrió con otras anteriores. Las razones que nos llevan a ello son las siguientes:

1 Solamente en un sistema de enseñanza *esencialmente selectivo* producen resultados las reformas meramente tecnológicas, es decir, basadas exclusivamente en la introducción de métodos y medios nuevos y pretendidamente mejores en el sistema de transmisión de conocimientos. Es más, estas innovaciones acentúan la selectividad, pues los condicionamientos sociales (pertenencia a una clase social, nivel instructivo de los padres, estímulos educativos ambientales ...) que el alumno lleva consigo a la institución educativa imposibilitan a los escolares pertenecientes a los grupos sociales más desfavorecidos para asimilar y utilizar la nueva tecnología didáctica.

2. Las innovaciones educativas meramente tecnológicas suponen un *análisis parcial de la realidad de las instituciones educativas*. Estas no son, a pesar de los esfuerzos de muchos por divulgar este reduccionismo, únicamente centros de aprendizaje intelectual o técnico-profesional, sino también lugares de convivencia grupal, de confluencia de intereses, a veces contrapuestos o no coincidentes, de los diversos estamentos que conforman la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos, sociedad/entorno), de toma de decisiones escolares, personales y vocacionales.

«Cuando se escribe sobre los principios que sirven de base a la práctica de la enseñanza se persigue con frecuencia hacer la instrucción científica, como si el mecanismo de enseñanza y aprendizaje pudiera ponerse en práctica para producir el efecto deseado. Esta es una visión demasiado simplificada, tomada del sector de la técnica... La teoría y la práctica educativas son ambas mucho más complejas... Existe una interacción de cuestiones reales y juicios de valores que hacen al maestro parcialmente responsable... de la reevaluación de los fines, así como de los medios... El maestro sólo podrá actuar... respondiendo a cada situación del modo más informado posible, inspirándose en su conocimiento de principios adecuados»⁴.

Además, las instituciones escolares *tampoco son las únicas ni principales fuentes de estímulos educativos* o de contenidos instructivos, teniendo necesariamente que compartir estas funciones con la familia, el medio ambiente social y cultural y con los medios de comunicación social.

3. La experiencias e iniciativas de *educación no formal* y de *educación ambiental* parecen confirmar plenamente que aquellos objetivos educativos, e incluso instructivos, que son inalcanzables para la educación institucional tradicional, centrada en la consecución de niveles de instrucción administrativamente prefijados y cerrada al medio y a la comunidad, pueden ser conseguidos en contextos desinstitucionalizados de participación en proyectos comunitarios voluntariamente asumidos por los individuos. Así mismo, los movimientos de educación no formal parecen, en el momento actual, los únicos capaces de acoger en proyectos educativos/comunitarios a los sectores marginados de nuestra sociedad que rechazan la educación institucional.

La formación tutorial de los profesores tiene, pues, la finalidad de capacitar al profesorado para la comprensión de estos fenómenos sociales, que confluyen o se generan en un centro educativo, para manejarlos de manera que las consecuencias que se deriven en la personalidad de los alumnos y, consecuentemente, en el aprendizaje no sean consecuencias no deseadas o enfrentadas a la misma razón de ser de la propia institución educativa. La formación tutorial tiene finalmente como objetivo la preparación del profesorado para la *estructuración de ambientes educativos* que respondan a los intereses, necesidades y expectativas de los grupos sociales directamente afectados por el funcionamiento de una institución, así como de los intereses de las comunidades que rodean a estas instituciones. Esto implica la necesidad de conectar la educación institucional con los movimientos de educación no formal.

⁴ HAYSOM, J.T. - SUTTON, C.R. (1981) *Nuevas técnicas en la formación de profesores*, pgs. 174-175, (Barcelona, Oikos-Tau).

Hace aproximadamente 10 años, con motivo de la aparición de un nuevo plan de estudios de bachillerato, veía la luz un artículo, en una conocida revista de educación, con el siguiente título: «La orientación del estudiante. ¿Encontrará por fin su «mecenas» en el M.E.C.? Reflexiones con motivo del nuevo Plan de Estudios de Bachillerato»⁵. A 10 años vista esa pregunta ha recibido una respuesta en gran medida negativa. ¿Ocurrirá lo mismo con la formación orientadora y tutorial del profesorado en el plan de formación que se avecina?

⁵ DIAZ ALLUE, M. T. (1975) «La orientación del estudiante. ¿Encontrará al fin su «mecenas» en el M.E.C.? Reflexiones con motivo del nuevo Plan de Estudios de Bachillerato». *Bordón*, nº 209, Sept.-Octub., pág. 303.