



# La Acción Tutorial en el marco de la Orientación Escolar

**Patricia Olmos Rueda**

Área de Didáctica y Organización Escolar  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Universitat Autònoma de Barcelona

*Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), octubre 2020*



Este trabajo se publica en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Sin obras derivadas (CC BY-NC-ND 4.0).

Usted es libre de descargar y compartir este trabajo siempre y cuando de crédito, pero no puede cambiarlo de forma alguna ni usarlo de forma comercial.

## NOTA

En todo el documento se realiza un uso no sexista del lenguaje de acuerdo a lo establecido en la *“Guia per l’ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona”* elaborada por el Observatorio para la Igualdad de la UAB

([https://www.uab.cat/Document/182/479/Guia\\_us\\_no\\_sexista\\_llenguatge2,0.pdf](https://www.uab.cat/Document/182/479/Guia_us_no_sexista_llenguatge2,0.pdf))

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
1. UNA VISIÓN DE LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS DESDE LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA ORIENTACIÓN Y LOS MODELOS DE ORIENTACIÓN .....	7
1.1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA ORIENTACIÓN.....	7
1.2. MODELOS DE ORIENTACIÓN.....	10
1.3. MODELOS DE ORIENTACIÓN EMERGENTES .....	13
1.4. ORIENTACIÓN EDUCATIVA, CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y PEDAGOGÍA .....	15
2. LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA TUTORÍA EN EL MARCO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA .....	18
2.1. LA ACCIÓN TUTORIAL. DEFINICIÓN.....	21
2.2. LA ACCIÓN TUTORIAL. PRINCIPIOS, FINALIDAD Y OBJETIVOS.....	23
2.3. LÍNEAS DE ACTUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y/O TUTORÍA.....	26
2.4. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA ACCIÓN TUTORIAL.....	29
2.5. MODALIDADES DE ACCIÓN TUTORIAL .....	31
2.5.1. <i>La acción tutorial individualizada</i> .....	32
2.5.2. <i>La acción tutorial grupal</i> .....	33
2.5.3. <i>La acción tutorial entre iguales</i> .....	34
2.5.3.1. Nuevas formas de acción tutorial en parejas. Coaching (versus) Mentoring.....	35
2.5.4. <i>Otras modalidades de acción tutorial</i> .....	38
2.5.4.1. La acción tutorial académica y/o formativa (la tutoría de asignatura) y la acción tutorial profesional .....	38
2.5.4.1. La tutoría virtual. ¿Ante un modelo de Orientación Educativa Tecnológico? .....	39
2.6. EL PROFESORADO-TUTOR.....	41
2.7. LA PRÁCTICA DE LA ACCIÓN TUTORIAL .....	46
2.7.1. <i>El Plan de Acción Tutorial</i> .....	48
2.8. ACCIÓN TUTORIAL Y ENTORNO. BREVES APUNTES SOBRE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD ....	52
2.8.1. <i>Acción tutorial y familia</i> .....	52
2.8.2. <i>Acción tutorial y acción comunitaria</i> .....	54
3. REFLEXIONES FINALES .....	56
BIBLIOGRAFÍA .....	58

# Índice de Tablas

Tabla 1. Ubicación de las perspectivas teóricas de la orientación en los paradigmas .....	9
Tabla 2. Ubicación de los modelos de orientación en los paradigmas y las perspectivas teóricas .....	12
Tabla 3. Hacia la definición de tutoría como acción didáctica.....	17
Tabla 4. Principios y objetivos de la AT (a partir de la LOE, 2006) .....	25
Tabla 5. Líneas de actuación y ejes temáticos de la acción tutorial .....	27
Tabla 6. Estructura organizativa de la Orientación Educativa.....	29
Tabla 7. Diferencias entre las modalidades de acción tutorial <i>mentoring</i> y <i>coaching</i> .....	37
Tabla 8. Síntesis de las modalidades de tutoría en el marco de la acción tutorial ....	40
Tabla 9. Perfil competencial del profesorado-tutor .....	43
Tabla 10. Definición de las competencias del profesorado-tutor .....	43
Tabla 11. Definición de las dimensiones de la evaluación de la acción tutorial .....	50

# Índice de Figuras

Figura 3. Niveles de intervención y unidades de acción.....	14
Figura 4. Clasificación de las Ciencias de la Educación y Orientación Educativa .....	16
Figura 5. Orientación, acción tutorial y tutoría .....	19
Figura 6. Modelo integral de competencias básicas para la acción tutorial .....	28
Figura 7. Destinatarios, contenidos y estrategias de la acción tutorial .....	47

## Introducción

Tal y como remarca Arencibia (2002), cualquier ciencia, para ser considerada como tal, debe disponer de un corpus teórico propio en torno al que trabaja y reflexiona una comunidad científica, aunque éste sea el producto de la interacción y articulación de varias fuentes disciplinares. De acuerdo con esta premisa, la cuestión que se plantea a continuación es: ¿Podemos decir que la Orientación (Educativa) es una disciplina científica como tal?

La respuesta hipotética a esta pregunta nos permite intuir que sí, que efectivamente la Orientación (Educativa) es una disciplina científica, además de un campo propio de acción e intervención. Pero, veamos el porqué. Procedamos a su fundamentación.

Considerar la Orientación como ciencia nos lleva a considerar tanto su delimitación conceptual, como su propia evolución (ambos aspectos que se abordarán más extensamente en los siguientes apartados).

En relación con su delimitación conceptual, no cabe decir que no es una tarea sencilla. La ambigüedad –sujeta a la función que esta desempeñaba en cada momento, la complejidad de sus objetivos y sus diversos campos de acción– ha sido una de sus notas características desde sus orígenes (Arencibia, 2002; Martos, 2017).

En relación con su evolución, nos sitúa ante una disciplina que como tal surgió enfocada en el ámbito profesional (*orientación vocacional y profesional*), para luego ampliar su foco de atención en la personal (*orientación personal*) y evolucionar hacia un proceso de guía y ayuda en el contexto escolar (*orientación escolar*), focalizándose, hoy en día, en un contexto más amplio que integra todos los anteriores, el educativo (*orientación educativa*) con un marcado carácter integral, a lo largo de la vida y competencia de todos los agentes educativos; no podemos no asumir la premisa de que toda orientación es educativa (García Hoz, 1982), tiene un carácter educativo (Delgado, 2005) y persigue la mejora del proceso educativo, lo que identifica la importancia de considerar la Orientación Escolar como parte integrada en la Orientación Educativa, focalizada en el estudio de las personas y los contextos escolares –aunque, debemos recordar, que no exclusivamente los contextos relacionados con la escuela son objeto de investigación de la Orientación Educativa– (Arencibia, 2002).

Por tanto, de acuerdo con la premisa de partida de este apartado de que cualquier ciencia, para ser considerada como tal, debe disponer de un corpus teórico propio en torno al que trabaja y reflexiona una comunidad científica, aunque éste sea el producto de la interacción y articulación de varias fuentes disciplinares, podemos afirmar que la Orientación Educativa en la actualidad no es solamente un campo de acción, sino que también lo es de estudio y de reflexión, por lo que es justo afirmar que la Orientación Educativa es una ciencia, una disciplina científica por poseer un marco teórico propio y una amplia comunidad de profesionales que la estudia. Repetto, Rus y Puig (1994) ya la definían como una:

“ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente y de su contexto.” (p. 87)

Así pues, como afirma Arencibia (2002), las fuentes disciplinares de la Orientación Educativa a las que será preciso recurrir (Pedagogía, Didáctica, Educación Especial, Psicología, Sociología, etc.) dependerán de las distintas concepciones por las que cada uno apueste, del modelo de intervención con el que actúen los profesionales, de las áreas de intervención en las que cada uno desarrolle su trabajo, o de los contextos que definan el marco de intervención.

Ahora bien, independientemente de la fuente disciplinar, la Orientación Educativa entiende la educación más allá del puro aspecto instructivo y se centra en otros aspectos educativos que inciden en el desarrollo global e integral del alumnado, de la persona (Martos, 2017). Por todo ello, la Orientación Educativa es considerada, hoy en día, un pilar básico y esencial del sistema educativo, un factor clave e imprescindible para una educación de calidad caracterizada por tres principios básicos a los que debe responder: el principio de prevención, el de desarrollo y atención a la diversidad y el de intervención social (Grañeras & Parras, 2008); y al que deben contribuir todos los elementos que la integran.

## **1. Una visión de los paradigmas educativos desde las perspectivas teóricas de la Orientación y los modelos de Orientación**

Hay autores que, en el campo epistemológico, no han querido entender la conversación entre paradigmas como una guerra, sino como un diálogo en busca de algún modo o modalidad de integración, tendiendo a usar los conceptos de modelos de Orientación y de perspectivas teóricas, más que hablar de paradigmas (Hervás Avilés, 2006; López Yáñez, 2006; Matas, 2008). Los modelos científicos se sitúan entre la teoría y la práctica y su uso permite la representación simbólica y simplificada de un fenómeno real que favorece la comprensión, interpretación y análisis de un suceso. En otros términos, permite la delimitación conceptual, o conceptualización teórica que establecen marcos de referencia para el diseño y el análisis de la realidad.

Esta, precisamente, ha sido la tendencia en el ámbito de la Orientación. El uso de modelos en orientación es útil porque configuran un marco teórico de referencia para la investigación e intervención orientadora, sin necesidad de recurrir directamente a las teorías más complejas en las que se enmarcan. Intentan, por tanto, acercar sistemáticamente las construcciones teóricas a la práctica, de modo que resulten más accesibles, teniendo como función sugerir de qué manera intervenir y diseñar el proceso de orientación, al tiempo que van a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención (Castellano, 1995; Hervás Avilés, 2006; Pantoja, 2004; Rodríguez Diéguez, 1990; Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría, & Marín, 1993).

Podríamos afirmar, en línea con autores como Bisquerra (1998) o Rodríguez Espinar y otros (1993), que pueden considerarse guías para la acción, pautas de actuación práctica.

En la búsqueda de fundamentación teórica para la orientación, se encuentran múltiples teorías y/o modelos que ofrecen, cada uno de ellos, una perspectiva teórica diferente. Los modelos surgidos son muy diversos (todos avalados por la investigación que ha contribuido a determinar su eficacia) y su clasificación muy variada, respondiendo a múltiples criterios; véase, por ejemplo, según el período histórico, la teoría o escuela psicológica que sustenta el modelo, la relación que mantienen entre sí los agentes de la orientación –orientador, demandante de la orientación, contexto social–, en función del tipo de intervención, etc. (Bausela, 2004; Sanchiz, 2008-2009).

Por tanto, tratar de ofrecer una visión de la trilogía paradigmática (abordada en el apartado anterior) en el marco de la Orientación exige hacerlo desde el análisis de las perspectivas teóricas y los modelos de orientación, propósito que abordaremos a continuación.

### **1.1. Perspectivas teóricas de la Orientación**

Arencibia (2002) identifica cinco enfoques o perspectivas teóricas de la Orientación (en el ámbito educativo) en los que se fundamentan los modelos que posteriormente se describirán.

Esta clasificación identifica:

- La *perspectiva psicométrica*. Una perspectiva de la orientación con un enfoque muy cuantitativo, basada principalmente en el uso de pruebas (test) para medir la inteligencia (Coeficiente intelectual), el rendimiento del alumnado, o las aptitudes específicas de cada sujeto. En su origen, esta perspectiva no consideraba la influencia del entorno, como tampoco las interacciones con el contexto escolar en el rendimiento del alumnado. Las pruebas no hacían posible su consideración, por eso, fueron substituidas por la observación directa y las entrevistas como procedimientos para la recogida de información.
- La *perspectiva clínico-médica*. Esta perspectiva pone más énfasis en los aspectos humanos (la personalidad, la psicoterapia o las teorías del aprendizaje) lo que permite optar por un modelo de intervención orientativa con una raíz mucho más educativa que la perspectiva psicométrica. Por primera vez se aportan soluciones a los problemas sociales y se reconoce la necesidad del conocimiento interdisciplinar como herramienta para intervenir en la compleja realidad social existente. Esta perspectiva, más cualitativa respecto a la anterior, supone un avance en la consideración de los contextos naturales donde los sujetos interaccionan.
- La *perspectiva humanista*. Centrada en el desarrollo personal, priorizando los intereses y los valores humanos, surge como consecuencia de la fuerza que adquirieron todas las teorías destinadas a humanizar la escuela (Jackson, 1968; Rogers, 1969), con una concepción abierta a nuevos contenidos, al servicio de ayudar al ser humano a ser persona y a desarrollar su mundo social, emocional y moral (Trianes, Fernández Baena, & Escobar, 2009). En el marco de esta perspectiva, las relaciones humanas (en educación) adquieren gran protagonismo, estando al servicio de los grupos especialmente problematizados para conseguir, mediante la educación, su desarrollo potencial y se presta especial atención a las necesidades que presentan los sujetos en su vida escolar. En esta perspectiva, el papel de la figura orientador/a consiste en la creación de un ambiente que facilite el aprendizaje individual mediante prácticas humanizantes (diálogo abierto, participación en la toma de decisiones, aceptación y facilitación, compromiso y participación, relaciones honestas, expectativas positivas, predominio del éxito, flexibilidad, tolerancia, etc.). Aunque el contexto escolar sea el dominante, se admite la importancia de otros contextos –familiar y social– en el rendimiento final de una persona (la personalidad, la conducta y el rendimiento en la escuela es el producto de la interacción de tres ambientes: el escolar, el familiar y el social).
- La *perspectiva sociológica (perspectiva organizacional)*. Desde esta perspectiva se asume la desigualdad de oportunidades; es la situación o variables socioeconómicas y culturales las que determinan en gran medida las decisiones profesionales y la situación sociolaboral de la persona. La Orientación se erige como dinamizadora del cambio social y cultural. Es, por tanto, un instrumento importante para promover el cambio en la institución escolar. El desarrollo organizativo se configura como una nueva función de los y las profesionales de la orientación interviniendo como facilitadores/as de la salud de la organización. Desde

esta perspectiva, el papel de la figura profesional de la orientación se concreta en la promoción del cambio y dinamización del centro, así como la facilitación de la adaptación del sujeto a la institución escolar, a sus valores, normas y reglamentos.

- La *perspectiva didáctica*. Esta perspectiva surge con la inclusión de la actividad orientadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el marco de esta perspectiva, se tienen en cuenta los factores que influyen en la enseñanza —no sólo desde el punto de vista del aula, sino también teniendo en cuenta los factores que vinculan el aula con el centro en particular y con la sociedad en general— y se considera objeto de estudio todas aquellas variables, tanto personales (liderazgo del centro, profesorado, alumnado, familias y otros agentes sociales), como contextuales y situacionales que han formado parte del proceso educativo. Por tanto, esta perspectiva de la orientación supera las visiones más reduccionistas de las perspectivas psicométrica y clínico-médica (en donde primaba el estudio de lo individual). La perspectiva didáctica ofrece al proceso orientador una justificación teórica relevante al incluirlo en el campo curricular como un factor importante que condicionará totalmente el desarrollo del currículum. La estrecha relación entre el desarrollo curricular y el desarrollo organizativo, confiere a la figura del profesional de la orientación (en el marco de esta perspectiva) el papel de agente fundamental en el proceso de cambio curricular, así como para adecuar el contexto organizativo de referencia a las necesidades del alumnado, profesorado y familias que conviven en la institución escolar; deberá perseguir la adecuación del contexto sociocultural (familias y entorno del alumno) a las necesidades del alumnado con la finalidad de facilitar el éxito en la tarea educativa. Asimismo, la figura del profesional de la orientación trabaja siempre en colaboración pedagógica con el profesorado, comprometido con la mejora del alumnado como individuo y del centro escolar como institución.

Una vez vistas y descritas las perspectivas teóricas de la orientación, se aprecia su paralelismo con los paradigmas anteriormente descritos. Las perspectivas teóricas apuntadas identifican muchas de las características de los paradigmas, pudiéndose posicionar en uno u otro, o a caballo entre dos posibles, tal y como muestra en la tabla 1, donde se recogen las principales características de los paradigmas y se identifican los enfoques de la orientación en cada una de ellas.

Tabla 1. Ubicación de las perspectivas teóricas de la orientación en los paradigmas

Paradigma racional-tecnológico	Paradigma interpretativo	Paradigma sociocrítico
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetividad.</li> <li>▪ Foco: Sociedad y el sistema social.</li> <li>▪ Visión reduccionista (la verdad es lo medible, lo cuantificable)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Subjetividad.</li> <li>▪ Foco: el individuo.</li> <li>▪ Visión constructivista del aprendizaje (aprendizaje significativo).</li> <li>▪ Psicología de base cognitiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colectividad.</li> <li>▪ Foco: las sociedades, grupos e individuos.</li> <li>▪ Interés en la construcción del conocimiento mediante la interacción social</li> </ul>

Paradigma racional-tecnológico	Paradigma interpretativo	Paradigma sociocrítico
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Psicología conductista (E-R), preocupada por la predicción y el control</li> <li>▪ Generalizar desde lo específico</li> <li>▪ Interés técnico</li> <li>▪ Pierde de vista la dimensión histórica, social y cultura del objeto de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focaliza su interés en el proceso (trata de comprender las acciones/significados), no sólo en el producto.</li> <li>▪ Interés práctico.</li> <li>▪ Se considera el contexto, la implicación activa y reflexiva del sujeto (individuo comunicativo que comparte significados).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(conocimiento compartido).</li> <li>▪ Interacción dialógica y comunicativa.</li> <li>▪ Interés emancipatorio.</li> <li>▪ Priorización de los fundamentos sociopolíticos.</li> </ul>
<b>Perspectiva psicométrica</b>		
<b>Perspectiva clínico-médica</b>		
<b>Perspectiva humanista</b>		
<b>Perspectiva sociológica</b>		
<b>Perspectiva didáctica</b>		

Fuente: Elaboración propia

## 1.2. Modelos de Orientación

En relación con los modelos de orientación, y como ya se ha indicado con anterioridad, es también muy diversa y variada la clasificación que los autores hacen de estos (Castellano, 1995; Bisquerra & Álvarez, 1998; Hervás Avilés, 2006; Pantoja, 2004; Repetto, 2002; Rodríguez Espinar *et al.*, 1993; por citar sólo algunos).

Una clasificación posible apunta a modelos de orientación teórico-conceptuales (en línea con las perspectivas teóricas ya presentadas); véase, por ejemplo, la clasificación de Bisquerra y Álvarez (1998) o Hervás Avilés (2006), quienes identifican modelos psicométrico-conductista o psicoanalítico, clínico-médico, humanista o de consejo, ecológico, psicopedagógico o constructivo, etc.

