

**BUENAS PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO
PSICOPEDAGÓGICO: ESTUDIO SOBRE EL
TRABAJO DE DOS ORIENTADORES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA EXPERTOS Y
EFICACES**

Tesis doctoral de María Luna Chao

Directores: Elena Martín Ortega y Emilio Sánchez Miguel

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid, 2011

Esta investigación ha sido financiada mediante una beca del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia (Referencia: AP-2004-0809)

A mi familia, incluidos Lolo y *Meiga*

AGRADECIMIENTOS

ESTA investigación ha sido posible gracias a sus protagonistas, los orientadores y profesores que me aceptaron con tanta amabilidad. De ellos he aprendido mucho más de lo que pueden reflejar estas páginas. Gracias por permitirme pasar a vuestro lado un año que siempre recordaré con sumo cariño.

Una tesis doctoral es un camino lleno de experiencias que un día toca a su fin. Entonces miras atrás, te narras todo lo importante que has vivido y emprendes otro camino con una nueva energía. Cuando miro atrás, veo sobre todo compañeros. Cada uno de ellos me ha aportado cosas sin las que no habría podido recorrer este camino. A ellos quiero darles mi agradecimiento.

Mis padres y mi hermano fueron mis primeros compañeros y siguen siéndolo. Junto a mi padre descubrí cómo funciona el mundo. Debía ser agotador responder a todas aquellas preguntas que agitaban mi incipiente curiosidad científica. Pero para él – y para mí – esos recuerdos son tesoros. Su amor incondicional me enseñó a no sentirme nunca sola. Junto a mi madre aprendí a mirar más allá de lo aparente y al mismo tiempo a disfrutar de las pequeñas cosas. Nunca he conocido a nadie que conjugue tan bien ambas facetas. Ella ama la vida en todas sus formas y tal como es: compleja, profunda, suave, delicada... y lo transmite a quienes quiere de tal manera que ese asombro por la vida se hace parte de ti. Y en eso, sobre todo, mi hermano es mi compañero. Él domina las palabras pero no nos hace falta usarlas para saber que hay cosas que vibran en nosotros de la misma manera. Tantas veces nuestros ojos de niños miraron hacia el mismo punto... Y a nuestras fieles compañeras caninas les agradezco que hayan dejado entrar en nuestra casa un poquito de la pureza y la inocencia de la naturaleza.

A Lolo le agradezco que llene siempre de ilusión el presente y el futuro. A su lado siempre hay magia y energía, siempre el deseo de ser feliz y hacer feliz a quien quieres. Él ha sido un compañero infatigable en todo este proceso, pero sobre todo, él bien lo sabe, es compañero de vida.

Aunque he hablado primero de mi familia, está claro que este camino no lo habría recorrido sin guía. A Elena le agradezco tantas cosas... la oportunidad de aprender de ella, de hacerme partícipe de su mirada sobre el conocimiento, sobre la Universidad, sobre la Educación. Pero muy especialmente le agradezco que

trabaje siempre con el corazón y que sea tan capaz de cuidar el corazón de quienes le importan.

Si haber tenido como guía a Elena ya es una fortuna, tener a Elena y a Emilio juntos es todo un privilegio. He aprendido y disfrutado de cada encuentro y me encanta saber que tendremos muchos más. A Emilio le quiero agradecer ante todo que me abriera tan cálidamente las puertas a nuestra colaboración. Su conocimiento ha hecho posible este trabajo pero para mí el proceso no habría sido el mismo sin la energía que transmite su infatigable entusiasmo por la ciencia.

Este recorrido se inicia y se cierra en la Universidad Autónoma de Madrid, gracias a Mar, Isabel, Gerardo, Orfelio, Marta... profesores que han compartido conmigo sus conocimientos y su ánimo. Pero en este camino Salamanca es un hito importante. Gracias Nadezhna, Héctor, Andrea, Ricardo, Elena, Javier, Emma (y ahora también Álvaro, Pablo y Amanda) por hacerme sentir parte.