No obstante, la clasificación más común de los modelos de orientación responde a la de modelos de intervención, identificándose como modelos consensuados por los diferentes autores los de: *counseling* (modelo clínico de atención individualizada), consulta y formación, servicios, programas, servicio por programas y tecnológico. De todos estos modelos apuntados, el único que aparece como tal en todas las clasificaciones es el modelo de programas (con el que se identifica la línea teórico-epistemológica de este proyecto docente, aunque más concretamente lo hace con el modelo emergente de servicios actuando por programas).

Tratando de dar una visión generalizada de cada uno de estos modelos, encontramos entre sus rasgos identificativos más característicos los siguientes (Arencibia, 2002; Bausela, 2004; Grañeras & Parras, 2008; Matas, 2008):

- *Modelo clínico de atención individualizada (counseling)*. Enmarcado en la perspectiva psicométrica, es un modelo de intervención directa e individual sobre el sujeto para remediar situaciones de déficit. Aunque la denominación más extendida y generalizada del modelo es la de

counseling, se ha conocido también como modelo clínico, de consejo o de asesoramiento directo. Aunque desligado del proceso educativo (posee una función marcadamente terapéutica, remedial y se aleja de la función preventiva de la Orientación, teniendo como objetivo principal extender sus beneficios a todos o la mayoría de los sujetos a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional), este ha sido utilizado en el ámbito educativo. Caracterizado por la función de consejo desarrollada por un especialista (figura terapeuta que puede ser la figura del profesional de la orientación, que es quien asume el papel activo), el profesorado en este modelo asume un papel totalmente pasivo. Quizá sea el modelo que más ha influido en otros, por su tradición y sus enfoques, y por haber sido capaz de asumir las más eclécticas aportaciones de la psicología y de otros campos como la pedagogía o la psicoterapia.

- *Modelo de consulta y de formación.* El modelo de consulta surge en cierto modo por la falta de adecuación del modelo de counseling para asumir la función orientadora de la educación. Centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, el modelo de consulta y de formación ha adquirido un gran auge, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo. En este modelo, la consulta y la formación son los elementos canalizadores, dinamizadores y potenciadores de las actividades de intervención. La función de la persona profesional de la orientación no se limita al alumnado, sino que se convierte en consultor/a y formador/a del resto de agentes educativos (profesorado, familias, inclusive de la propia organización educativa). La figura de la persona profesional de la orientación es quien dinamiza la acción orientadora, quien facilita las competencias adecuadas, la implicación y la formación necesarias a los distintos agentes educativos:
  - Capacita al profesorado para que se implique en tareas de Orientación.
  - Ayuda a las familias para desempeñar su papel de educadores de sus hijos.
  - Conecta los distintos servicios en la organización y en la comunidad aportando su conocimiento especializado.
- *Modelo de servicios.* Un modelo de gran tradición en el contexto europeo pues la Orientación, a diferencia de Estados Unidos (cuna de esta), ha tardado en integrarse en las instituciones educativas. Caracterizado por la intervención directa de equipos o servicios especializados (generalmente externos a la institución educativa) sobre algunos miembros de la población (principalmente en situaciones de riesgo o déficit), su finalidad es la de atender necesidades de carácter personal y educativo. La relación que mantienen los profesionales de estos servicios externos con el resto de los agentes educativos del centro (profesorado y familias) acostumbra a estar poco coordinada.
- *Modelo de programas.* Modelo, de marcado carácter constructivista (Pantoja, 2004), que nace como consecuencia de las limitaciones observadas en otros modelos precedentes, como son los modelos de counseling y de servicios. En contraposición al carácter terapéutico, asistencial e individual de la Orientación, así como a su carácter externo

al centro que esos modelos precedentes establecían, el modelo de programas trata de integrar la Orientación en el contexto escolar (y en el currículum) y dar respuesta de manera proactiva a todo el alumnado (y no sólo a aquellos que presentan problemas). Este modelo responde a una *“una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano”* (Montané & Martínez, 1994, p. 83), una intervención grupal planificada, referida a contextos amplios (no sólo escolares también organizativos y comunitarios) y circunscrita a la consecución de unos objetivos que responden a unas necesidades concretas. Como modelo, responde a los principios de prevención, desarrollo e intervención social de la orientación, garantizando el carácter educativo de esta (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993). El éxito de este modelo depende de la necesaria colaboración de la comunidad educativa, así como de:

- el compromiso por parte del centro y de las personas responsables de la orientación de potenciar programas dirigidos a todo el alumnado;
- la implicación y disponibilidad de tiempo del personal que interviene;
- la existencia en el centro de un especialista (figura de orientación) que coordine, asesore, dinamice, dé soporte técnico y recursos para la planificación, ejecución y evaluación de programas al profesorado (principal protagonista de la intervención y siempre en un plano de igualdad);
- la existencia de los recursos humanos y materiales para llevar a cabo dichos programas; un modelo organizativo de la Orientación, en el que se expliquen las funciones de los diferentes agentes implicados.

Son, precisamente, algunos de estos requerimientos —especialmente los referidos a la implicación y disponibilidad de tiempo del personal que interviene y a la existencia de los recursos humanos y materiales— los que a la vez suponen las principales limitaciones de este modelo (actualmente también sentidas por los agentes educativos en los centros): la falta de recursos, las infraestructuras, la insuficiente formación y disponibilidad de los agentes educativos (especialmente profesorado), la saturación de contenidos del currículum (presión curricular sentida en niveles educativos a partir de secundaria).

Este vistazo a los modelos de orientación consensuados permite identificar su fundamentación teórica y, por tanto, su vinculación con las diferentes perspectivas teóricas y paradigmas previamente descritos. Siguiendo con el ejercicio de ubicación realizado con las perspectivas teóricas de la Orientación en los paradigmas (véase tabla 1), a continuación, tal y como muestra la tabla 2, situamos a cada uno de estos modelos en una corriente epistemológica determinada, de acuerdo con los principios que los caracterizan.

Tabla 2. Ubicación de los modelos de orientación en los paradigmas y las perspectivas teóricas

Paradigma Racional-tecnológico	Paradigma Interpretativo	Paradigma Sociocrítico
Perspectiva psicométrica		
Perspectiva clínico-médica		
Modelo <b>counseling</b> (modelo <b>clínico</b> de <b>atención individualizada</b> )		
Perspectiva humanista		
Modelo de <b>consulta y formación</b>		
Perspectiva sociológica		
Modelo de <b>servicios</b>		
Perspectiva didáctica		
Modelos de <b>programas</b>		

Fuente: Elaboración propia

### 1.3. Modelos de Orientación emergentes

Como ya sucedía con los paradigmas –con los que más allá de la trilogía clásica, aparecen nuevas aproximaciones y formas de entender, comprender y explicar la realidad–, con los modelos de Orientación podemos identificar una tendencia similar.

Como ya se ha podido ver, se ha experimentado un cambio importante en la forma de entender la Orientación evolucionando desde un modelo clínico –centrado en el sujeto y menos atento a las circunstancias–, hacia un modelo más pedagógico o, si se quiere, más socio-pedagógico –en el que se implica a toda la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado) y a la sociedad (unas veces como “sujeto-objeto” de orientación y otras como facilitadora de la misma, aportando los medios para que los agentes puedan asumir su rol con mayor garantía).

La Orientación ha ido perdiendo su carácter inicialmente terapéutico correctivo a favor de una acción orientadora entendida como una respuesta más amplia, que tenga en cuenta los nuevos cambios sociales, culturales y económicos y, por tanto, los nuevos protagonistas y escenarios en los que debe intervenir. Es decir, la Orientación ha evolucionado desde una actividad básicamente diagnóstica y de carácter puntual a un enfoque más amplio, rico y comprensivo, procesual y diferencial, tomando en consideración las distintas etapas de desarrollo del individuo. De una orientación de tipo remedial, como respuesta a las demandas sociales de la época, a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes extraescolares y de carácter no educativo, a identificarse con la educación misma, al considerarla como un proceso integrado en el currículo.

Este cambio de perspectiva teórica de la Orientación ha dado pie a modelos emergentes en orientación que podrían identificarse bajo un enfoque de orientación educativa constructivista, siendo el más característico el *modelo de servicios actuando por programas*, modelo que ha sido considerado como “marco teórico” en el que se encuadran la organización, estructura y funcionamiento de los servicios de orientación que se desarrollaron en a partir

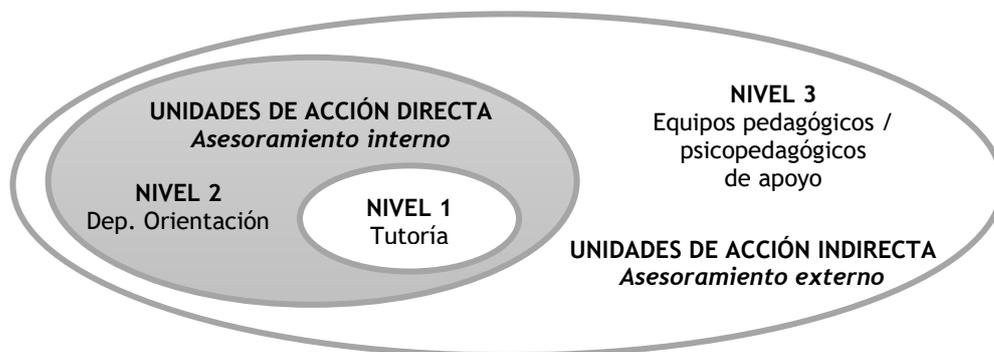
de la LOGSE (1990) y que tienen su continuación en las posteriores leyes educativas –LOE (2006) y LOMCE (2013)–. En otras palabras, es el modelo por el que optó la reforma de nuestro sistema educativo.

El modelo de servicios actuando por programas, el cual asume la mayoría de los rasgos y las ventajas de los modelos de servicios y de programas, surge como respuesta a la necesidad de atender a múltiples y diversas demandas por parte de los centros escolares, que implica que la figura de la persona profesional de la orientación deba utilizar diferentes modos de hacer, así como recurrir a distintas estrategias dependiendo del momento y del contexto en que se producen las demandas.

La Orientación, en el marco de este modelo, es concebida como una acción prioritariamente indirecta –la figura profesional de la orientación presta atención a la consulta del centro educativo y al profesorado, no a la intervención directa en el aula– y grupal –aunque a veces requiera de atención individualizada–. Es una acción interna –integrada en el currículum y en el proyecto de centro y llevada a cabo por el profesorado-tutor y la figura profesional de la orientación del centro– y proactiva –la intervención se enfoca a la prevención y el desarrollo, aunque, en ocasiones, se pueda requerir una intervención de carácter remedial–, que se lleva a término a través de programas integrados.

Este modelo emergente basa la Orientación en tres niveles de intervención que dan pie a redes tutoriales de asesoramiento interno (niveles 1 y 2) y externo (nivel 3), tal y como se presenta en la figura que sigue a continuación (Figura 3).

Figura 1. Niveles de intervención y unidades de acción



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con estos niveles, se observa como:

- La *tutoría* se identifica en el nivel 1 de intervención en el aula. Destinada al grupo clase y a la atención personalizada y/o individualizada, cuando se requiera, representa la unidad de acción directa, desempeñada por el profesorado, con una función principalmente preventiva y de atención personalizada para todo el alumnado.

- Los *Departamento de Orientación* se identifican en el nivel 2 de intervención en el centro escolar y/o educativo y representa también una unidad de acción directa en el centro con una función principalmente diagnóstica e interventiva. Coordinaría el Plan de Acción Tutorial para todo el centro educativo e intervendría en la dinamización pedagógica del centro mediante el proceso de elaboración del Proyecto Educativo y Curricular del centro.
- Los *Equipos pedagógicos o psicopedagógicos de apoyo* se identifican en el nivel 3 de intervención, nivel que identifica un área, sector o zona y representa una unidad de acción indirecta con una función de apoyo principalmente. Los equipos pedagógicos o psicopedagógicos actúan a través de distintos programas basados en las necesidades de la comunidad o sector en el que se ubican.

Se trata, por tanto, de un modelo que ofrece las condiciones idóneas para insertar la Orientación en los procesos educativos generales y que, a su vez, responde a uno de los modelos organizativos más ambiciosos que se pueden utilizar para el desarrollo de la Orientación (y la Acción Tutorial), por el nivel de coordinación que exige entre los niveles de intervención.

Como ya se apuntaba al inicio de este apartado, es este modelo emergente con el que las bases teórico-epistemológicas de este proyecto docente se alinean, concluyendo, de acuerdo con Pantoja (2004), que este modelo de orientación emergente deviene un proceso de intervención que se materializa desde las características de diferentes modelos y que *“en realidad, se trata de una intervención por programas potenciada por el modelo de consulta, que deja el modelo clínico para los casos en que sea imprescindible”* (p. 55).

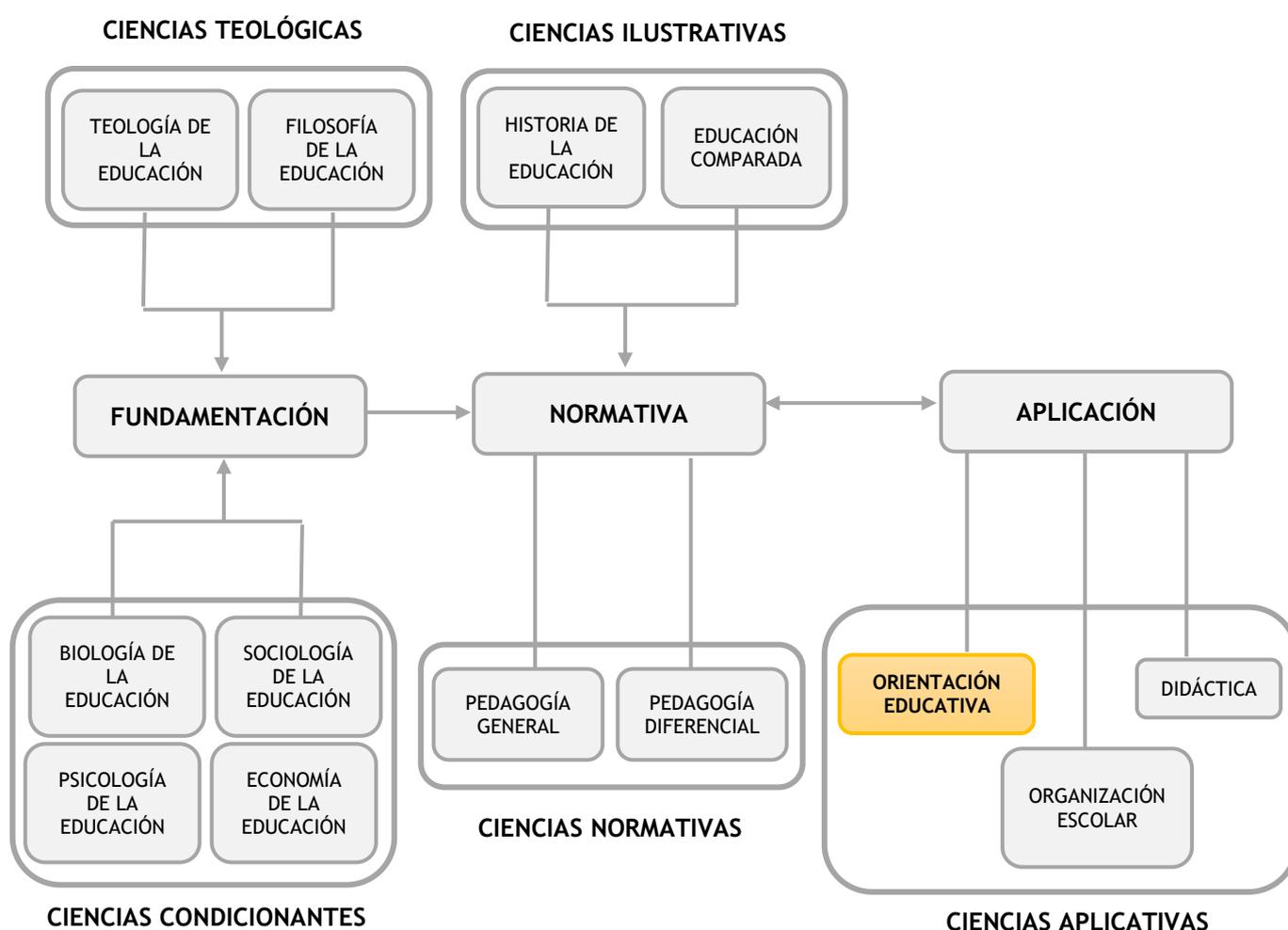
#### **1.4. Orientación Educativa, Ciencias de la Educación, Didáctica y Organización Escolar y Pedagogía**

Los apartados anteriores nos sitúa en el marco de la Orientación Educativa (la Orientación Escolar y la propia acción tutorial, como se verá más tarde en relación a esta última, son partes integradas en esta) pero, tal y como quedó establecido en las perspectivas teóricas y los modelos de la Orientación y en su justificación como disciplina científica, la Orientación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo –hacia la Orientación Educativa– junto a la evolución de otras disciplinas científicas vinculadas (véase, por ejemplo, pedagogía, psicología, medicina, sociología, psicometría); las que configuran sus bases teóricas y, algunas, consideradas dimensiones periféricas a la actividad educativa.

No obstante, es la evolución de la Orientación hacia la Orientación Educativa lo que la ha centrado en el acto pedagógico y ha enfatizado la estrecha relación existente entre Orientación y Didáctica, dotando esta última a la primera de una seña de identidad de la que carecía (García Hoz, 1982). Es precisamente esta concepción educativa de la Orientación la que parece conducir a pensar que es en el ámbito de las Ciencias de la Educación donde tiene mayor razón de ser la ubicación de esta disciplina, especialmente si persigue básicamente la mejora del proceso educativo y es factor de calidad educativa.

En este sentido, son muchas las clasificaciones que se han hecho de las Ciencias de la Educación, consideradas por autores como Ferrández (1996) o Ferrández, Sarramona y Tarín (1981) como un conjunto de ciencias independientes cuyo objeto formal de estudio es la educación, entendida esta última, por autores como Bolívar (2008b, p. 22), como un campo de estudio que puede ser estudiado desde distintos ámbitos disciplinares, siendo la Orientación (Educativa) uno de estos ámbitos y, más concretamente, encuadrada como ciencia aplicada de la educación con un carácter eminentemente práctico que no excluye el teórico, tal y como se presenta en la figura que sigue a continuación (Figura 4).

Figura 2. Clasificación de las Ciencias de la Educación y Orientación Educativa



Fuente: Tejada, 2005, p. 77

Así pues, como ya se ha avanzado en apartados anteriores y como puede verse en la clasificación anterior, en el amplio campo de estudio de las Ciencias de la Educación parece que la Didáctica y la Organización Escolar son la disciplinas que guarda una mayor relación con la Orientación (y por extensión el ámbito de conocimiento de la Didáctica y la Organización Escolar), tanto desde la perspectiva organizacional –que configuraba el desarrollo organizacional como una nueva función de las personas profesionales de la orientación, interviniendo como facilitadores de la salud de la organización y promotores del cambio en las instituciones escolares y/o educativas–, como desde la perspectiva didáctica de la Orientación –perspectiva que surge con la inclusión de la actividad orientadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, son precisamente los procesos de intervención sobre el alumnado y sus procesos de ayuda y apoyo al desarrollo y formación personal, los que conforman una misma plataforma de acción tanto para la Didáctica como para la Orientación, con la consideración de todos los elementos organizativos que lleva implícitos.

Actualmente resulta muy difícil separar Orientación y Didáctica, y más si partimos de la premisa de que la Orientación está integrada en la Didáctica conformándose como uno de sus referentes fundamentales; véase, por ejemplo, la consideración de la tutoría (en sus diferentes modalidades), como estrategia didáctica de motivación en las aulas (Castro, Olmos, & Rodríguez-Gómez, 2015) o la acción tutorial como estrategia para hacer frente al fracaso escolar y al abandono escolar prematuro (Olmos & Gairín, 2020).

Tabla 3. Hacia la definición de tutoría como acción didáctica

La tutoría como...	Características / Descripción
Actividad académica	Focalizada en aspectos cognoscitivos, deviene un medio para orientar en cuestiones académicas, acceder a nuevos conocimientos y completar la información obtenida en las aulas o durante la acción formativa. Una actividad de cierre que permite dar respuesta a problemas o dificultades del alumnado en el proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo y dominio de las competencias exigidas.
Espacio de interacción	Focalizada en aspectos cognoscitivos y psicosociales, se establece como una relación espacio-temporal que permite al profesorado-tutor y al alumnado (individual o colectivamente) intercambiar y compartir recíprocamente conocimientos, experiencias de aprendizaje y vivencias personales. Deviene un espacio de reflexión (personal y grupal), intercambio y comunicación.
Acción didáctica y estrategia metodológica	Un momento de retroalimentación y de relación pedagógica en el que, como espacio de interacción, se comparten conocimientos, puntos de vista, experiencia, pero, además, se pone a prueba todo el conocimiento que el alumnado ha logrado aprender como resultado de su actividad académica y de estudio. La tutoría es el espacio donde se exponen inquietudes, se aclaran dudas y se ofrecen recursos, por parte del profesorado-tutor, para mejorar el proceso de aprendizaje. La tutoría es entendida como una actividad de enseñanza en sí misma. Como acción didáctica, la tutoría es entendida como una

La tutoría como...	Características / Descripción
	estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje que permite materializar la acción didáctica.

Fuente: Elaboración propia (a partir de Castillo, Torres, & Polanco, 2009)

Finalmente, es posible que surja una cuestión básica si pensamos en algunas de las ideas existentes en torno a la Orientación como es el reconocimiento de la función orientadora y tutorial como una función inherente a la figura docente (todo profesor/a tiene la obligación de orientar y tutorizar a su alumnado). En este sentido, si la función orientadora está tan directamente vinculada a la figura del profesorado: ¿Por qué Orientación escolar y acción tutorial en Pedagogía?

Una primera respuesta a esta cuestión sería quizás muy obvia y es que, a pesar de que todo profesor/a tiene la obligación de orientar y tutorizar a su alumnado, no todos son expertos en materia de orientación y tutoría y precisan de servicios y/o figuras profesionales especializadas para que les asesore y les apoye (Sanchiz, 2008-2009). Es aquí donde la incorporación de la Orientación Escolar y la acción tutorial en Pedagogía tiene sentido y queda justificada.

En el ámbito escolar (Orientación Escolar), la figura pedagógica va a desarrollar esta función experta en servicios externos (por ejemplo, equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica, más propio de niveles educativos iniciales como es Primaria) e internos (por ejemplo, Departamentos de Orientación, epicentro de la organización pedagógica del centro, más propio en el nivel educativo de Secundaria) a la propia institución educativa.

La persona profesional de la pedagogía es, pues, la figura experta que va a asesorar, ayudar, apoyar, planificar y coordinar la función orientadora y tutorial del profesorado y, por tanto, debe conocer, formarse y especializarse en esta disciplina para acometer su función experta. La Orientación Escolar y la acción tutorial constituyen, por tanto, parte de la formación especializada de un/a pedagogo/a como orientado/a.

## 2. La acción tutorial y la tutoría en el marco de la Orientación Educativa

Como ya se apuntado con anterioridad, educar no sólo significa instruir, también es orientar, preparar para la vida y para que el sistema educativo pueda dar respuesta a esta cuestión debe existir una función educativa encargada de desarrollarla: la acción tutorial y la tutoría.

Ahora bien, hablar de acción tutorial (AT) y de tutoría es hablar de Orientación. Son partes inseparables. Es inevitable abordar la acción tutorial y la tutoría haciendo referencia a la Orientación en su sentido más amplio. Hablar de la acción tutorial y de la tutoría implica la necesidad de referirnos a ese concepto de mayor amplitud, como es la Orientación y, en nuestro caso, de Orientación Educativa.

Por tanto, antes de abordar la conceptualización propia de AT y tutoría es preciso partir de un punto de referencia que conducirá a entender y explicar muchos de sus aspectos relacionados.

AT y orientación son dos términos que en gran medida se confunden en la práctica. Muchas veces nos referimos a ambos términos como sinónimos, cuando en realidad no es así. En este sentido, debemos entender la AT y la tutoría como subconjuntos de la orientación, entendida esta última como un conjunto de mayor amplitud, tal y como se muestra en la figura 5.

Figura 3. Orientación, acción tutorial y tutoría



Fuente: Elaboración propia

La Orientación es el marco amplio de referencia de la AT y la tutoría, que son aspectos más concretos. Mientras la Orientación se asume como un proceso cíclico de acción y reflexión que implica una continua definición de acciones y estrategias (donde se enmarcan la acción tutorial y la tutoría) que respondan a las necesidades, expectativas y motivaciones del individuo en las diferentes etapas de su desarrollo, la AT se refiere a “*la parte más cercana, más humana, y más cálida de la orientación, la que se interesa por los aspectos más personales y menos técnicos de la orientación*” (Roa & Río, 2010, p. 1).

A partir de esta primera consideración –AT y tutoría como subconjuntos de la orientación– podemos empezar a establecer los fundamentos de la acción tutorial. Véase:

- Primera consideración: *la Orientación no es igual a AT y tutoría*. La orientación es un término más amplio. La orientación es el conjunto de acciones que pueden cambiar la vida de una persona sin que llevemos tal vez a saberlo, lo que empieza a indicar que la AT y la tutoría deben entenderse en el marco de esas acciones concretas. Es decir, AT como acción de los programas de orientación y tutoría como herramienta de esos programas.
- Segunda consideración: *la Orientación, regulada por las diferentes leyes educativas, deviene un elemento de calidad educativa*. Por lo tanto, la AT y la tutoría, como subconjuntos y parte del proceso de orientación, también son indicadores de factor de calidad que se encuentran regulados por ley.

- Tercera consideración: *la orientación, como proceso, posee unos objetivos delimitados que al mismo tiempo delimitan los que van a ser objetivos y funciones de la AT y de la tutoría.* La Orientación es de carácter personal, académico, profesional/vocacional, educativa/formativa. La forma en cómo se aborde viene condicionada, entre otros aspectos, por la etapa y/o nivel educativo (infantil, primaria, secundaria, postsecundaria, universidad, etc.) No obstante, independientemente a la etapa y/o nivel educativo, la Orientación es para todo el alumnado y persigue el desarrollo global e integral de la persona, así como su realización personal, social, educativa/formativa y profesional.

En este sentido, la AT y la tutoría, como partes constituyentes de la Orientación, también deben responder a los mismos principios, constituyéndose la relación entre Orientación y AT como dos elementos claves del desarrollo integral del alumnado. Esta visión integrada de la orientación (Molina, 2004) es la que fundamenta y contextualiza la acción tutorial.

Por tanto, Orientación y AT constituyen un conjunto de propuestas y estrategias que contribuyen al desarrollo personal y social, al desarrollo de la personalidad integral del alumno. En otras palabras, contribuyen a:

- Fortalecer las capacidades del alumnado, independientemente de su condición, mejorando así sus posibilidades y oportunidades de inclusión en los diferentes contextos de referencia.
- Formar y capacitar para el aprendizaje permanente y complejo.
- Apoyar al alumnado en la identificación de obstáculos internos y externos para el logro de objetivos.
- Apoyar al alumnado en la valoración de sus habilidades y saberes.
- Informar y orientar sobre las diferentes alternativas y demandas de los contextos para orientar el proceso de toma de decisiones.

Estos objetivos, propios de la orientación y también de la AT, identifican tres conceptos que son claves en el proceso de AT y de la tutoría, debiendo contemplarlos en su diseño y desarrollo. Hablamos de: inclusión (educativa), competencias básicas (aprender a aprender, como base para el aprendizaje permanente) y proceso de toma de decisiones.

Para que estos objetivos y los resultados esperados de la orientación, la AT y la tutoría se consigan es preciso que éstos se infundan en el sistema educativo, variando su naturaleza, pero sin aditivos. La Orientación y la AT no son actuaciones marginales, sino actuaciones que deben infundirse en el currículum, en las estrategias didácticas y dinámicas educativas, en la acción diaria del profesorado, entre otras cosas, porque la función tutorial es inherente a la figura docente y uno de los elementos cruciales en el sistema educativo.

Sin embargo, es importante considerar que la AT no puede, ni debe ejercerse de forma única y aislada, sino que, para que sea una acción tutorial como tal, exige de su concepción como tarea de equipo entre el profesorado y/o profesionales de la educación y el resto de la comunidad y sus agentes

educativos (familias, comunidad, empresas, agentes sociales, servicios de apoyo, etc.) (Castillo, Torres, & Polanco, 2009; Expósito, 2014).

La acción tutorial no es una función estanca. Es una tarea viva que exige adaptarse, modificarse, cambiar y adoptar nuevas formas y modalidades en respuesta a los continuos cambios en los que nos encontramos y en los que se encuentra la educación y la propia función pedagógica.

### **2.1. La acción tutorial. Definición**

La acción tutorial y el sistema de acción tutorial procede de la corriente anglosajona de Oxford y Cambridge, entendida como las acciones para acercar más al alumnado a las relaciones con el profesorado. Originariamente, la acción tutorial se entendió como la asistencia de los posgraduados recientes a los más jóvenes (en equipo con el profesorado senior) (Bermejo Campos, 1996).

Como partes de la orientación centrada en las personas a partir de una educación más integral del individuo, la AT es una actividad pedagógica a través del acompañamiento y seguimiento del alumnado, con el objetivo de desarrollar procesos educativos lo más favorables posible. Dentro de la actividad educativa de los centros, es tratada como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que compete a todo el profesorado; es decir, es una función inherente a la figura docente. Además, es concebida como un modelo de educación personalizada, ante la necesidad ya no sólo de apoyar los procesos educativos, sino de abordar el conjunto de la personalidad del propio sujeto/individuo en sus diferentes facetas (como alumno/a, como persona, como ciudadano/a) y dimensiones (personal, académica, social y profesional), tal y como las recoge la Orientación.

En relación con el propio concepto de AT y/o tutoría, son muchas las definiciones y acepciones que los autores hacen del mismo (Álvarez González & Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2002; Expósito, 2014; González-Benito & Vélaz de Medrano; Pantoja, 2013; Río & Martínez González, 2007; Santana Vega, 2003).

Una mirada al conjunto de ellas nos permite definir la AT y la tutoría como actividad orientadora intencional, constituida legalmente para las tres etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria), inherente a la función docente e indisolublemente unida al proceso educativo, llevada a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente, muy especialmente por el profesorado-tutor, realizando una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno/a y grupo de alumnos/as que garantice el desarrollo integral en todos los ámbitos (académico, social, personal y profesional), la atención a la diversidad del alumnado y su inclusión educativa. Es decir, tiene como finalidad contribuir a la personalización de la educación y a la atención de las diferencias individuales, ofreciendo así motivaciones de los alumnos y alumnas y orientándoles adecuadamente en relación con sus opciones académicas y profesionales.

A pesar del ingente número de definiciones en torno al concepto de AT y/o tutoría, el análisis de todas ellas nos lleva a identificar unos elementos comunes que constituyen las que serían las características básicas de la AT y la tutoría (Castillo, Torres, & Polanco, 2009; Expósito, 2014; Grañeras & Parras, 2008):

- La AT y/o tutoría son un *proceso, estrategia y herramienta de la Orientación Educativa*.
- La AT y/o tutoría están presente en los momentos cruciales de la persona (momentos de *transición*).
- La AT *orienta el proceso de toma de decisiones*. El principal objetivo de la AT y/o la tutoría o, más bien, uno de sus principios generales es acompañar al sujeto en su proceso de toma de decisiones desde lo puramente académico, hasta lo más estrictamente profesional (sin obviar otros posibles ámbitos vitales). Establece al alumnado como protagonista activo, para facilitarle la construcción de su propia visión del mundo y de los demás.
- Desde un punto de vista más formal, AT y/o tutoría es *el espacio y el momento* donde hay una persona necesitada de información, orientación y ayuda que es intencionalmente atendida por otra persona con la debida preparación y disponibilidad, con la finalidad de intercambiar información, analizar, orientar o valorar un problema o proyecto, debatir un tema o discutir un asunto de utilidad para el desarrollo personal, académico y profesional del alumnado.
- La AT es una función *inherente a la figura docente*. El desarrollo de una correcta acción tutorial asegura que la educación y la acción formativa, como tal, sea realmente integral y personalizada y no quede reducida a una mera instrucción o impartición de conocimientos. De esta manera, la forma de tutoría que se adopte se convierte en un método enseñanza, en una estrategia de E-A.
- La AT está integrada en el *currículum*, el *marco de desarrollo* de las acciones tutoriales.
- La AT no es improvisada. La acción tutorial es una *acción sistemática*, con previsión a medio y largo plazo, y como tal requiere de una planificación previa. Es un proceso continuo, planificado y no puntual. Permanente a lo largo de la acción formativa con una función de orientación, que implica atender a las diferentes etapas educativas del alumnado y diferenciar qué aspectos básicos son los que hay que orientar, seguir, asesorar con la tutoría.
- La AT contribuye a la *educación integral* de la persona: su identidad, sistema de valores, personalidad, sociabilidad, etc.
- La AT ajusta la repuesta educativa a las necesidades particulares previniendo y orientando posibles dificultades. En este sentido, resulta una *estrategia de inclusión* mediante la atención personalizada a la diversidad y a las necesidades educativas específicas.
- La AT *favorece las relaciones* en el seno del grupo, elemento fundamental de aprendizaje cooperativo y de socialización.
- La AT posee una *perspectiva interdisciplinar* que contribuye a la adecuada relación e interacción entre los agentes integrantes de la comunidad educativa; requiere de la complementariedad y colaboración de todos los agentes educativos.

## 2.2. La acción tutorial. Principios, finalidad y objetivos

La AT y/o tutoría responden a unos principios básicos (Grañeras & Parras, 2008; León, 2018), que son lo que se derivan de su marco de referencia, la Orientación Educativa, y a los que deben contribuir todos los elementos que la integran (finalidad, objetivos, agentes, estrategias, etc.). Estos principios son:

- a) el principio de prevención;
- b) el principio de desarrollo (global e integral de la persona) y atención a la diversidad (principio de inclusión);
- c) el principio de intervención social; a la vez que cada uno de ellos define la finalidad de la AT y/o tutoría.

El *principio de prevención*, adoptado de las ciencias de la salud, establece como finalidad de la AT prevenir problemas de adaptación en el contexto educativo, anticipándose a estos problemas e impidiendo que las dificultades que presenta el alumnado en un determinado nivel no evolucionen hacia otros, así como reducir los efectos (negativos) de una situación determinada. Este principio, en el marco de la orientación y la acción tutorial, atiende a tres tipos de prevención: la primaria (actuar antes de que se produzca el problema), la secundaria (tratar el problema intentando reducir su intensidad y efectos negativos) y la terciaria (tratar de eliminar el problema a través de la rehabilitación). Por tanto, el tipo de acción preventiva que adopte la acción tutorial dependerá de la circunstancia de intervención y de la gravedad del problema.

El *principio de desarrollo y atención a la diversidad* (principio de inclusión) establece como finalidad de la AT y/o tutoría el desarrollo máximo de las capacidades, habilidades y potencialidades (de la persona) a lo largo de la vida (Álvarez González & Bisquerra, 2012; Martínez Clares, 2016), tratando de garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión (principalmente socioeducativa).

El *principio de intervención social* establece como finalidad de la AT y/o tutoría la necesidad de abarcar el desarrollo de la persona desde el contexto social y no de manera exclusivamente individual. Para ello, la AT debe integrar, en su marco de acción, el conocimiento de las variables contextuales (socio-comunitarias, familiares, institucionales) para entender mejor al alumnado y detectar los factores de riesgo asociados a las dificultades para el desarrollo global e integral y la realización personal.

Cada uno de estos principios confiere a la AT y/o tutoría unas finalidades complementarias, pero todas contribuyen a alcance de la *finalidad última de la acción tutorial*: el desarrollo global e integral del alumnado que permita identificar, en cualquier momento de su vida, sus aptitudes, capacidades e intereses para proporcionar respuestas a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo, laboral, o cualquier otra dimensión de su persona, mediante un conjunto de formas de intervención continua (Álvarez González & Bisquerra, 2012; Boza *et al.*, 2005; Martínez Clares, 2016).

Es a partir de estos principios y las finalidades derivadas que se establecen los *objetivos de la acción tutorial* para contribuir al logro de su finalidad última (Castillo, Torres, & Polanco, 2009; Grañeras & Parras, 2008; MEC 1992):

- Contribuir a la personalización de la educación, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona y contribuyendo a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus actitudes e intereses diferenciados.
  - Atender a las circunstancias personales del alumnado, contribuyendo a la individualización y personalización.
  - Incardinar los criterios y estrategias de Orientación en el currículo del centro.
  