Y por supuesto, gracias a mis queridos compañeros becarios. Compartir con ellos esta experiencia me ha hecho sentir que estaba en familia. Ya sabe Ruth que es mi madrina, Ana mi hermana más cercana, Jesús, Isabel y Mariana, mis hermanos pequeños (y mis inestimables segundos jueces). Con Pastora, Eugenia, Alejandra Rubén, Laura empecé a disfrutar del aula de becarios y seguí haciéndolo junto a Liria, Laura, Cris, Isa, Cami, Manu, Elena, Esther, Ernesto... Sentir que tenía cerca compañeros y amigos ha sido un impulso muy importante en este camino. ¡Ánimo a los que lo estáis recorriendo!

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCIÓN	i
EXTENDED SUMMARY	iii
MARCO TEÓRICO	47
1. MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO DEL ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO	48
1.1. La intervención psicopedagógica: conceptos clave	48
1.2. El asesoramiento como construcción de significados compartidos: la posición teórica de esta investigación	55
1.2.1. El modelo educativo constructivista de asesoramiento	56
1.2.2. El asesoramiento como resolución conjunta de problemas	63
1.3. La tarea de los orientadores en el sistema educativo español: el marco legislativo del asesoramiento psicopedagógico	69
1.3.1. Breve historia de la intervención psicopedagógica en España y situación actual	69
1.3.2. Las funciones de los Departamentos de Orientación de la Comunidad de Madrid	74
2. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES RECIENTES QUE HAN ESTUDIADO LA LABOR DE LOS ORIENTADORES	78
2.1. El estudio del modelo de intervención en la práctica	78
2.2. Investigaciones sobre las ideas, percepciones o concepciones de orientadores y profesores	81
2.2.1. Investigaciones sobre el conocimiento explícito de orientadores y profesores	81
2.2.2. El estudio de las teorías implícitas de orientadores y profesores	88
2.3. El estudio de la práctica de los orientadores	93
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO Y MARCO DE REFERENCIA PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ASESORA	100
3.1. Planteamiento del problema de estudio a la luz de investigaciones revisadas	101
3.2. Marco de referencia para el análisis de la práctica asesora	106
3.2.1. El proceso de asesorar colaborativamente	106
3.2.2. Dimensiones de análisis de la práctica	110
OBJETIVOS Y MÉTODO	117
OBJETIVOS Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	117
MÉTODO	120
Diseño de la investigación	120

	<u>Pág.</u>
Procedimiento de selección de los participantes.....	121
Estudio piloto.....	124
Descripción de los participantes y su contexto.....	125
Procedimiento e instrumentos de recogida de datos	130
Sistema de análisis de los datos y objetivos específicos.....	132
RESULTADOS	139
1. ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS ORIENTADORES EN SUS CENTROS: CÓMO DISTRIBUYEN SU TIEMPO	142
1.a. Introducción	142
1.b. Resultados.....	142
1.b.1. Actividades esporádicas	143
1.b.2. Actividades frecuentes	145
1.b.3. Clasificación de las actividades realizadas.....	147
1.c. Conclusión	148
1.c.1. El modelo de asesoramiento que reflejan las actividades de los dos orientadores.....	149
1.c.2. Dos prácticas de orientadores expertos y eficaces frente a otras prácticas estudiadas.....	153
2. TEMAS TRATADOS EN LAS REUNIONES DE TUTORES	156
2.a. Introducción	156
2.b. Resultados.....	157
2.b.1 Temas tratados en las reuniones de tutores	157
2.b.2 Temas más y menos tratados durante las reuniones de tutores	172
2.b.3 Cambios en el contenido temático de las reuniones a lo largo del curso.....	175
2.c. Conclusión	194
3. EXPLICITACIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA TAREA.....	197
3.a. Introducción	197
3.b. Resultados.....	197
3.b.1. Procesos de construcción de la tarea: asuntos y problemas	198
3.b.2. Problemas: cómo los participantes hacen pública su resolución.....	221
3.c. Conclusión	235
4. PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TAREA	239
4.a. Introducción	239
4.b. Resultados.....	240
4.b.1. Contribución general de orientadores y profesores en el discurso desplegado al resolver problemas.....	240

	<u>Pág.</u>
4.b.2. Nivel de participación de los profesores en los diferentes componentes de la resolución de problemas.....	245
4.b.3. Perspectiva de los profesores tutores sobre el trabajo realizado con el orientador.....	254
4.c. Conclusión	268
5. RECURSOS UTILIZADOS POR LOS ORIENTADORES PARA CONSTRUIR LA RELACIÓN DE COLABORACIÓN	271
5.a. Introducción	271
5.b. Resultados.....	272
5.b.1 Recursos explícitos para crear la relación de colaboración..	272
5.b.2 Recursos implícitos para crear la relación de colaboración .	288
5.c. Conclusión	292
5.c.1 Clasificación de los recursos explícitos para crear la relación de colaboración	293
5.c.2 Comparación con otras prácticas.....	295
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	299
DISCUSIÓN	300
La práctica de asesoramiento de dos orientadores expertos y eficaces.	300
La construcción conjunta de la tarea y de la relación de dos orientadores expertos y eficaces.....	308
Reflexiones finales sobre el tipo de colaboración observado en buenas prácticas de asesoramiento	319
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE CONTINUACIÓN	326
CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH.....	334
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	342
ANEXO 1	351
ANEXO 2	365
ANEXO 3	383

INTRODUCCIÓN

LA investigación que constituye esta Tesis Doctoral es un estudio de buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico. En concreto, se trata de un estudio de casos sobre la práctica profesional desarrollada por dos orientadores de dos Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid. Estos profesionales son expertos orientadores que fueron escogidos principalmente por tener un alto grado de aceptación en sus centros y por mostrar compromiso con el modelo teórico de asesoramiento que mantenemos en esta investigación.

A lo largo de este documento informaremos en detalle sobre todos los aspectos relevantes de la investigación llevada a cabo. No obstante, conviene iniciar su lectura con una primera idea acerca de los objetivos que la han motivado y la relevancia del tipo de estudio que aquí se propone.

Desde esta investigación entendemos que el asesoramiento psicopedagógico, es decir, el trabajo colaborativo que realizan psicólogos, pedagogos o psicopedagogos con los profesores en el ámbito escolar, es un importante factor de calidad para el sistema educativo. De este modo, tratar de conocer mejor este campo y de ser de utilidad, desde la investigación, a los profesionales responde al objetivo último de contribuir a mejorar la educación.

En concreto, hemos tratado de avanzar en ese objetivo general *estudiando la práctica* de los profesionales del asesoramiento escolar. Esta elección responde a que consideramos que la investigación educativa necesita conocer en mayor medida qué piensan, sienten y también qué hacen los profesionales de este campo. El estudio de lo que hacen, para que sea válido, sólo puede desarrollarse asistiendo a la práctica que los profesionales desarrollan en su contexto real y cotidiano. El conocimiento que los investigadores podemos extraer de este tipo de estudio es necesario para aproximar la investigación educativa y la práctica. Es preciso saber cómo los modelos teóricos se están desarrollando, qué dificultades existen y qué ayudas pueden ser de mayor utilidad. Sólo de este modo se podrán enriquecer o modificar las propuestas teóricas.

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones sobre la práctica de los orientadores. Las que nos sirven de referencia más directa han estudiado el

aspecto central de la labor de estos profesionales: la colaboración que llevan a cabo con los profesores. En esta actividad, que como decimos es nuclear en el asesoramiento, se han documentado diversos tipos de dificultades experimentadas por los profesionales. Desde la investigación que aquí presentamos nos hemos aproximado al estudio de este aspecto a través de dos ejemplos de *buenas prácticas*. Consideramos que conocer en profundidad prácticas eficaces puede ayudarnos a completar la imagen de cómo los profesionales están llevando a cabo las propuestas teóricas y de qué dificultades encuentran. Esto nos permitirá acercarnos a las estrategias y recursos genuinos que pueden ser la clave de su eficacia.