- Ajustar la respuesta educativa a las características específicas de los alumnos mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas, adecuando la escuela al alumnado y no el alumnado a la escuela.
  - Dar respuesta a las necesidades educativas específicas del alumnado y a su diversidad mediante adaptaciones curriculares y metodológicas para prevenir el fracaso y la inadaptación.
- Resaltar los aspectos orientadores de la educación, orientación en la vida y para la vida atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera, favoreciendo los aprendizajes más funcionales.
  - Adecuar el proceso de orientación al nivel educativo del alumnado.
  - Coordinar la actividad orientadora a nivel de alumno/a y de aula.
- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores y de la progresiva toma de decisiones a medida que el alumnado debe ir adoptando opciones en su vida.
  - Fomentar la autonomía personal, favoreciendo los procesos de maduración personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
  - Apoyar el proceso de toma de decisiones.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje anticipándose a ellas y evitando el abandono, el fracaso y la inadaptación escolar.
  - Favorecer el desarrollo de las capacidades generales de todo el alumnado (aprender a ser, a vivir, a pensar y a decidir).
  - Potenciar la inclusión social en el marco de la comunidad escolar.
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias y entorno social, asumiendo el papel de mediación ante los conflictos o problemas.
  - Implicar a todos los sectores que forman la comunidad educativa (profesorado, padres y madres, instituciones del entorno, etc.)
  - Mejorar el rendimiento académico y apoyar el proceso educativo del alumnado en colaboración con otros agentes educativos.
  - Mejorar las condiciones generales del contexto educativo en el que se interviene con el fin de prevenir problemas de aprendizaje.

Estos objetivos, que vislumbran la relación entre Orientación y AT y/o tutoría, tienen en cuenta las diferentes etapas educativas. Dependiendo de cada una de estas, se establecen diferentes matices de concreción en los objetivos definidos. Por ejemplo, en Educación Infantil, la AT está más focalizada en la inserción y adaptación del alumnado en el medio escolar incluyendo la conexión directa con la familia; en Educación Primaria, la AT continúa trabajando la adaptación al medio escolar –pero amplía su función de prevención de dificultades de aprendizaje, con el desarrollo de aprendizajes básicos para etapas posteriores (a través del trabajo de las competencias básicas)– y por la optimización del desarrollo del alumnado; en Educación Secundaria, la AT tiene en cuenta el trabajo de la capacidad de decisión del alumnado (proceso de toma de decisiones) sobre las alternativas educativas y laborales posteriores.

Se observa como la AT y/o tutoría son funciones bien definidas en el marco de la Orientación Educativa y, cabe decir, que también están legisladas. Como actuaciones integradas en el currículum están contempladas y “reguladas” en las diferentes leyes educativas; ya desde 1970 con la LGE (Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa), hasta la actualidad con la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013).

En 1970, la LGE introdujo la AT en el sistema educativo español como elemento clave de la calidad educativa. Las leyes sucesivas han visto la acción tutorial como un principio de propio de la actividad educativa (LOGSE, 1990; Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y como un elemento clave y dinamizador de los grandes objetivos: la universalidad del derecho a la educación, donde la calidad vuelve a ser pilar fundamental junto a la equidad (LOE, 2006; Ley Orgánica de Educación), y la tutoría y la orientación educativa y profesional un factor de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (LOMCE, 2013).

De todas las leyes educativas, la perspectiva de la LOE (2006) es la que quizás mayor importancia ha dado a la función de la tutoría, y a la propia acción tutorial, y la que permite establecer un marco referencial más claro de la acción tutorial en base a principios y objetivos (materializados en contenidos), tal y como se muestra la tabla que sigue a continuación (tabla 4).

Tabla 4. Principios y objetivos de la AT (a partir de la LOE, 2006)

PRINCIPIOS	OBJETIVOS (contenidos, ejes temáticos de la acción tutorial)
Calidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar plenamente la personalidad y de las capacidades del alumnado.</li> </ul>
Equidad (que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión y la no discriminación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad en el trato y la no discriminación de las personas sea por cualquier tipo de condición.</li> <li>▪ Formar en el respeto y reconocimiento de la pluralidad (lingüística y cultural) e</li> </ul>

PRINCIPIOS	OBJETIVOS (contenidos, ejes temáticos de la acción tutorial)
	interculturalidad como elementos enriquecedores de la sociedad.
La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educar en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.</li> </ul>
La concepción de la formación como un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educar en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal</li> </ul>
La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad del alumnado (intereses, motivaciones, necesidades)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formar para la paz, cohesión social, derechos humanos, cooperación y solidaridad, adquisición de valores que propicien el respeto a los seres vivos y el medioambiente.</li> </ul>
La orientación educativa y profesional del alumnado como medio necesario para su formación personalizada, educación integral en competencias (conocimientos, destrezas y valores)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar la capacidad del alumnado para regular su propio proceso de aprendizaje, confiar en sus capacidades y desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.</li> </ul>
Esfuerzo individual y motivación del alumnado Esfuerzo compartido (alumnado, profesorado, familias, centros, Administraciones, instituciones, sociedad). La participación de toda comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquirir hábitos y técnicas de trabajo, conocimientos, hábitos saludables, capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, para el ejercicio de la ciudadanía activa y la participación en la vida económica, social, cultural con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (a partir de Castillo, Torres, & Polanco, 2009)

El análisis de estos principios y objetivos (materializados en contenidos y ejes temáticos de la AT) establece como pilar básico de la acción tutorial y la tutoría, en el marco de la Orientación educativa, la formación en competencias básicas, la base para el desarrollo integral de la persona y de su capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida; lo que nos lleva al siguiente apartado en el que se detallan las líneas de actuación de la acción tutorial.

### 2.3. Líneas de actuación de la acción tutorial y/o tutoría

Las líneas de actuación de la AT y/o tutoría fueron establecidas por la LOGSE (1990), incardinadas en lo que Delors (1996) definió como los pilares de la educación (y base del aprendizaje por competencias):

- *Enseñar a pensar (saber) - Aprender a conocer*, mediante estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, motivación que permitan mejorar la capacidad de aprender y pensar en el alumnado.
- *Enseñar a convivir (saber estar) - Aprender a vivir juntos*, mediante el trabajo de la convivencia, planes de convivencia, diálogo y respeto, el

trabajo de habilidades sociales (solidaridad, respeto, tolerancia, etc.), para desarrollar en el alumnado las capacidades sociales para una buena convivencia y contribuir a mejorar su capacidad de adaptación escolar y social.

- *Enseñar a ser persona (saber ser) - Aprender a ser*, mediante el trabajo de las habilidades personales y de salud (salud física, mental, emocional, social), autoconcepto, autoestima, para ayudar al alumnado en la construcción de su identidad personal.
- *Enseñar a hacer y tomar decisiones (saber hacer) - Aprender a hacer*, mediante el trabajo de la autodeterminación, la autonomía y la iniciativa, para enseñar y aprender a tomar decisiones formativas y profesionales.

En cada una de estas líneas de actuación de la AT se establecen unos ejes temáticos que deben ser abordados por la AT y/o la tutoría, tal y como queda establecido en la tabla 5.

Tabla 5. Líneas de actuación y ejes temáticos de la acción tutorial

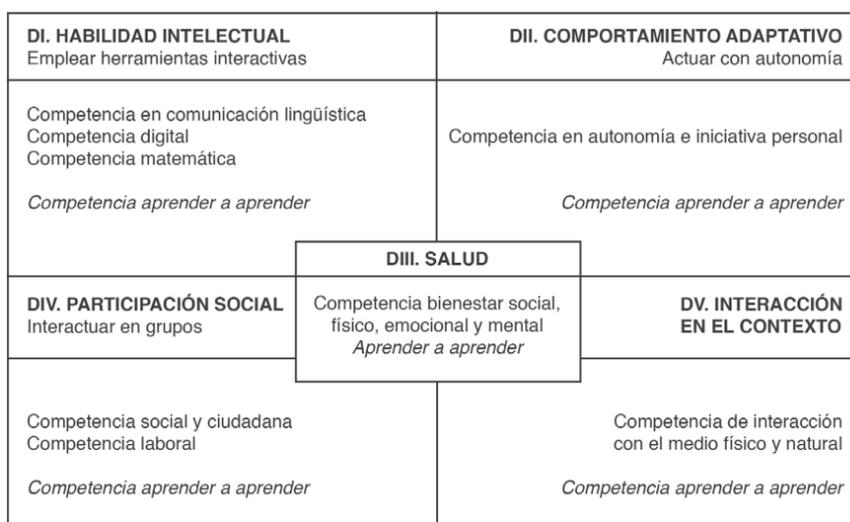
Enseñar a pensar (saber)	Enseñar a convivir (saber estar)	Enseñar a ser persona (saber ser)	Enseñar a hacer y tomar decisiones (saber hacer)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Solución de problemas o meta-cognición.</li> <li>▪ Memoria.</li> <li>▪ Motivación.</li> <li>▪ Hábitos de trabajo, técnicas de trabajo intelectual (técnicas de estudio).</li> <li>▪ Acercamiento a la lectura, la escritura y las TIC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de las habilidades sociales.</li> <li>▪ Conocimiento y desarrollo de las normas de convivencia.</li> <li>▪ Resolución de conflictos.</li> <li>▪ Comunicación socio-afectiva.</li> <li>▪ El trabajo en equipo.</li> <li>▪ La educación intercultural, para la paz, medioambiental, etc.</li> <li>▪ Estimulación de los procesos de adaptación de los alumnos.</li> <li>▪ Mejora del clima del aula.</li> <li>▪ Pautas de conducta socio-aceptables.</li> <li>▪ Estrategias de aprendizaje significativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de sí mismo y del medio.</li> <li>▪ Autoconcepto y autoestima.</li> <li>▪ Hábitos saludables.</li> <li>▪ Educación para el consumo.</li> <li>▪ Organización del tiempo libre.</li> <li>▪ Asunción de responsabilidades.</li> <li>▪ Autocontrol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de los intereses, capacidades, motivaciones, recursos.</li> <li>▪ Oferta educativa y vías que abren y cierran distintas opciones.</li> <li>▪ Exigencias del mundo laboral.</li> <li>▪ Estrategias de toma de decisiones.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (a partir de León, 2018)

Como ya se anticipó en el apartado anterior de este proyecto docente y como puede verse a partir de las líneas de actuación, la actuación básica de la AT y/o tutoría es la orientación del proceso de adquisición y desarrollo de las competencias básicas, que va a permitir al alumnado dar respuesta a las exigencias de los diferentes contextos de desarrollo (educativo, social o comunitario y profesional).

A este respecto, para orientar el trabajo de las competencias básicas a través de la AT y/o tutoría, es interesante considerar el denominado *modelo integral y combinado de competencias básicas para la empleabilidad* (Olmos, 2011), un modelo que parte de la consideración de cinco dimensiones clave del funcionamiento humano para el desarrollo global e integral de la persona –a nivel personal, académico, profesional y social– en las que se identifican un conjunto de competencias básicas interrelacionadas, y que aglutina todas las líneas de actuación y ejes temáticos de la acción tutorial y/o tutoría (tal y como muestra la figura 6).

**Figura 4.** Modelo integral de competencias básicas para la acción tutorial



Fuente: Olmos (2011, p. 88)

Este modelo, por tanto, establece pautas para el trabajo de las competencias básicas en el marco de programas de formación donde la AT y/o tutoría deviene un eje clave, principal y prioritario. Por ejemplo, a partir de este modelo y del análisis realizado de cada una de las competencias básicas que lo conforman, se dibuja un sistema relacional de las competencias en el que se establecen sinergias de intensidad y número en base a las cuales poder orientar la planificación del trabajo a seguir por el equipo docente<sup>1</sup>.

Si se asume la importancia que tiene para la acción tutorial y/o tutoría la necesidad de aprender de forma permanente –para poder dar respuesta a las exigencias del contexto–, es ineludible la atención que debe prestarse a la adquisición y desarrollo de la capacidad del alumnado para asumir, de forma responsable y autónoma, su proceso de toma de decisiones.

En síntesis, es preciso pensar, diseñar y estructurar una acción tutorial en base a un modelo cuyo núcleo de interés y de decisión sean las competencias básicas y en torno al cual articular el trabajo de estas competencias.

<sup>1</sup> El análisis del sistema relacional de las competencias se puede ver con detalle en Olmos (2011, pp. 371-376), donde se orientan secuencia de contenidos que pueden trabajarse a través de la AT y/o tutoría.

Todo este marco de referencia de la acción tutorial y la tutoría nos remite a una idea surgida al principio, que debemos retomar aquí para no perderla de vista: la necesidad de incardinar la AT dentro del proceso organizativo del centro implica a toda la comunidad educativa en este proceso (escuela, familia, comunidad). En otras palabras: la idea de una acción tutorial colaborativa.

## 2.4. Estructura organizativa de la acción tutorial

Como ya se ha comentado con anterioridad en este proyecto docente (véase apartado 1.3.3.), la reforma de nuestro sistema educativo (LOGSE, 1990) optó por la estructura organizativa del modelo de servicios actuando por programas que articulaba la Orientación Educativa en tres niveles de intervención, que daban pie a redes tutoriales de asesoramiento interno (niveles 1 y 2) y externo (nivel 3).

Tabla 6. Estructura organizativa de la Orientación Educativa

Nivel	Ámbito de intervención
1	La tutoría (profesorado-tutor). El aula o grupo de alumnos/as.
2	Departamentos de Orientación. El centro.
3	Equipos pedagógicos o psicopedagógicos de apoyo. Área, sector o zona.

Fuente: Elaboración propia

En esta estructura organizativa, la *acción tutorial (materializada en la tutoría)* se establece como el primer nivel de institucionalización de la Orientación Educativa, o nivel básico de contacto personal profesorado-alumnado y profesorado-familia. Su objetivo prioritario es dar respuesta a la heterogeneidad que se manifiesta en cada una de las aulas de un centro. Este nivel se identifica en todos los niveles educativos, pues representa la unidad básica de la acción tutorial.

La principal figura organizativa de este nivel es la del profesorado-tutor, que es quien lleva a término la acción tutorial como parte de su función docente (esta figura se analizará con mayor detalle más adelante).

Además de la propia figura del profesorado-tutor, existen otros órganos de coordinación docente, a nivel de centro, que son claves para el desarrollo de la acción tutorial: los equipos docentes, las comisiones de coordinación pedagógica y los Departamentos de Orientación; si bien los dos primeros constituyen órganos de representación propios de los centros de Infantil-Primaria, el último es un órgano de representación, por lo general, sólo presente en Secundaria.

Los *equipos docentes* están compuestos por el profesorado que imparte clase en un mismo curso académico, siendo la figura de un coordinado/a la persona encargada de establecer las funciones de la tutoría del grupo-clase. Las *comisiones de coordinación pedagógicas* identifican la figura del orientador/a

de los equipos de sector que corresponda a cada centro (se podría entender como un órgano representativo a caballo entre niveles).

Estos dos órganos no constituyen en si mismos el segundo nivel de institucionalización de la Orientación Educativa (constituido en los Departamentos de Orientación como veremos a continuación). Se podrían entender como órganos representativos a caballo entre los niveles de institucionalización de la acción tutorial (concretamente, entre los niveles 1 y 2 por parte de los equipos docentes y entre los niveles 2 y 3 por parte de las comisiones de coordinación pedagógica).

A pesar de estos órganos de representación a nivel de centro propios de Infantil-Primaria, el órgano representativo de institucionalización de la acción tutorial en el nivel 2 de intervención es el *Departamento de Orientación*, epicentro de la organización pedagógica del centro y la unidad encargada de impulsar, potenciar, promover, planificar y coordinar –de forma centralizada a nivel de centro, en general, y en cada aula, en particular– el funcionamiento de la acción tutorial y las actividades de tutoría y orientación educativa de todo el alumnado del centro (Expósito, 2014; Pantoja, 2013), con el objetivo final de adaptar la oferta curricular a las necesidades de aquel alumnado que lo pueda necesitar, contemplando la atención a la diversidad como principio básico.

Los ámbitos generales de actuación de los Departamentos de Orientación en los que prestan apoyo son los procesos de enseñanza-aprendizaje, los Planes de Acción Tutorial, la atención a la diversidad y la investigación e innovación educativa. En este sentido, el Departamento de Orientación es quien establece los criterios y procedimientos de organización de la acción tutorial en el centro, el desarrollo de las programaciones y su seguimiento, los acuerdos sobre la evaluación de cada grupo y las medidas pertinentes, además de la coordinación con los tutores del centro y el asesoramiento del mismo.

La acción orientadora y el sistema de apoyo que representa lo ejerce desde una triple perspectiva:

- La *acción de desarrollo* personal e integradora de todo el alumnado del centro, mediante el desarrollo curricular como herramienta que dinamiza sus capacidades e intereses.
- La *acción preventiva*, desde la anticipación a ciertos conflictos que puedan alterar el clima educativo necesario para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles.
- La *acción interventiva* (curativa o terapéutica) sobre aquellos alumnos que tienen necesidades educativas específicas o problemáticas que precisan de la intervención de especialistas.

El tercer y último nivel (nivel 3) de institucionalización de la Orientación Educativa está representado por los *Equipos pedagógicos o psicopedagógicos de apoyo* (también denominados *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica –EOEP–* o *Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos –EAP–*), todos equipos y/o grupos especializados, de un área, sector o zona, de apoyo externo a la escuela integrados por un conjunto de profesionales (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, etc.). Estos

equipos son un elemento clave de coordinación en la acción tutorial; desde su apoyo multidisciplinar deben de ejercer y promover la orientación y la tutoría a través de un trabajo en equipo, en el que se impliquen a todos los agentes educativos –profesorado-tutor, profesorado, alumnado y familias– (Grañeras & Parras, 2008).

Como puede verse de esta estructura organizativa de institucionalización de la Orientación Educativa y de la acción tutorial, existen diferencias entre las etapas educativas de nuestro sistema educativo.

La calidad de la acción tutorial y orientadora se concibe, en primer término, en la acción de tutores y tutoras. Uno de los condicionantes de esta tarea lo constituye el hecho de que, como ya se ha visto, en los centros de Educación Infantil y Primaria no exista la figura propia e interna del profesional de la orientación. Es precisamente esta estructura organizativa lo que hace que, en Educación Infantil y Primaria, la integración entre función docente y tutorial sea total –la tutoría aparece como un espacio contemplado dentro del horario escolar, el profesorado-tutor es la figura de referencia del grupo clase que imparte la mayoría de tareas docentes, la relación con las familias es también mucho más directa y frecuente–, mientras que en Educación Secundaria esta integración no lo es tanto y la acción tutorial se torna complicada (el gran talón de Aquiles de los centros de Secundaria, especialmente la relación con las familias) –la atención individualizada y tutorial se limita, muchas veces, a unas horas muy determinadas y escasas en el horario, el profesorado que asume (mayoritariamente de forma voluntaria) la tutorización del alumnado puede compartir escasas horas de docencia con el grupo-clase y ve incrementada su carga lectiva, sin que ello sea reconocido, la relación con las familias es difícil, los recursos destinados al desarrollo de la acción tutorial son escasos, etc. (Olmos & Díaz, 2019).

La toma de decisiones colegiadas tiene, como marco de referencia común a todas las unidades organizativas y agentes intervinientes, los proyectos Educativo y Curricular del centro. Es desde aquí que se integra la acción tutorial en el currículo y, por lo tanto, se sistematizan las actividades de Orientación en un Plan que clarifique la intervención de todos los agentes implicados (Equipo docente, profesorado-tutor, Departamento de Orientación, Equipos sectoriales).

## **2.5. Modalidades de acción tutorial**

El desarrollo de la acción tutorial no va a ser posible si no se consideran todas las partes implicadas en el proceso, siendo dos de las principales, la figura del profesorado-tutor y la del alumnado, que tiene que ser también parte implícita de la acción, elemento clave de la misma y protagonista activo (Castro, Olmos, & Rodríguez-Gómez, 2015).

“La Acción Tutorial (...) debe presentarse como punto de referencia del alumnado, de forma que éste encuentre en la tutoría, y en el tutor, un punto de apoyo. Para que esto suceda el profesorado deber tener muy clara su función (...), los recursos disponibles para cumplir esa función y la forma de

obtener y utilizar la información disponible.” (Expósito, 2014, p. 283)

Tal y como se ha venido apuntando, la acción tutorial tiene que entenderse como una acción colaborativa llevada a cabo de forma compartida, con una cooperación estrecha entre profesorado y alumnado –también permite la colaboración con otros agentes educativos– y convertirse así en una oportunidad de enseñanza y aprendizaje.

Para el desarrollo de la acción tutorial, el profesor-tutor se sirve de un instrumento clave, la tutoría.

Dentro de la organización de las tutorías con el alumnado, las actuaciones del profesorado-tutor varían en función de la finalidad que se pretenda, por ello, es importante tener presente qué modalidades básicas facilitan llevar a cabo un tipo de sistema tutorial u otro, teniendo en cuenta los contenidos y funciones que el tutor y los estudiantes tienen que desarrollar y la metodología que mejor se ajuste en cada momento (León, 2018).

En este sentido, son diversas las clasificaciones existentes con relación a las modalidades de tutoría; véase, por ejemplo, según su naturaleza (individual, grupal, en parejas o entre iguales), actividad (académico-formativa –tutoría de asignatura–, informativo-profesional, íntimo-personal), o la posible presencialidad (presencial o virtual); abordando a continuación la descripción de cada una de ellas.

### **2.5.1. La acción tutorial individualizada**

Esta modalidad de acción tutorial, como acción educativa, se lleva a cabo de forma personal y directa entre la figura tutora y la tutorada mediante la tutoría individual o personalizada (López & Guerrero, 2008).

Esta modalidad de tutoría consiste en una atención personalizada al alumnado globalmente considerado, en todos sus facetas, aspectos y necesidades (intelectuales, sociales, académicos, personales, profesionales, etc.) y le permiten tener un referente en la figura del profesorado-tutor, como alguien que le conoce, se preocupa y le aconseja sobre problemas y dificultades que puedan surgirle de carácter personal, académico, profesional, etc. Por ello, entre las múltiples acciones que la figura tutora debe desempeñar en la tutoría individual, quizás se destaquen aquellas relacionadas con el saber escuchar, preguntar, responder e interpretar, detectar las necesidades, motivar, estimular y orientar al alumnado para que realice tareas a partir de su realidad personal, atender al alumnado en sus problemas, aclararle dudas, informarle, o asesorarle.

En síntesis, se puede decir que las finalidades de la tutoría individual son las de:

- detectar las necesidades individuales;
- motivar, estimular y orientar al alumnado para que realice tareas a partir de su realidad personal;
- atender al alumnado en sus problemas;
- aclarar dudas;
- informar y orientar.

Estas finalidades definen las actividades que pueden llevarse a cabo en el marco de la tutoría individual, que tiene como principal instrumento la entrevista, junto con aquellas estrategias que permitan, entre otras acciones:

- Recabar información sobre antecedentes escolares, situación personal, familiar y social, a través de informes anteriores, cuestionarios, entrevistas, informes de especialistas, etc.
- Analizar los problemas y dificultades escolares para buscar el asesoramiento y apoyos necesarios, en la determinación de soluciones.
- Profundizar en el conocimiento de las aptitudes, intereses y motivaciones de cada alumno/a.
- Conocer el tipo de relación que el alumnado establece con las cosas, consigo/a mismo/a y con los demás.
- Favorecer las actitudes positivas frente al trabajo escolar.
- Conocer el nivel de integración del alumno/a en el grupo y ayudar a su integración si fuera necesario.
- Estudiar el rendimiento del alumnado, dándole participación en la toma de decisiones sobre los aspectos de desarrollo académico que se estimen oportunos.
- Asesorar al alumno/a en lo que respecta a los hábitos y técnicas de estudio.
- Analizar las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y buscar las soluciones más adecuadas a cada caso.
- Asesorar al alumnado en lo referente al empleo de su tiempo y al desarrollo de actividades fuera del contexto escolar.
- Desarrollar programas específicos de intervención individual.
- Custodiar la documentación del alumnado.

### **2.5.2. La acción tutorial grupal**

Esta modalidad de acción tutorial, como acción educativa, se lleva a cabo entre el profesorado-tutor y el grupo de aprendizaje (grupo clase) mediante la tutoría grupal, permitiendo a la figura tutora abordar situaciones, problemas y dificultades de índole similar entre al alumnado. Es decir, temas comunes y de índole similar que afectan al grupo por igual (López & Guerrero, 2008).

Asimismo, la tutoría grupal deviene una modalidad de tutoría óptima para conocer y trabajar la dinámica de relación en el grupo de aprendizaje. Durante la tutoría grupal, el alumno/a se da cuenta de que no es la única persona que tiene dificultades o problemas al compararse con los otros y puede compartir sus experiencias y conocer y ensayar posibles soluciones que otras personas ya hayan puesto en práctica o experimentado. Es decir, recibe consejo del grupo, aprende del grupo y se comprende a si mismo/a; es ahí donde radica el elemento socializador.

Durante las sesiones de tutoría grupal se potencia el sentido de pertenencia al grupo y también a la institución escolar, se mejoran las relaciones y la convivencia, se fomenta la cooperación y la tolerancia, se trabaja la inteligencia social, se intercambian ideas, experiencias, problemáticas, dificultades, se desarrolla el sentido crítico, el respeto al otro, el trabajo en

equipo, etc., aprovechándose así los recursos de la tutoría grupal como elemento socializar y cohesionador del grupo.

La tutoría grupal se puede llevar a término mediante una variedad de estrategias didácticas –véase exposición de temas y debates, seminarios, diálogo o consulta grupal, etc.– pero, independientemente de cómo se lleve a cabo, los focos de atención son: el conocimiento mutuo, las relaciones interpersonales, las técnicas de trabajo en grupo, las técnicas de trabajo intelectual, o la información y orientación principalmente profesional y académica.

La tutoría grupal tiene como principales instrumentos y estrategias la observación, las dinámicas de grupo, los sociogramas, o las técnicas de trabajo en grupos cooperativos; en definitiva, instrumentos que permitan, entre otras acciones:

- Organizar actividades de acogida en el centro.
- Promover y coordinar actividades que fomenten la convivencia, la integración y la participación del alumnado en la vida del centro.
- Explicar las funciones y tareas de tutoría dando al grupo la oportunidad de participar en la programación de las actividades.
- Conocer la dinámica interna del grupo y desarrollar actividades que desenvuelvan aspectos concretos de mejora.
- Estimular y orientar al grupo para que plantee necesidades, expectativas y problemas, y para que las personas integrantes del grupo se organicen y busquen soluciones y líneas de actuación.
- Conocer el rendimiento del alumnado, haciéndolo participe de la búsqueda de soluciones a los distintos problemas detectados.
- Conocer la actitud del grupo frente al trabajo escolar y mejorar su motivación e interés.
- Facilitar el desarrollo y el aprendizaje de la toma de decisiones grupal.
- Desarrollar actividades y estrategias de actuación, de desarrollo de valores sociales y de convivencia.
- Desarrollar programas específicos de intervención grupal.

### **2.5.3. La acción tutorial entre iguales**

La acción tutorial entre alumnos/as mediante la tutoría entre iguales (peer tutoring), es un método cooperativo que consiste en una labor de ayuda entre el alumnado proporcionándole la oportunidad de asumir un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando y tutelando a otro/a compañero/a (aprendizaje entre iguales), estableciéndose como una de las prácticas más efectivas de inclusión educativa y para lograr una educación de calidad (Ainscow, 1991; Echeita, 2006).

“una forma de aprendizaje entre estudiantes, organizada generalmente en parejas, en la que uno de ellos adopta el rol de tutor (y aprende ofreciendo ayuda pedagógica a su compañero) y el otro, de tutorado (y aprende por la ayuda ajustada y permanente que le ofrece el tutor).” (Duran, Flores, Mosca, & Santiviago, 2014, p. 31)

En otras palabras, un método de aprendizaje basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica (procedente del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), que tienen un objetivo común, conocido y compartido y que se logra en un marco de relación planificado previamente por la figura docente (Duran & Vidal, 2004).

Uno de los criterios clave para llevar a cabo este sistema de tutorización entre iguales es realizar un adecuado emparejamiento y la asignación del rol de tutor de cada sujeto, intentando que se complementen entre ellos (León, 2018). De acuerdo con esto, la tutoría entre iguales puede plantearse de muchas maneras –los niveles educativos muchas veces marcan la modalidad en la que se diseña e implementa, así como también la edad, los contenidos curriculares a trabajar, las características de los participantes, la preparación o formación previa, el contexto y ámbito de realización, etc. (Topping, 1996)–. Pero, independientemente de estos criterios, la edad sea quizás uno de los más representativos y usuales pudiéndose distinguir entre: tutoría entre iguales de distinta edad (Cross Age Tutoring) y la tutoría entre alumnos de la misma edad o curso (Same Age Tutoring) (Duran, Flores, Mosca, & Santiviago, 2014). Asimismo, es importante que la tutoría entre iguales responda y asegure el principio de relación asimétrica entre figura tutora y figura tutorada, para poder aprovechar pedagógicamente las actividades de aprendizaje diseñadas, siendo un ejemplo la tutoría de rol recíproco (Reciprocal Peer Tutoring), tutoría de parejas de la misma edad y con habilidades y conocimientos similares para que sea posible alternar el rol de figura tutora y figura tutorada (Duran & Vidal, 2004).

La tutoría entre iguales contribuye, además, al trabajo y mejora de las habilidades sociales, la actitud y/o conducta del alumnado, la estabilidad emocional y el desarrollo de competencias curriculares.

#### **2.5.3.1. Nuevas formas de acción tutorial en parejas. Coaching (versus) Mentoring**

El denominado coaching (proceso de entrenamiento) y mentoring (proceso de mentoría) son nuevas formas de acción tutorial que se enmarcan en la modalidad de acción tutorial en parejas.

Aunque ambos son procesos que aparentemente pueden parecer similares, el análisis de estos les confiere características y finalidades diferentes.

El *coaching* se puede definir como una modalidad de acción tutorial que busca la optimización de los potenciales personales. Basada en el entrenamiento de habilidades y/o capacidades específicas –para reducir la distancia entre conocimiento y competencia, entre lo que la persona sabe hacer y lo que el contexto en el que se encuentra le requiere–, precisa de la definición previa de los resultados a conseguir, mediante el acuerdo compartido y fundamentado en el trabajo cooperativo, entre la figura tutora (coach, figura experta que no tiene por qué pertenecer a la misma institución, ni al mismo ámbito de actuación) y la figura tutorada (coachee), con el objetivo de aumentar las posibilidades de alcanzar el mayor éxito posible, de desarrollar al máximo el potencial personal y que, trasladado al ámbito educativo, busca mejorar las

habilidades y prácticas tanto del profesorado, como del alumnado (Ramos Loredó, Sierra-Arizmendiarieta, & Roces Montero, 2019).

Linares (2014) define el coaching, en el contexto educativo, como el proceso de acompañamiento de la persona que desea aprender (quien asume toda la responsabilidad), por parte de la figura entrenadora (aceptada por la persona tutorada como autoridad), durante un tiempo determinado para lograr unos objetivos que han sido previamente definidos y determinados.

Asimismo, en el proceso de coaching, el protagonismo recae en la figura tutorada con la guía de la figura tutora, que se mantiene lo más al margen posible, pero que está siempre ahí con actitud sinérgica de comunicación.

El proceso de coaching debe tener en cuenta, respecto del alumnado, aspectos vinculados principalmente a:

- sus aspiraciones;
- sus competencias y conocimientos previos;
- su capacidad de aprendizaje;
- su dominio de los instrumentos de aprendizaje;
- su nivel de dominio de la competencia aprender a aprender (grado de autonomía, autocrítica, autoevaluación y autoaprendizaje).

La principal función de proceso tutorial de coaching es el trabajo de la inteligencia emocional, función que queda definida en actividades tales como:

- Ayuda para encontrar el significado y relevancia de las metas, pero buscando el cambio en la misma idea correcta a conseguir.
- Conocimiento de la situación actual del tutorado y el ambiente/contexto que le rodea.
- Ayuda para visualizar y marcar las metas a conseguir en el futuro.
- Diseño de un plan adecuado de acción.
- Compromiso de la participación activa del tutorado en el proceso.
- Entrenamiento de acciones y apoyos adecuados.
- Seguimiento y evaluación del proceso y resultados.
- Retroalimentación y orientación de acciones.

La relación entre las partes implicadas durante el proceso de coaching se basan en la exigencia, flexibilidad, confianza, transparencia, autonomía, responsabilidad, aplicabilidad de los proyectos y motivación, que se consigue estableciendo logros observables y alcanzables, buscando necesidades inmediatas, planteando desafíos y retos, previendo las dificultades e identificando las barreras y obstáculos, concretando las tareas, potenciando el trabajo en equipo, entrenando la capacidad de resiliencia, apoyando el cambio y fomentando la reflexión.

Un elemento clave en el proceso de coaching, como estrategia de tutorización, es la inteligencia emocional que quiere conseguir del tutorando que sea el dueño de su proceso de toma de decisiones. Preguntas como ¿Qué quieres? ¿Qué quieres cambiar? ¿Cómo lo quieres conseguir? ¿Qué es lo que más te importa? ¿Quién te puede ayudar? ¿Qué sabes para conseguirlo? ¿Qué te hace falta para conseguirlo? ¿Qué esfuerzo estás dispuesto/a a realizar? ¿Qué vas a ganar si lo consigues? ... Son claves en el proceso.

En tanto, el *mentoring* (proceso de mentoría) se puede definir como una modalidad de acción tutorial basada en la labor de ayuda, guía, consejo de la figura tutora (mentor/a) hacia la persona tutorada (mentorado/a) que, en este caso, deben pertenecer a la misma institución y ser del mismo ámbito de actuación, siendo la figura mentora una persona de estatus similar, pero con mayor experiencia.

En el ámbito educativo, el *mentoring* es definido como un proceso de retroalimentación continua de ayuda y orientación entre pares que se establece normalmente entre alumnado experimentado, con alumnado de nuevo ingreso (Linares, 2014). Es decir, esta modalidad de acción tutorial se desarrolla entre alumnado de niveles educativos superiores hacia alumnado de niveles educativos inferiores —siguiendo el modelo de tutoría entre iguales de distinta edad (Cross Age Tutoring)—, siendo uno de los objetivos principales la adaptación a los nuevos contextos educativos (por ejemplo, transición de primaria a secundaria, de secundaria a postsecundaria, o de postsecundaria a la universidad).

En el marco de acción del *mentoring*, se desarrolla un apoyo tutorial basado más en el conocimiento personal y experiencial (saber ser y estar), que en el conocimiento de las competencias técnico-profesionales (saber hacer). En otras palabras, busca que la persona mentorada interiorice de manera personal las reglas y los compromisos que se le asignan y consiga su autonomía.

La relación entre figura mentora y figura mentorada es de ayuda y basada en la comprensión y la motivación, así como en el saber escuchar. La figura mentora puede ser espontánea, pero es más efectiva y tiene mejor resultados cuando está institucionalizada.

Una buena figura mentora no es directiva, sino que acompaña, influye, advierte, deja hacer e invita a reflexionar antes, durante y después de la acción; resulta un gran apoyo emocional para la figura mentorada.

Puede apreciarse, pues, las diferencias entre ambas modalidades de acción tutorial, las cuales quedan sintetizadas en la tabla que sigue a continuación (tabla 7).

**Tabla 7.** Diferencias entre las modalidades de acción tutorial *mentoring* y *coaching*

<b>Mentoring</b>	<b>Coaching</b>
Su acción se dirige más al saber ser y estar.	Su acción se dirige más al saber hacer.
Lo importante es que la figura mentorada sepa manejar las relaciones y roles que se le esperan.	Lo importante es que la figura tutorada sepa ejercer unas competencias técnico-profesionales.
El objetivo es que la figura mentorada interiorice de manera personal las reglas y compromisos que se le asignan.	El objetivo es que la figura tutorada sea capaz y responsable de su propio proceso de toma de decisiones.
Relación personal entre figura mentora y figura mentorada profunda, casi individual.	Relación personal entre coach y coachee puede ser individual o grupal.
La relación es siempre bidireccional.	La relación no tiene por qué ser siempre bidireccional, puede ser unidireccional.

---

La figura mentora es referente de la figura mentorada, un modelo.	La figura coach es un apoyo, un/a entrenador/a.
---	---

---

Fuente: Elaboración propia

#### 2.5.4. Otras modalidades de acción tutorial

De acuerdo con la clasificación de las modalidades de acción tutorial referida en la parte introductoria de este apartado, el tipo de actividad o la presencialidad de la acción tutorial también pueden definir la tipología de tutoría a la que nos podemos referir; si bien las modalidades de acción tutorial descritas hasta el momento serían las consideradas como principales, en el marco de las cuáles se desarrollan las “tipologías” de tutoría que a continuación se especificarán.

A continuación, se aportan unas breves notas de estas otras modalidades de acción tutorial, prestando especial atención a la modalidad de acción tutorial virtual, por considerarse vinculada a lo que algunos autores han considerado una nueva forma de acción tutorial (Expósito, 2014) y un modelo de Orientación Educativa emergente: el enfoque tecnológico de Orientación Educativa (Grañeras & Parras, 2008).

##### 2.5.4.1. La acción tutorial académica y/o formativa (la tutoría de asignatura) y la acción tutorial profesional

La *acción tutorial académica y/o formativa* hace referencia a la labor informativa y formativa que realiza el profesorado en el marco de su asignatura (de forma individual o grupal), con el objeto de realizar un seguimiento del proceso formativo de cada alumno/a o grupo de aprendizaje, a los que imparte docencia. De forma más específica, podría definirse como un proceso de intercambio continuo, entre la figura docente y discente, para el asesoramiento y seguimiento del proceso de aprendizaje, en un ámbito de estudio concreto.