Para desarrollar esta investigación se observó el trabajo de los orientadores durante un curso escolar completo, prestando especial atención a su interacción con los profesores. A través de diversos instrumentos (observaciones, entrevistas, análisis de transcripciones) tratamos de conocer en profundidad el trabajo que realizaron. Algunos de los análisis descienden, como se verá a lo largo de este documento, a un nivel muy microscópico de las interacciones entre orientadores y profesores. Creemos que esta forma de analizar los fenómenos, diseccionando sus elementos desde una posición teórica previa, siempre está al servicio de enriquecer la mirada más amplia y global que requieren las realidades complejas.

Esperamos que esta investigación pueda acercarnos, al menos en una modesta medida, a construir conocimiento sobre la práctica y la teoría del asesoramiento psicopedagógico. Esperamos también que en último término pueda ser de utilidad para mejorar la formación inicial y permanente de quienes desarrollan esta apasionante profesión.

EXTENDED SUMMARY

**GOOD SCHOOL CONSULTATION PRACTICES:
A CASE STUDY ON THE WORK CARRIED OUT BY TWO EXPERT AND
EFFICIENT SECONDARY SCHOOL PSYCHOLOGISTS**

María Luna Chao

Universidad Autónoma de Madrid, 2011

Supervisors:

Elena Martín Ortega

Emilio Sánchez Miguel

Abstract

ACCORDING to the theoretical and legislative framework, the psychologists who work in the school settings in Spain have to contribute to pupil's inclusion and integral education. The collaboration with teachers to improve their educational practices is the core of this process. Nevertheless, there have been reported several difficulties to develop this kind of psychopedagogical intervention. This research has the general aim to complement the study of these difficulties, analysing in depth the practice of expert and efficient school psychologists. The main analysis focused specifically on the way in which school psychologists and teachers face the joint task and establish a collaborative relationship.

THEORETICAL FRAMEWORK

Psychopedagogical intervention as a quality factor in the educational system

THIS investigation focused on studying one of the quality factors in the Spanish educational system: psychopedagogical intervention. This refers, to put it briefly, to the collaborative work of teachers and educational psychologists having the common ultimate goal of contributing to all pupils' integral education in the schools.

To provide a framework for this research, a description will be given of the theoretical influences that have helped to define the work of the psychologists who collaborate with teachers in school settings (School Psychologists, SPs). Following this, an explanation will be provided of the specific model according to which this profession is conceived of. Lastly, the issue under study will be examined in the light of recent research in this field and the specific theoretical framework underpinning this investigation will be explained.

The work of psychologists in schools began with the aim of diagnosing and treating disorders in children attending school, but since then contributions from different fields have gradually changed this situation. From the field of psychology, the works of Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, James Wertsch and Annette Karmiloff-Smith, among others, have highlighted the active and constructive role of the subject who learns and the importance in development of the mediation mechanisms employed by those who educate. From a mental health perspective, Caplan (1970) challenged the conception of the intervention by the psychologist or psychiatrist as a direct and remedial activity. He underlined the importance of prevention (primary attention) and suggested a means of achieving it: collaboration among mental health experts and those working directly with the recipients of the service. Selvini-Palazzoli et. al. (1986) transferred General Systems Theory, which was already well-established in the family therapy field, to psychopedagogical intervention. The school, understood as a system formed by multiple subsystems and types of relations, becomes the target of the psychologist's help. Through research aimed at improving school we have gone from seeing teachers as mere im-