Mientras que algunos autores entienden que la finalidad de la tutoría académica es el ámbito científico y proponen actividades relacionadas con la formación académica y la promoción de los estudiantes (asesorar sobre los estudios, facilitar fuentes bibliográficas y documentales, asesorar sobre los trabajos de la asignatura, etc.) (Lázaro, 2002), otros abarcan más aspectos al considerar que la tutoría debería ser también un espacio, además de para explicaciones adicionales de la materia, para atender a las necesidades detectadas en técnicas de estudio o sistemas de trabajo (Zabalza, 2006).

En línea con el modelo de Orientación Educativa de este proyecto docente, esta modalidad de acción tutorial y/o tutoría se concibe como un espacio-tiempo destinado a la adquisición y asimilación de aprendizajes, de manera que la tutoría debe estar integrada en el diseño y desarrollo de la actividad docente. Por tanto, mediante este tipo de tutoría, a todo el alumnado se le debe asignar una figura tutora encargada de trabajar los distintos aspectos relacionados con su proceso formativo, siendo sus principales objetivos:

- facilitar la asimilación de los aprendizajes;
- facilitar la integración de los diferentes contenidos de las asignaturas;

- analizar la metodología que el alumnado utiliza para elaborar los trabajos;
- desarrollar habilidades de expresión oral y argumental;
- incentivar para el aprendizaje y la motivación.

En cuanto a la modalidad de *acción tutorial profesional*, corresponde a un planteamiento más integral de la intervención tutorial, donde la labor orientadora de la figura docente no se restringe puramente a lo académico y al desarrollo de la asignatura, sino que se extiende más allá, haciendo un seguimiento del proceso educativo en su globalidad, estimulando la madurez personal y profesional del alumnado. Esta modalidad de acción tutorial atiende a las expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses de los estudiantes. En esta modalidad de tutoría, la figura tutora realiza una labor de acompañamiento y guía del alumnado (de forma individual o en grupo) durante todo su itinerario en el nivel educativo de referencia en donde se lleve a término (principalmente a partir del nivel educativo de secundaria, por su carácter transitorio inicial hacia el mundo del trabajo).

#### **2.5.4.1. La tutoría virtual. ¿Ante un modelo de Orientación Educativa Tecnológico?**

La tutoría virtual (autores como Expósito (2014) la han denominado Acción Tutorial 2.0) supone la relación por medio de un sistema de comunicación informático sin necesidad de estar físicamente cercanos.

Teniendo como finalidad principal el acompañamiento del alumnado en la acción formativa, se enmarcaría en lo que ha venido identificándose como el modelo tecnológico de Orientación Educativa, un modelo que apoya el desarrollo de la acción tutorial en el uso de las TIC –entendidas como instrumentos y/o recursos de la propia acción tutorial– (Bisquerra & Álvarez, 1998; Expósito, 2014; Repetto, 2002), siendo complementario de los restantes modelos de Orientación Educativa y modalidades de acción tutorial (Pantoja, 2004; Rodríguez Espinar *et al.*, 1993), aunque la simple incorporación de las TIC en los centros educativos como herramienta de la Orientación y la acción tutorial no garantiza la obtención de resultados. Es preciso integrarlas en un diseño global (Pantoja, 2004), como también resulta crucial analizar el conocimiento que los docentes tienen en relación con la acción tutorial y las competencias digitales relacionadas con la misma acción tutorial (López-Mayor & Cascales-Martínez, 2019).

El modelo tecnológico y, por tanto, la acción tutorial y modalidad de tutoría virtual responde a un modelo organizativo del centro educativo, con un sistema de enseñanza flexible y adaptable a cada persona y con un sistema de trabajo que no depende de tiempos, lugares, materiales o personas (Grañeras & Parras, 2008). En términos de Expósito (2014):

“La Acción Tutorial con el empleo de TIC o AT 2.0 explota el uso de las herramientas digitales disponibles, para desarrollar todas las funciones asignadas al tutor y mejorar el proceso formativo del alumnado. Este desempeño puede adoptar modalidades tradicionales, como la tutoría presencial, pero

empleando por ejemplo las redes sociales para aumentar su frecuencia o intensidad.” (p.325)

De acuerdo con este autor (Expósito, 2014), las aportaciones de las TIC en la Acción Tutorial son diversas: aumento de las posibilidades de la tutorización tradicional sin obstáculos de espacio/tiempo/cultura, acceso a intercambio formal e informal de informaciones entre profesorado-alumnado o entre alumnado (tutorización por pares), o un aumento de intercambio de información. Aunque también son algunas las dificultades ante las que se encuentra –dificultades que han aparecido y se han dejado ver en la situación educativa vivida en el contexto de la actual pandemia covid-19– como son: necesidad de acceso a recursos como hardware, software y conexión a la red (un acceso que no todo el alumnado tiene y que incrementa la brecha de desigualdades educativas en aquel alumnado con especiales dificultades de acceso a estos recursos) y competencias en el uso de las TIC, posible dificultad en el establecimiento de la confianza en la relación virtual entre figura tutora y tutorada, la frecuencia de la comunicación (puede representar un problema por exceso o por defecto), la escasa responsabilidad, o la fugacidad (pérdida de identidad) que es más fácil se de en una relación de carácter virtual.

Esta modalidad de acción tutorial sólo se pone en marcha si se integra en otros modelos y como expone Expósito (2014; p. 328):

“La tutoría no puede desvincularse del proceso de modernización que está suponiendo en todos los sectores sociales la democratización de la información y las comunicaciones. Si hoy en día enviarse correos electrónicos participar en un foro o hablar mediante videoconferencia (...) resulta sencillo, ¿por qué seguir esperando a que un padre, una madre o cualquier otro familiar o amigo de nuestros alumnos asistan al centro educativo para mantener una entrevista con el tutor?”.

Como se ha visto a lo largo de todo este apartado, cada una de modalidades de acción tutorial (materializadas en la tutoría) posee unas características propias que tratarán de sintetizarse en la tabla que sigue a continuación (tabla 8).

Tabla 8. Síntesis de las modalidades de tutoría en el marco de la acción tutorial

Tipología de tutoría	Finalidad	Funciones / Actividades	Estrategias / Instrumentos
Tutoría individual (profesor-alumno)	Potenciar al máximo las características y potencialidades del alumno, de manera que sea capaz de adaptarse al contexto en el que se encuentra	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recabar información para conocer al alumno</li> <li>▪ Analizar problemas y dificultades académicas y buscar soluciones adecuadas</li> <li>▪ Atender al alumno de manera individual</li> <li>▪ Acompañar, asesorar al alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista (instrumento por excelencia)</li> <li>▪ Observación</li> <li>▪ Registro de tutorías (fichas seguimiento)</li> </ul>
Tutoría grupal	Crear y reflexionar las condiciones necesarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer la dinámica de relación interna del grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación</li> </ul>

Tipología de tutoría	Finalidad	Funciones / Actividades	Estrategias / Instrumentos
(profesor-grupo clase)	para que la socialización del alumnado, potenciar el sentido de pertenencia al grupo, mejorar las dinámicas de relación y convivencia del grupo y fomentar la cooperación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar actividades para trabajar la dinámica de relación interna del grupo (actividades de fomento de la convivencia, la integración y la participación)</li> <li>▪ Estimular y orientar al grupo para que plantee sus necesidades, problemas y sea el propio grupo quien establezca líneas de acción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dinámica de grupos</li> <li>▪ Técnicas de trabajo cooperativo</li> </ul>
Tutoría entre iguales (alumno-alumno)	Facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado a través de la labor de ayuda mutua entre alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crear las parejas de aprendizaje (seleccionar al alumno tutor y al alumno tutorizado)</li> <li>▪ Diseñar las sesiones de tutoría (contenidos, estructura, sistema de evaluación)</li> <li>▪ Formar a los alumnos tutores</li> <li>▪ Supervisar las sesiones</li> <li>▪ Reuniones y contactos informales con los alumnos tutores para mantener su implicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tutoría en parejas</li> <li>▪ Observación</li> </ul>

Fuente: Castro, Olmos, & Rodríguez-Gómez (2015, p. 101)

Concluyendo, podemos decir que las modalidades de tutoría no son exclusivas ni excluyentes unas de otras. De hecho, la realidad del contexto actual va a exigir el uso compartido y combinado de una y otra modalidad de tutoría, en función de los contextos y ámbitos formativos en los que se aplique y que, al final, son los que van a determinar el enfoque, el sentido formativo y la prioridad de la acción tutorial.

## 2.6. El profesorado-tutor

La acción tutorial y la tutoría, como tales, requieren de profesionales expertos que la lleven a cabo: la figura de profesorado-tutor.

El término tutor/a se acuñó en el siglo XVI. Los tutores eran los responsables del desarrollo personal y académico del alumnado, siendo una figura diferente a la docente.

Actualmente, se sigue utilizando el término tutor/a pero, hoy en día, ser tutor/a es parte del perfil profesional de toda persona docente.

En los contextos escolares y educativos actuales, se evidencia la importancia de la figura del profesorado-tutor, especialmente desde el momento en que asume y se entiende que las instituciones educativas (independiente del nivel educativo en el que se vean representadas) no son instituciones limitadas a instruir al alumnado, sino que tienen como objetivo hacer posible que la educación cumpla con el logro del pleno desarrollo (global e integral) de la persona (MEC, 1992). Es decir, el panorama educativo actual, como ya se ha

ido refiriendo en este trabajo, obliga a que la acción tutorial sea una función inherente a la figura docente, demandando un cambio en la figura del profesorado que tiene que dejar de ser una mera figura instructora para pasar a ser una figura tutora, que oriente, medie, apoye, guíe. En otras palabras, la acción tutorial pasa a ser una de las principales funciones del profesorado y se identifica como un todo en la práctica docente.

Una mirada a la literatura respecto a las diferentes definiciones sobre la figura del profesorado-tutor (Álvarez González & Bisquerra, 2012; Cano González, Castillo Arredondo, Casado González, & Ponce de León, 2013; Gairín, Feixas, Guillamón, Quinquer, 2004; García Nieto, 2011; Giner & Puidardeu, 2008; Pantoja, 2013; Sanchiz, 2008-2009), permite definir esta figura como la persona que acompaña, guía, asesora, ayuda, orienta a cada uno/a de sus estudiantes en su proceso formativo, autónomamente, y en su crecimiento como persona, para que consiga lo mejor de sí mismo y potenciar, al máximo, el mejor desarrollo posible de sus aspectos cognitivos, académicos, personales, familiares y profesionales para el logro de sus metas, utilizando diferentes recursos y estrategias en un marco de calidad y equidad, desde una acción continua, programada, integrada y colaborativa entre todos los agentes educativos.

Por tanto, la figura del profesorado-tutor se convierte en la máxima responsable de la acción tutorial y la tutoría, una tarea que no resulta fácil.

Los conceptos acción tutorial y tutoría encierran en sí mismos unos valores de dinamismo, apertura, actitud de servicio, capacidad de ayuda, etc.; es decir, una serie de capacidades y competencias de carácter personal y profesional (Comellas, 2002) que requieren de competencias comunicativas, afectivas, cognitivas, relacionales, didáctico-pedagógicas, etc., que la figura tutora debe adquirir, desarrollar y potenciar para el buen ejercicio de su función.

Entre las cualidades que más se destacan en la literatura especializada en relación con la figura del profesor-tutor se destacan (Castillo, Torres, & Polanco, 2009; García Nieto, 2011; León, 2018; López & Guerrero, 2008; Martínez Clares et al., 2016; Pantoja, 2013): la comprensión de sí mismo, la madurez intelectual y afectiva, la estabilidad y gestión emocional, el buen carácter, sano y sentido de la vida, entusiasmo, el carácter afectuoso, la capacidad empática, la cercanía, la inteligencia y rapidez mental, cultural y social, la confianza inteligente en los demás, la mentalidad abierta, la inquietud cultural y amplios intereses, el espíritu emprendedor, el liderazgo, la experiencia, el conocimiento del entorno social, económico y laboral, la capacidad de mediación y de negociación, el espíritu crítico, la capacidad observadora, la capacidad de comunicarse y de saber escuchar, la capacidad para trabajar en equipo, el sistematismo, el orden y la coherencia, la responsabilidad, la capacidad de sugerir (no imponer), o la flexibilidad y capacidad de adaptarse al cambio.

Todas ellas son un ejemplo del conjunto de cualidades y características que conforman un perfil competencial del profesorado-tutor que, tal y como establece Comellas (2002), debe estar constituido por competencias personales y profesionales (como muestra la tabla 9).

**Tabla 9.** Perfil competencial del profesorado-tutor

Competencias personales	Competencias profesionales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencias comunicativas</li> <li>▪ Competencias emocionales y afectivas</li> <li>▪ Competencias relacionales</li> <li>▪ Competencias cognitivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visión amplia del hecho educativo.</li> <li>▪ Análisis de la realidad desde diferentes puntos de vista.</li> <li>▪ Comprensión del contexto del alumno y valoración de los aspectos, factores incidentes.</li> <li>▪ Relación y comprensión de las diferentes especialidades vinculadas al ámbito educativo.</li> <li>▪ Comprensión y flexibilidad de los recursos educativos.</li> </ul>

Fuente: Comellas (2002, p. 22)

Cada una de estas competencias van a exigir al profesorado-tutor desarrollar y dominar un conjunto de capacidades que quedarían establecidas en los siguientes términos (tabla 10).

**Tabla 10.** Definición de las competencias del profesorado-tutor

Competencias personales	<i>El profesorado-tutor debe ser capaz de...</i>
Competencias comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Expresar y escuchar.</li> <li>– Comunicar pensamientos.</li> <li>– Estructurar, manejar y relacionar informaciones.</li> <li>– Analizar pensamientos ajenos.</li> <li>– Dar respuestas.</li> <li>– Respetar y comprender.</li> </ul>
Competencias emocionales y afectivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Poseer equilibrio personal (manejar expresiones y sentimientos propios).</li> <li>– Poseer madurez, equilibrio afectivo y emocional, salud psicológica/mental.</li> <li>– Canalizar tensiones, temporalizar reacciones, comprender y comprenderse.</li> <li>– Tener un buen autoconcepto, autoestima y autopercepción.</li> <li>– Ser ejemplo básico para el desarrollo personal de la persona tutorada.</li> </ul>
Competencias relacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ser un núcleo socializador.</li> <li>– Ofrecer la posibilidad de solucionar conflictos, analizar relaciones y comprender los roles y la sociedad.</li> <li>– Mostrar: empatía, comprensión de posibles alianzas, capacidad de atender a sistemas de diversidad evitando situaciones injustas, de desventaja y desigualdad.</li> </ul>
Competencias cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analizar los contextos, reflexionar y tomar de decisiones.</li> <li>– Comprender (comprensión).</li> </ul>
Competencias profesionales	<i>El profesorado-tutor debe ser capaz de...</i>
Visión amplia del hecho educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Considerar el proceso educativo desde una perspectiva espacio-temporal que facilite la toma de decisiones flexible y evite riesgos de pronósticos negativos y deterministas.</li> </ul>

Análisis de la realidad desde diferentes puntos de vista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprender y conocer otros puntos de vista que le permitirán abordar su propia actuación sin obviar los puntos de vista de los demás.</li> </ul>
Comprensión del contexto del alumno y valoración de los aspectos, factores incidentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocer y comprender el contexto como proceso previo de la toma de decisiones.</li> <li>– Enfocar el análisis flexible para entender las necesidades a corto, medio y largo plazo.</li> <li>– Actuar con claridad y equidad.</li> </ul>
Relación y comprensión de las diferentes especialidades vinculadas al ámbito educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dialogar y cooperar con otros agentes y profesionales.</li> <li>– Valorar y sintetizar los enfoques de esos otros agentes y profesionales.</li> </ul>
Comprensión y flexibilidad de los recursos educativos (competencia didáctico-organizativa, metodológica, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desarrollar estrategias didáctico-organizativas.</li> <li>– Implicar a todo el alumnado y responder a sus necesidades.</li> <li>– Usar los recursos de forma flexible y adaptada.</li> <li>– Considerar los recursos como un sistema de apoyo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (a partir de Comellas, 2002)

Se puede afirmar, por tanto, que para que el profesorado pueda ejercer una función tutorial útil durante su docencia, se requiere que (Castillo, Torres, & Polanco, 2009):

- Planifique la función tutorial.
- Se forme de manera integral y no sólo en la especialidad.
- Haga participar al alumnado y familias de una educación integral.
- Enseñe al alumno a progresar como personal total.
- Oriente al alumno en la vida profesional.
- Motive al alumno a que sea responsable y agente activo de su propio proceso de aprendizaje (competencia aprender a aprender)
- Oriente sobre técnicas de estudio.
- Multiplique las metodologías y fuentes documentales.
- Evalúe de forma integral y continua (evaluación formativa).
- Contribuya a la adquisición de valores universales y personales.

Se precisa de un profesorado-tutor responsable con relación al desempeño de la orientación y la acción tutorial y con una nueva actitud y voluntad pedagógica que tiene que contar, indiscutiblemente, con el apoyo del resto de los agentes educativos (profesorado, alumnado, familias, otros profesionales, comunidad, inclusive Administración Educativa) con los que deberá trabajar y que, al mismo tiempo, van a delimitar sus ámbitos de acción y funciones.

De acuerdo con esto, entre las principales funciones que el profesorado-tutor debe asumir en función de su ámbito de acción se destacan (Álvarez Justel, 2017; Castillo, Torres, & Polanco, 2009; León, 2018; Martínez Clares, 2016):

- En relación con el ámbito de acción *alumnado*:
  - Facilitar la integración en clase, en la dinámica del centro, así como fomentar el desarrollo de actividades participativas.
  - Contribuir a la individualización y personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Atender y anticiparse a las dificultades del alumnado, así como a sus necesidades educativas específicas para proceder a la adecuación del currículum.
- Colaborar, junto con el Departamento de Orientación, en las adaptaciones curriculares y la intervención educativa específica.
- Coordinar el proceso de evaluación.
- Tomar decisiones sobre la promoción de un ciclo a otro.
- Favorecer y apoyar los procesos de maduración y orientación vocacional.
- Fomentar el desarrollo de actividades participativas en el centro y en su entorno sociocultural.

De todos los destinatarios de la acción tutorial, el alumnado es el objetivo prioritario de la tutoría y la acción tutorial se orienta hacia cuatro grandes campos: a) *orientación personal* (individualidad de cada estudiante y desarrollo de temas personales); b) *orientación escolar* (mejora de las condiciones de aprendizaje, fomento de una actitud positiva hacia el estudio, la integración en clase, orientación e itinerarios formativos); c) *orientación profesional y vocacional* (elaboración del propio proyecto vocacional y profesional, orientación de itinerarios profesionales, incorporación al mundo del trabajo); d) *orientación en momentos críticos* (de crisis) y conflictos del alumnado (momentos de mayor incidencia conflictiva en confluencia con su evolución psicobiológica).

- En relación con el ámbito de acción *profesorado*:
  - Coordinar adecuadamente la programación con el grupo de alumnos/as, especialmente con aquellos/as que tienen necesidades educativas específicas.
  - Coordinar procesos evaluativos, así como compartir la información acerca del alumnado (evaluación formativa).
  - Posibilitar líneas de acción común con el resto del profesorado-tutor.
  - Mediar en situaciones de conflicto entre alumnado y profesorado.
  - Organización de tiempos y espacios para la acción tutorial, estableciendo reuniones periódicas entre los diferentes tutores, el profesorado del grupo, y los equipos directivos.
- En relación con el ámbito de acción *familias*:
  - Contribuir y fomentar relaciones adecuadas con las familias.
  - Programas acciones individualizadas con las familias para traspasar información.
  - Reunirse con las familias (organizar reuniones informativas durante el curso).
  - Implicar a las madres y padres en el proceso de apoyo al aprendizaje y orientación a los hijos.
  - Informar, asesorar y orientar a las madres y padres en todo aquello que afecte a la educación de sus hijos e hijas.
  - Mediar en situaciones de conflicto.

- Fomentar la participación de las familias en el centro educativo mediante la organización de actividades relevantes en el centro y para los estudiantes, así como la organización de actividades grupales y formativas para las familias.
- En relación con el ámbito de acción *otros profesionales*:
  - Coordinar acciones conjuntas de actuación.
  - Derivar en casos y/o situaciones que excedan de la competencia del profesorado-tutor.
- En relación con el ámbito de acción *centro*:
  - Conocer e implementar el Proyecto Educativo.
  - Colaborar con el Departamento de Orientación y solicitar su apoyo cuando sea preciso.
  - Participa del y en el Plan de Acción Tutorial.
  - Trabajar en equipo con el resto de equipo docente.

A partir de todo lo expuesto hasta el momento en torno a la figura tutora, tiene sentido afirmar que no es una tarea fácil que encierra, en sí misma, dificultades que se presentan desde diversos ángulos: falta de tiempo, recursos o lugares adecuados, falta de formación inicial, falta de implicación del equipo docente y apoyo del mismo, falta de implicación y apoyo familiar, ausencia de una acción tutorial coherente y consensuada, falta de estrategias de orientación y acción tutorial, falta de reconocimiento de la tarea tutorial (carácter voluntario y voluntarioso del profesorado que ejerce como tutor), exceso de carga lectiva, desvinculación de la acción tutorial del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, sensación de incapacidad para afrontar esta función especialmente en lo relacionado con la atención a la diversidad y las necesidades educativas, etc. (Olmos & Díaz, 2019).

Todas estas dificultades responden a necesidades actualmente sentidas por el profesorado que ejerce de tutor/a en los centros educativos, por lo que es importante tenerlas en cuenta y darles una respuesta, en la medida que la acción tutorial, en sí misma, y la formación del profesorado como figura tutora son factores determinantes para la calidad educativa (Escudero, González, & Rodríguez, 2018). En este sentido, la preparación y formación permanente del profesorado resultan clave para desarrollar las actividades encomendadas en el marco de la acción tutorial (Sanchiz, 2008-2009)

## 2.7. La práctica de la acción tutorial

A modo introductorio, vale la pena considerar que llevar a término las funciones propias del proceso de acción tutorial en los diferentes ámbitos de actuación requiere de la aplicación de estrategias e instrumentos en función del contenido que se quiera trabajar y los destinatarios de la misma acción (alumnado, profesorado, familias); véase, la aproximación que hacen al respecto Grañeras y Parras (2008, p. 215).

Figura 5. Destinatarios, contenidos y estrategias de la acción tutorial

Destinatarios	Contenidos/ áreas	Estrategias
Alumnos individualmente	a. Conocimiento del alumno	a.1. Observación sistemática a.2. Cuestionarios a.3. Fichas de registro
	b. Orientación personal	b.1. Entrevista
	c. Orientación escolar	c.1. Factores de aprendizaje c.2. Técnicas de estudio
	d. Orientación profesional	d.1. Conocimiento individual d.2. Información profesional d.3. Toma de decisiones
	e. Autoconcepto	e.1. Técnicas varias
Grupo de alumnos	f. Conocimiento	f.1. Roles grupales f.2. Liderazgo f.3. Sociometría
	g. Organización	
Familia	h. Relaciones con...	h.1. Reuniones de grupo h.2. Cuestionarios h.3. Entrevista personal
Equipo docente	i. Relaciones con...	i. 1. Reuniones i. 2. Evaluaciones

Fuente: Grañeras & Parras (2008, p. 215)

Se observa como la práctica de la acción tutorial se vincula a acciones de carácter informativo, de autoconocimiento, de cohesión del grupo, de comunicación, de toma de decisiones, de seguimiento y evaluación, de técnicas de trabajo intelectual, de orientación y asesoramiento, o de acogida; a las que se pone a disposición el uso de una variabilidad de estrategias e instrumentos como: entrevistas, cuestionarios, observación, informes, registros de evidencias, dinámicas grupales, métodos de casos, trabajo cooperativo, herramientas virtuales y en red, sociogramas, etc.

La premisa, por tanto, es tener en cuenta a quien se dirige la acción tutorial (e inclusive con quien se va a desarrollar) y los contenidos a trabajar para, de esta manera, seleccionar la estrategia y/o instrumento que mejor se adecuen a las circunstancias.

No obstante, una acción de calidad en los centros educativos requiere no sólo de formación, recursos, metodologías, técnicas, estrategias e instrumentos, sino que requiere su integración en el centro educativo para lo que va a ser necesario *“una estructura organizativa mínima que motive y apoye la planificación de la acción tutorial, dinamice situaciones, sugiera actividades, proponga técnicas y asista en cada momento al tutor y a la tutora en el desarrollo de esta actividad”* (Sanchiz, 2008-2009, p. 104). La organización y funcionamiento de la acción tutorial y de las tutorías que se van a realizar en el centro educativo se materializa en un documento marco: El Plan de Acción Tutorial (el cual será analizado en el siguiente apartado).

### 2.7.1. El Plan de Acción Tutorial

El Plan de Acción Tutorial (PAT) es el documento marco que recoge la organización y funcionamiento de las tutorías que se van a realizar en el centro, así como los objetivos y líneas generales de actuación respecto a la orientación y la acción tutorial que se llevarán a término con los estudiantes (Álvarez González, 2010). El PAT es, por tanto, la respuesta planificada coordinada, compartida y consensuada por la comunidad educativa a la organización, gestión y toma de decisiones en el centro educativo, en relación con la acción tutorial y la tutoría (Pantoja, 2013).

La elaboración del PAT difiere en función del nivel educativo. Por ejemplo, en los centros de Educación Infantil y Primaria, es el profesorado-tutor el encargado de elaborarlo y ponerlo en práctica, mientras que en los centros de Secundaria la responsabilidad de su elaboración recae en los Departamentos de Orientación, a partir de las propuestas realizadas por el profesorado-tutor y las directrices marcadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, siendo puesto en práctica por el profesorado-tutor, con la coordinación de Jefatura de estudios y la colaboración, ayuda y apoyo del Departamento de Orientación. En el caso de las Universidades, la acción tutorial ha elevado su nivel de importancia e incidencia como indicador de calidad. En este sentido, muchas universidades ya cuentan con PAT cuyo diseño y despliegue va a depender de cada institución (no existe una normativa, ni modelo consensuado al respecto); véase el caso de la UAB, dispone de un PAT general a nivel de Institución que recoge las líneas generales de acción que se concretan en PAT específicos en cada una de las Facultades (implementados, generalmente, por las coordinaciones de titulación y el profesorado-tutor; más en línea con la estructura seguida en los niveles de Secundaria).

No obstante, independientemente de cuál sea la estructura organizativa seguida en la elaboración e implementación del PAT, este debe responder a una serie de *características principales* (Castillo, Torres, & Polanco, 2009; León, 2018; Pantoja, 2013) que establecen que el PAT debe ser:

- *Práctico y funcional.* El PAT debe ser realista y realizable y para ello, debe estar contextualizado, debe partir del análisis de la realidad educativa en la que se inserta, respondiendo a las necesidades de sus protagonistas.
- *Global.* El PAT debe estar dirigido a la totalidad de la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado),
- *Dinámico, flexible y abierto.* El PAT debe estar sujeto a revisión y constante debate, permitiendo la adaptación de aquellos elementos necesarios para la mejora de la tutoría.
- *Concreto y sistematizado.* El PAT tiene que presentar una estructura clara con coherencia y adecuación a los documentos organizativos del propio centro, permitiendo que la acción tutorial forme parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, debe estar formalizado en soporte escrito, como documento de centro.
- *Colaboración y compromiso.* El PAT debe ser fruto del trabajo en equipo, implicando el mayor número de agentes educativos, fomentando la

participación y la responsabilidad de toda la comunidad educativa no sólo en su diseño, también en su implementación.

- *Evaluable*. El PAT, respondiendo a su carácter dinámico, flexible y abierto, debe contar con un propio sistema de evaluación, con la finalidad de obtener información durante su desarrollo y contribuir así a la posibilidad de introducir elementos o propuestas para la mejora de la acción tutorial y del propio plan.

La planificación del PAT resulta, por tanto, fundamental en cualquier proceso educativo y su elaboración requiere, al igual que cualquier acción educativa, la configuración de una serie de fases que permitan recoger las tareas necesarias que debe seguir cada una de ellas.

Las fases clave del PAT son (Castillo, Torres, & Polanco, 2009; Expósito, 2014; Pantoja, 2013):

1. Fase de *sensibilización y motivación*. Esta fase se caracteriza por otorgar originalidad a cada plan de cada centro. La *detección de necesidades* es el proceso clave en esta fase, que va a permitir la adecuación del PAT al contexto, dando respuesta real a las necesidades de sus protagonistas y permitiendo discernir entre lo que se quiere conseguir y lo que realmente es posible, de acuerdo con las características de la realidad más inmediata (el centro).
2. Fase de *fundamentación teórica*. Esta fase establece las bases teóricas, el modelo de Orientación Educativa en el que se sustenta el plan, recogiendo los principios fundamentales que regirán la práctica y/o acción tutorial.
3. Fase de *planificación*. Esta es la fase más amplia de todo el proceso, dedicada a su elaboración. En esta fase se concretan los objetivos y se establece el diseño de las actuaciones para su consecución. Es en esta fase que se tendrá en cuenta los ámbitos de actuación, los niveles de implementación, la definición de las responsabilidades, la delimitación de los recursos, la organización y coordinación de actuaciones y agentes, la disposición de espacios y horarios, la definición de los criterios e instrumentos de evaluación, así como los procedimientos y estrategias de comunicación, etc.
4. Fase de *desarrollo y seguimiento*. Fase de puesta en marcha del PAT en la que se lleva a término la realización de las actividades y su seguimiento (evaluación continua) que permitirá ajustar su funcionamiento en el momento que se vaya implementando cada acción.
5. Fase de *evaluación*. Última fase del PAT en la que se lleva a término la valoración del funcionamiento de las acciones y de sus resultados, así como la satisfacción de lo realizado, permitiendo mejorar la calidad del plan, al comprobar su validez, y tomar las decisiones que se consideren oportunas para su mejora.

De acuerdo con estas fases descritas, los *elementos principales* que todo PAT debe contener son (Castillo, Torres, & Polanco, 2009; García, 2008; León, 2018; Royo, 2002):

1. *Diagnóstico de necesidades*. Detección y análisis de las necesidades de los protagonistas.

2. *Introducción y justificación del PAT.* De acuerdo con el análisis de necesidades previo, se plantean las razones, motivaciones y necesidades del documento.
3. Definición de los *objetivos* (generales y específicos).
4. Delimitación de las *competencias* a trabajar.
5. Definición de los *contenidos* a trabajar.
6. *Responsable o agentes implicados* (responsables directos e indirectos de la acción y destinatarios de la acción tutorial):
  - Definición de los destinatarios de la propuesta.
  - Descripción de los agentes implicados en su implementación y su función.
7. Calendario de implementación y *temporización*.
8. *Metodología.* Descripción de las estrategias, actividades, técnicas, instrumentos, recursos.
9. *Actuaciones, tareas, actividades a desarrollar:*
  - Título de la actividad
  - Breve descripción de la actividad
  - Objetivo al que responde
  - Competencias que trabaja
  - A quién se dirige
  - Responsable de la actividad
  - Nivel y ámbito de intervención
  - Modelo de acción tutorial al que responde
10. *Seguimiento y Evaluación* (inicial, continua y final). Definición de los criterios, procedimientos e instrumentos para el seguimiento y evaluación de la acción tutorial. Los resultados obtenidos se deben de incorporar a la memoria final del curso para tenerlos en cuenta el curso siguiente.

Al ser un documento consensado desde su origen hasta su evaluación, es necesaria la colaboración de todos los agentes en cada una de sus fases para garantizar una adecuada coordinación en el desarrollo de la acción tutorial, enfatizando el importante papel que juega la evaluación en todo el proceso (León, 2018).

Para concluir este apartado, y en relación con la *evaluación*, es importante tener en cuenta su consideración en relación con la acción tutorial en general.

A la hora de plantear la evaluación de la acción tutorial, es importante atender a todas las dimensiones básicas de la propia evaluación (Tejada, 2005), y considerar unos principios que quedan recogidos en la tabla que sigue a continuación (tabla 11).

Tabla 11. Definición de las dimensiones de la evaluación de la acción tutorial

Dimensión de la evaluación	Principios básicos que considerar en relación con la acción tutorial
Para qué evaluar. <i>Finalidad de la evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diagnóstica</li> <li>– Formativa</li> <li>– Sumativa</li> </ul>
Cuándo evaluar. <i>Momento de evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inicial</li> <li>– Continua</li> </ul>

Dimensión de la evaluación	Principios básicos que considerar en relación con la acción tutorial
<p>Qué evaluar. <i>Objeto/s de evaluación</i></p>	<p>– Final</p> <p>Cualquier elemento que intervenga en la práctica tutorial y de acuerdo con la finalidad y momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nivel de competencia que presentan los y las estudiantes respecto a los objetivos propuestos.</li> <li>– Los factores que dificultan o favorecen sus intereses, motivaciones, preferencias, etc.</li> <li>– Los aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje del alumnado.</li> <li>– El proceso de enseñanza de los y las docentes.</li> <li>– Programaciones (actividades programadas).</li> <li>– Coordinación, diseño y elaboración de los planes de orientación y acción tutorial.</li> <li>– Organización del aula y del centro.</li> <li>– Relaciones en el marco de la acción tutorial: profesorado-tutor y resto de agentes educativos (alumnado, familias, equipo docente, etc.).</li> <li>– El clima del aula.</li> <li>– Eficacia del plan respecto a la acción tutorial.</li> <li>– Grado de incidencia respecto a las distintas medidas de atención a la diversidad.</li> <li>– Grado de atención en la orientación académica y profesional.</li> <li>– Recursos tutoriales y de orientación.</li> <li>– Materiales empleados.</li> <li>– Valoración global de la puesta en práctica de la acción tutorial.</li> <li>– (...)</li> </ul>
<p>Cómo evaluar. <i>Modelo de evaluación</i></p>	<p>Principalmente cualitativo y orientado a la toma de decisiones</p>
<p>Quién evalúa. <i>Persona que evalúa</i></p>	<p>Todos los agentes implicados (principalmente figura tutora y figura tutorada):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Heteroevaluación</li> <li>– Autoevaluación</li> <li>– Coevaluación</li> </ul>
<p>Con qué evaluar. <i>Instrumentos</i></p>	<p>Estrategias e instrumentos ajustados al modelo de evaluación y tipo de contenidos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Observación de situaciones concretas, individualmente o de manera colectiva (actitud, trabajo en grupo...; registros de observación).</li> <li>– Las mismas producciones realizadas por el alumnado (pruebas escritas, exposiciones, análisis de las tareas, etc.).</li> <li>– Entrevistas con el alumnado y sus familias (guiones de entrevista).</li> <li>– Registros anecdóticos.</li> <li>– Cuestionarios.</li> <li>– Rúbricas de evaluación.</li> <li>– (...)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (a partir de Boza *et al.*, 2005; Expósito, 2014; León, 2018; Pantoja, 2013; Royo, 2002)

## 2.8. Acción tutorial y entorno. Breves apuntes sobre la familia y la comunidad

El desarrollo global e integral de la persona resulta algo más que un proceso individual. Este se produce en interacción con otros en un contexto escolar/educativo, en un entorno familiar y socio-comunitario sometidos a cambios y nuevas demandas, a las que la acción tutorial tiene el cometido de dar una respuesta adaptada.

Ahora bien, como ya se ha apuntado con anterioridad, la acción tutorial no es un proceso exclusivo de la figura del profesorado-tutor hacia el alumnado. La acción tutorial es un proceso que interpela a toda la comunidad educativa. Resulta, por tanto, imprescindible la colaboración con las familias y el entorno (comunidad, constituida por municipalidades, vecindarios, asociaciones, servicios, empresas, etc.) y que se promuevan espacios de encuentro y de colaboración para poder llevar a cabo una acción tutorial colectiva.

### 2.8.1. Acción tutorial y familia

Las familias son un recurso clave para ayudar a promover el éxito educativo del alumnado. El aprendizaje se optimiza cuando las familias y las escuelas colaboran (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo, & Priegue-Caamano, 2019) y la participación de los padres y madres permite aproximar las culturas familiar y escolar (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, & Rodrigo, 2016).

En este sentido, la familia juega un papel fundamental y clave en el desarrollo social del alumnado. De hecho, el grupo familiar es el referente afectivo y relacional más importante de la vida de las personas.

“La familia (...) es el principal microsistema en el que está integrada la persona durante toda la vida y debe ofrecer a las personas que lo componen, un entorno afectivo estable, para favorecer la adaptación social y personal en las diferentes etapas de la vida. Las respuestas, actitudes y comentarios de cada una de las personas que conforman el grupo familiar son factores educativos durante las 24 horas del día e influyentes especialmente los de las personas adultas y según las diferentes situaciones.” (Comellas & Pàmies, 2015, p. 218)

Las características diferenciales de las familias son, por tanto, factores determinantes (tanto de riesgo, como de éxito), por ello, *“es necesario que desde la acción tutorial se potencie y favorezca la implicación y colaboración familiar”* (Expósito, 2014, p. 298).