plementers of educational change to the view that teachers must attribute meaning to change, as they are its real agents (Fullan & Hargreaves, 1999). In this context, psychopedagogical intervention is regarded as supporting change -improvements that cannot be imposed - in school. As teachers enhance their knowledge, so their practice as educators will improve. That is why interest in the knowledge teachers have is a key factor in the evolution of psychopedagogical intervention. Schön's (1983) concept of "reflection-in-action" is useful in this context because it challenges the predominant role that had been attributed to fully explicit reflection processes for improving practice. Claxton (2002) has drawn attention to the importance of intuition in teachers' practice, thereby highlighting even more the importance of the more implicit levels of knowledge - the knowledge, generated with a pragmatic rather than an epistemic objective, comprising also feelings and emotions. On the basis of these contributions, the consultant is seen as a facilitator of learning who must be sensitive to the school's culture and the beliefs, knowledge and emotions of the teachers.

Theoretical model of reference

The following theoretical contributions are the principal referents of the more concrete model of the SPs' work we have adopted. This model, called educational-constructivist (Solé, 1998), is the theoretical foundation underlying the current legislation in Spain regulating psychopedagogical intervention in the educational system.

The educational-constructivist model owes the first part of its name to the adoption of a general educational and preventive view of the SP's intervention. According to this approach - which is compatible with what Ainscow (1995) calls a "curricular perspective"- human development is understood as an interactive process. Therefore, if we want to explain learning, or failure to learn, we must look at educational interactions. From this *epistemological stance* it follows that the psychologist's *sphere* of intervention is the educational process itself. But in order to help improve it, the SP must advise while necessarily maintaining a collaborative *relationship* with the teachers, who are the ones directly involved in the teaching and learning processes. This approach, therefore, is quite different from the classical clinical approach, similar to Ainscow's (1995) "individual approach", which prioritises direct intervention in respect of the pupil's difficulties. At all events, direct attention is also justified on this approach, providing it is within the framework of preventive and contextual actions.

The second part of the name is due to the adoption of a precise conceptual theoretical referent that serves to explain teaching and learning processes, in other words the area about which the SP should provide consultation. This is the Constructivist Conception of School Teaching and Learning defined by Coll (1990). On this conception, school education is seen as having a social and socialising function. The construction of knowledge in school is explained theoretically by the interaction among three elements: the pupil's constructive mental activity, the school curriculum and the teacher's role as a guide in this activity. This conception integrates widely held conceptions in psychology about processes of meaning construction and the attribution of sense by the pupil, and also the mechanisms of educational influence employed by the teacher, the pupil's peers and the school as an institution. These concepts constitute the SP's expert knowledge in the school sphere. In addition, they serve to understand that the relationship between the psychologist and the teachers is also a process of joint meaning construction that has many features in common, although not all, with the processes that take place between teachers and pupils.

The structure and functions of psychopedagogical intervention in Spain

The theoretical contributions commented on above underpin the legal provisions regarding SPs working in the Spanish educational system. However, before going any further, it is necessary to describe the particular structure and functions shaping this work.

Prior to 1990, SPs' intervention was not very cohesively structured and was confined to providing academic or professional consultation or helping schools with the more underprivileged pupils. The passing of the Spanish educational reform act, known as the LOGSE, in 1990 introduced major changes that had repercussions on the organisation and functions assigned to SPs. The most important of these were the raising of the school leaving age from 14 to 16, a commitment to integrate all pupils into mainstream schools and the establishment of a more open curriculum throughout Spain the specific contents of which were to be filled in by the autonomous communities and the schools themselves. From that moment on the quality of the education system has been measured according to whether all pupils acquire the abilities stipulated in the curriculum. Since this reform, psychopedagogical intervention has been conceived of as the SP helping teachers to develop a curriculum suited to the pupils' diversity.