La relación entre la familia y el centro educativo es un tema constante en la acción tutorial (Álvarez González, 2017; Álvarez & Bisquerra, 2012; González-Benito, Vélaz de Medrano, & López-Martín, 2018).

La base del rol familiar en la acción tutorial es la responsabilidad educativa compartida, imprescindible para dar sentido a un proyecto común —ahora bien, la colaboración con las familias y la implicación de estas también es el gran

reto, y todavía asignatura pendiente de los centros educativos y de la acción tutorial (Olmos & Díaz, 2019).

En este sentido, debe ser posible establecer una colaboración positiva, entendida como una oportunidad de mejora y aprendizaje encaminada a alcanzar el máximo desarrollo (global e integral) del alumnado (Ceballos & Saiz, 2019), así como una relación fluida entre familia con el centro educativo y, en el marco de la acción tutorial, con la figura tutora –figura promotora y referente de dicha colaboración (Boza *et al.*, 2005)–. En definitiva, potenciar una acción tutorial colectiva que movilice a las personas de forma positiva y ofrezcan posibilidades de realización.

Esta acción colectiva va a requerir (Bolívar, 2016; Sanz, 2010):

- Familias colaboradoras y cogestoras de la vida del aula y del centro vs. Familias como clientes y meras fuentes de información y receptoras de la misma.
- Una relación fluida, procurando la implicación en el proceso de formación del alumnado.
- Espacios de encuentro e intercambio recíproco, no unidireccional.
- Creación de nuevos espacios de encuentro más dialógicos e interactivos. Espacios de aprendizaje intergeneracionales. En definitiva, espacios de participación en la organización y gestión del centro, más allá de la participación formal.
- Un clima de confianza mutua entre figura tutora y familia, que sólo será posible con una mirada no discriminatoria y unas actitudes positivas que animen a seguir el proceso.
- Atender y reconocer la diversidad familiar y comunitaria.
- Formación para estimular la participación y trabajar en acción colectiva.

En esta línea argumental, las estrategias que se pueden desarrollar en el marco de la acción tutorial en relación con las familias, y potenciar así la precisada colaboración y acción compartida, deben proporcionar una orientación clara sobre cómo las familias pueden apoyar el aprendizaje del alumnado –ya que la mayoría de estas quieren hacerlo, pero no saben cómo–. Las estrategias tutoriales deben mostrar la atención hacia las familias, fijar el límite entre la escuela y la familia, compartir los éxitos del alumnado entre la escuela y la familia, promover las visitas en casa, o la comunicación sobre el bienestar del alumnado.

En este sentido, diversos autores han propuesto espacios de participación alternativos que sitúan a las familias como agentes activos en el marco de la acción tutorial; véase, familias en el aula, talleres conjuntos familias-tutores, reuniones informales, reuniones y seminarios con grupo de padres (Álvarez-González & Bisquerra, 2012), asamblea de madres y padres de aula o nivel, familias delegadas del grupo clase (Martín, 2011), café meetings o café de padres, comunidades de aprendizaje (Ferrer Esteban & Martínez Ortiz, 2005), escuela de padres (Expósito, 2014), etc.

Todas estas constituyen acciones que podrían integrarse en una estrategia de acción tutorial al servicio de apoyo a la familia, cuya finalidad principal debiera

ser la de proporcionar los conocimientos, las herramientas, la orientación y, sobre todo, el apoyo a las familias.

En conclusión, se desprende la necesidad de institucionalizar una política y cultura educativas que fomenten una auténtica participación de las familias en la vida escolar de los centros, de abrir los centros educativos para que sean espacios públicos de inclusión y aprendizaje compartido, donde la colaboración sea la forma habitual de gestionar y organizar la vida del centro y el aprendizaje (Ceballos & Saiz, 2019), lo que conecta directamente, y recíprocamente, con el siguiente apartado: la acción tutorial y la comunidad (acción comunitaria).

### **2.8.2. Acción tutorial y acción comunitaria**

“La AT no puede llevarse a cabo en su plenitud si no existe un mínimo de armonía entre el centro educativo y la comunidad que le rodea. Se precisa una coordinación entre los diferentes sistemas, agentes comunitarios o entidades privadas, fuera de la institución educativa, que colaboren en el desarrollo de aquellas actuaciones derivadas de la AT.” (Expósito, 2014, p. 308)

Familia y centros educativos constituyen microsistemas que no están aislados, sino que se relaciona con otros microsistemas (otras familias, otros centros educativos, empresas, comercios, bibliotecas, servicios sociales, trabajadores familiares, centros médicos y/o servicios sanitarios, organismos municipales, agentes comunitarios –ONG–, etc.). Es decir, establecen vínculos relacionales con la comunidad (Comellas & Pàmies, 2015).

La comunidad se establece como un marco de oportunidades, que ofrece y/o puede ofrecer apoyos y recursos, especialmente para el desempeño de la acción tutorial. Las relaciones con la comunidad adquieren una gran fortaleza porque, al formar parte de un entramado social, se persiguen unos objetivos (educativos) que fácilmente pueden compartirse (aunque solo sea parcialmente). Por ello, es preciso establecer, de forma cooperativa y coordinada, nuevas formas de relación y acciones que, enmarcadas en un contexto de acción tutorial, se dirijan tanto a paliar los problemas existentes (principio de rehabilitación), como a planificar (principio de prevención) diferentes estrategias y acciones específicas que permitan avanzar hacia el desarrollo social y educativo individual y colectivo, con el objetivo de:

“formar ciudadanos que puedan actuar de forma positiva en su entorno, lo que ofrece mayores oportunidades para toda la población. Se trata de conseguir el éxito educativo de todo el estudiantado, en todas sus dimensiones: personal, social, académica y laboral, promover la cohesión social por medio de la educación, fomentar la colaboración para lograr la equidad y contribuir a crear un espacio común de valores compartidos para toda la ciudadanía que favorezca la convivencia.” (Comellas & Pàmies, 2015, 236).

Las relaciones de los centros educativos con el entorno y la comunidad deben asumirse desde la perspectiva de la corresponsabilidad, deben promoverse

desde la participación activa de todos los agentes implicados, según los objetivos educativos compartidos. El compromiso de los centros educativos con el entorno y la comunidad ayuda a generar un proyecto educativo común, en el que se compartan valores establecidos socialmente.

Así, es posible integrar los factores que confluyen en la educación de los estudiantes y, en este sentido, los centros educativos deben ser instituciones que promueven la inclusión social y educativa, la justicia social y los valores democráticos desde la acción tutorial. Es difícil construir una sociedad cohesionada socialmente y equitativa a partir de sistemas educativos que no tengan como su eje central de actuación y desarrollo la inclusión (Comelles & Pàmies, 2015).

En el marco de este enfoque inclusivo, la acción tutorial es proceso clave en la creación de culturas y prácticas inclusivas, pero resulta imprescindible la colaboración con la comunidad. Por ello, es básico que la acción tutorial, como práctica inclusiva, se base en el establecimiento de relaciones constantes con la comunidad, el entorno y promueva espacios de encuentro, donde se establezcan relaciones que favorezcan la colaboración y el trabajo en red entre todos los agentes educativos implicados en la acción tutorial; entre las instituciones y agentes escolares y sociales.

Colaboración entre centros educativos, municipio y familias, trabajo en red, planes educativos de entorno, ciudades educadoras, proyectos educativos de ciudad, comunidades de aprendizaje, aprendizaje y servicio, etc. son sólo algunos ejemplos de acciones en el marco de una estrategia de acción tutorial cuyo objetivo es el establecimiento de vínculos con la comunidad y el entorno.

Sea cual sea el tipo de acción que se aborde en este marco de colaboración, es preciso entender que el centro educativo —como creación social, promovido y desarrollado para el cumplimiento de los propósitos que la sociedad ha establecido— debería ser un instrumento sensible a las necesidades y demandas sociales. En este sentido, los centros educativos deben implicarse en el territorio, vincularse con la comunidad y el entorno, pero sin perder de vista la existencia de su propio proyecto. Es lo que Subirats (2003) define como “centros educativos comunidad”. El impacto sobre el desarrollo socio-comunitario, que promueve la equidad y la igualdad de oportunidades desde la educación, requiere el compromiso y la participación de las autoridades locales, políticas, civiles y sociales en el contexto de acción.

Asimismo, normalmente, la relación del centro educativo con el contexto y la comunidad se formaliza a través de estructuras participativas o mediante la participación en asociaciones, también mediante interrelaciones informales. Sin embargo, aunque estas posibilidades son reales y no excluyentes, hay que ir más allá para compartir enfoques, políticas y acciones.

En este sentido, se deben proponer acciones que impliquen tener en cuenta diferentes grados de apertura de los centros educativos en el contexto y las comunidades. Lo importante es que cada centro educativo tome conciencia de su estado de madurez y de su situación inicial, para decidir qué actuación es más adecuada para adaptarse a las necesidades específicas. Por ello, interesa analizar en cada caso con qué instituciones es posible colaborar y trabajar

conjuntamente para lograr objetivos comunes y compartidos, y para una mejor efectividad y eficiencia de los recursos sociales y educativos disponibles para el alumnado. Se hace, por tanto, necesario conocer todos los agentes o servicios y establecer una eficaz coordinación para afrontar acciones tutoriales y de orientación y establecer vínculos de colaboración estables con estas entidades y/o agentes sociales y servicios.

### 3. Reflexiones finales

La acción tutorial no es una función estanca. Es una tarea viva que exige adaptarse, modificarse, cambiar y adoptar nuevas formas y modalidades en respuesta a los continuos cambios en los que nos encontramos y en los que se encuentra la educación y la propia función pedagógica.

Ha quedado sobradamente justificado el valor educativo y la importancia de la acción tutorial en la educación y se evidencia el papel imprescindible que tiene a la hora de ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares, previniendo y orientando posibles dificultades.

Este apartado, a modo de reflexión final, surge a raíz de leer un blog de Argemí (2020) titulado *“l’acció tutorial en temps de coronavirus”*.

Las ideas reflejadas en este espacio de reflexión han evidenciado, de nuevo, el papel imprescindible de la acción tutorial en el contexto educativo, así como la necesidad de reconocer el valioso papel no reconocido del profesorado-tutora, de la figura tutora, una figura crucial, pieza que ha resultado clave para el acompañamiento y el apoyo del alumnado y ya no sólo a nivel académico (orientando las propuestas educativas de los centros), sino especialmente emocional y personal. Hablar de acción tutorial es inevitable, ineludible e imprescindible, si se quiere seguir hablando de calidad educativa y, sobre todo, de equidad e inclusión educativas (igualdad de oportunidades y reducción de las desigualdades educativas).

Se habla de la necesidad de que los claustros hablen de la acción tutorial, busquen soluciones adaptadas a cada caso y revisen sus Planes de Acción Tutorial en función de las nuevas necesidades del contexto y sus destinatarios. Se recuerda la necesidad de identificar una figura tutora referente —referida en términos de “mentor/a”—, que debe apoyarse en el resto de los agentes educativos para llevar a cabo la función tutorial. Y se evidencia de nuevo una de las mayores dificultades apuntadas en relación con el ejercicio de la AT: la necesidad de tiempo, dedicación y recursos y, precisamente, la falta de todos ellos, apelando al reconocimiento profesional y la formación (donde la Administración tiene mucho que decir).

Todo esto conduce a pensar, y reflexionar de nuevo, en la necesidad de una acción tutorial colectiva y coordinada, realista, posible, integrada y/o incardinada en el currículo, participativa, interdisciplinar, flexible y revisable (de Dios, 2008), que interpela a toda la comunidad educativa y que, como no puede ser de otra manera, es una responsabilidad educativa compartida, en la que cada uno debe asumir su parte de corresponsabilidad.

La AT, en esencia, debe responder a la máxima del aprendizaje cooperativo:  
*“La cooperación es la convicción plena de que nadie puede llegar a la meta si no llegan todos”* (Virginia Burden).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Álvarez González, M. (2010). La orientación y la tutoría en la transición educación secundaria universidad. En M. Álvarez González & R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. Doi: 10.6018/j/298501
- Álvarez González, M. & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en Secundaria. *Educatio siglo XXI*, 35(2), 65-90. Doi: 10.6018/j/298521
- Arencibia, J.S. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Argemí, R. (2020). *L'acció tutorial en temps de coronavirus*. Obrim l'educació. Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <https://obrirmeducacio.cat/blog/accio-tutorial-coronavirus>
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(2), 199-2013. Recuperado de <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3759>
- Bermejo Campos, B. (1996). Fundamentos de acción tutorial. *Cuestiones pedagógicas*, 12, 243-266.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. & Álvarez, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Barcelona: Praxis.
- Bolívar, A. (2008b). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2017). Retos actuales de la escuela pública. *Voces De La Educación*, 1(1), 3. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/articloe/view/2>
- Boza, Á. et al. (2005). *Ser profesor, ser tutor. Orientación Educativa para Docentes*. Huelva: Hergué.
- Cano González, R., Castillo Arredondo, S., Casado González, M., & Ponce de León, A. (2013). Estructura y organización de la orientación educativa en el marco normativo actual. En R. Cano (Coord.), *Orientación y tutoría con el alumnado y la familia* (pp. 59-110). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castillo, S., Torres, J.A., & Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, D., Olmos, P., & Rodríguez-Gómez, D. (2015). El aula como espacio de intervención. En, J. Gairín (Coord.). *Manual Integrado de Acción Tutorial* (pp. 65-136). Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/llybres/2015/143647/ideas\\_libro\\_miat.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/llybres/2015/143647/ideas_libro_miat.pdf)
- Ceballos, N. & Saiz, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 30(2), 28-45. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/25336/20231>
- Comellas, M.J. (Coord.) (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Comellas, M.J. & Pàmies, J. (2015). La vinculación del centro con el entorno. En, J. Gairín (coord.), *Manual integrado de acción tutorial* (pp. 213-276). Cartago, Costa Rica: Ed. Tecnológica de Costa Rica.
- Delgado, J.A. (2005). *Líneas básicas de intervención en tutoría universitaria*. Granada: Método Ediciones.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En, UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., & Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39. Recuperado de [https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/art3\\_duran.pdf](https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/art3_duran.pdf)
- Duran, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Expósito, J. (coord.) (2014). *La Acción Tutorial en la educación actual*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Ferrández, A. (Coord.) (1996). *Didáctica General*. Barcelona: EDUOC.
- Ferrández, A., Sarramona, J., & Tarín, L. (1979). *Tecnología Didáctica*. Barcelona: CEAC.
- Ferrer Esteban, G. & Martínez Ortiz, S. (2005). La formación de las familias en el marco de la escuela inclusiva: un reto para las comunidades de aprendizaje. *Educación*, 35, 71-85. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.215>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 61-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418105.pdf>

- García, J.M. (2008). El Plan de Orientación y Acción Tutorial en los centros de Educación Infantil y Educación Primaria. En, T. Sola & M. López, *Bases teóricas para humanizar la educación a través de la Orientación y la Acción Tutorial* (pp. 197-239). Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- García Hoz, V. (1982). La orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación*, 270, 7-22.
- García Nieto, N. (2012). La función tutorial en el ámbito educativo. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 342, 5-9. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/310>
- Giner, A. & Puigardeu, Ó. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: Editorial Horsori.
- González-Benito, A. & Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- Grañeras, M. & Parras, A. (Coords.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Hervás Avilés, R.M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas (6ª. Edición)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lázaro, A.J. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. Calidad de las universidades y orientación universitaria. En A.J. Lázaro & V. Álvarez Rojo (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 249-282). Málaga: Ediciones Aljibe.
- León, V. (2018). *Funcionamiento de la acción tutorial y factores de eficacia*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Linares, G. (2014). El Coaching en la educación superior. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 1(1), 1-10. Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/75/123>
- López, M. & Guerrero, D. (2008). Aspectos organizativos de la acción tutorial en la Educación Infantil y Primaria. En, T. Sola & M. López, *Bases teóricas para humanizar la educación a través de la Orientación y la Acción Tutorial* (pp. 107-149). Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- López-Mayor, C. & Cascales-Martínez, A. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 233-249. Doi: 10.6018/reifop.22.3.347231

- López Yáñez, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10(2), 1-28.
- Martínez Clares, P. (Coord.) (2016). *Manual de orientación y acción tutorial*. Murcia: Diego Marín Librero Editor.
- Martín, M. (2011). Mi padre también es delegado de curso. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 16-21.
- Martos, M.A. (2017). *El reto curricular de la Orientación*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctorales. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/45492>
- Matas, A. (2008). *Modelos de Orientación en Educación*. Madrid: Ediciones Aidesoc.
- MEC (1992). *Orientación y Tutoría*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Molina, D.L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. Doi: 10.35362/rie3512924
- Montané, J. & Martínez, M. (1994). *La Orientación escolar en la educación secundaria*. PPU. Madrid
- Olmos, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables: La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad*. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada-UAB. Tesis doctoral. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/51432>.
- Olmos, P. & Díaz, A. (2019). *Orienta4YEL. Summary Report. Qualitative Analysis*. Recuperado de <https://www.orienta4yel.eu/reports/view/summary-report-quantitative-analysis>
- Olmos, P. & Gairín, J. (2020). *Proyecto Orienta4YEL. Apoyando la inclusión educativa y social de los jóvenes en riesgo de abandono escolar prematuro mediante mecanismos de orientación y acción tutorial*. CEPOV. Recuperado de <https://www.orienta4yel.eu/resources/publications/proyecto-orienta4yel>
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Ramos Loredó, E., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Roces Montero, C. (2019). Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 223-244. Doi: 10.6018/educatio.387091
- Repetto, E. (Dir.). (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Repetto, E., Rus, U., & Puig, J. (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Río, D. & Martínez González, M. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.

- Roa, J.M. & Río, J.E. (2010). Estilos docentes y acción tutorial y orientadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(6), 1-16. Doi: 10.35362/rie5261772
- Rodríguez Diéguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa. *Enseñanza & Teaching*, 8, 125-143. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3548/3568>
- Rodríguez Espinar, S. (coord.), Álvarez, M., Echeverría, B., & Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A., & Rodrigo, M.J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art3.pdf>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles, E. Merrill.
- Royo, Y. (Coord.) (2002). *La Acción Tutorial en Primaria*. Murcia: Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones. Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de <http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/consulta/registro.do?id=881>
- Sanchiz, M.L. (2008-2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M., & Priegue-Caamano, D. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107. Doi: 10.6018/reifop.22.3.389931
- Sanz, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(2), 346-357.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró: Davinci Continental.
- Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345. <http://www.jstor.org/stable/3448075>
- Trianes, M.A., Fernández Baena, F.J., Escobar, M. (2009). Una concepción diferente de la psicología de la educación, abierta a contenidos del ámbito social y moral de la educación. *Publicaciones*, 39, 9-30.
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>