To organise this help, various structures were set up or strengthened: at the provincial level, there are specific teams that work with the schools to cater for pupils with special educational needs (motor, visual or hearing disabilities, generalised behaviour disorders); within the province, there are early intervention teams in each sector that work with several infant schools (0-6 years) and educational and psychopedagogical guidance teams that work with various primary schools (6-12 years). In secondary schools (12-18 years) the work is not done by an external team; each school has a guidance department comprising several professionals: at least one SP, a teacher from the sociocommunity area, teachers belonging to programmes catering for diversity and teachers supporting pupils with special educational needs. The structure is not exactly the same in all the autonomous communities: some have all the services outside the schools, whereas others, on the contrary, have been gradually introducing SPs in primary schools. Nevertheless, in spite of the passing of another education act (LOE, 2006) and the fact that the autonomous communities have more powers in educational matters than in 1990, the functions and the general structure of psychopedagogical intervention today is very similar to the description given here. This study was conducted in the Autonomous Community of Madrid where the psychopedagogical model has not undergone any relevant changes. In particular, it looked at SPs working in secondary schools. To complete the picture, a description will now be given of the functions assigned to the departments in which they work.

The main purpose of these departments is to “participate in the planning and implementation of the actions organised in the school to cater for the diversity of the pupils, both in regard to their learning ability, interests and motivations, and the differences that may exist among them due to their social and cultural origin” B.O.M.E.C (1996). These actions are divided into three areas with specific goals:

- support for teaching and learning processes: work with the senior leadership team to promote general measures catering for diversity and provide the teachers in the different departments with consultation and advice on psychopedagogical aspects to adapt the help given to all pupils.
- tutorials: coordinate the action plan developed by the teachers responsible for each group of pupils (tutors) to ensure co-ordinated actions throughout the school with pupils and monitor the evolution of each one.
- academic and career guidance: develop the guidance plan to help students in their academic and career decisions in collaboration with their tutors.

As can be seen, collaboration, consultation and co-ordination with the teachers in order to undertake various tasks together may be considered the main function of the guidance departments and therefore of the SPs working in the Spanish education system¹.

Research on psychopedagogical intervention: status of the problem and reference framework

SO far a picture has been painted of what this profession *ought to be about*, but how is this model actually being put into practice? We know from both informal sources and research that implementing a constructivist model is no easy matter. For example, the research carried out by Oliva, Martín & Vélaz de Medrano (2005) used a system of analysis that made it possible to see to what extent this model was actually implemented in various secondary schools. The results show that in general the SPs' intervention is based on an educational approach, but the function regarded as most central –offering consultation on the teaching and learning process- is hardly performed.

It therefore seems that collaboration to improve teaching practices faces certain difficulties. The causes and characteristics of these difficulties have been studied in different types of investigation. Thanks to studies that have recently explored the opinions and perceptions of SPs and teachers it is known that SPs attribute a great deal of importance to educational work and consultation on how to improve education, but direct work with pupils takes up a lot of their time (Boza, Toscano & Salas, 2007; Hernando & Montilla, 2009; Vélaz de Medrano et. al 2001). These professionals consider that interpersonal relation skills are extremely important in their work, but the training they ask for has to do above all with diagnostic tools (Luque, 2005). SPs perceive a difference between them and teachers in how they see their job: at all events, the latter value the work the SPs do in dealing with special needs pupils, but not so much the help they give to teachers (Cano & García Nieto, 2009). This perception coincides with what teachers themselves report: they do not seek advice on the curriculum (Anaya, Suárez & Pérez González, 2009). Nevertheless, they do think they need help in coordinating themselves to solve *real* problems and ask for understanding and emotional support from the SPs (Domingo & Hernández, 2008).

¹ SPs also teach few hours a week in order to be close, according to the legislation, to the classroom reality.

There is thus evidence that the ideas of SPs and teachers do not always coincide. This may be one of the causes of their difficulty in collaborating. Some researchers have stressed the importance of looking more closely at these discrepancies based on the idea that a person's knowledge of a particular phenomenon has different more and less explicit representation formats. Implicit representations have a strong influence on our thoughts and actions; without our being aware of it, they affect our expectations. If SPs' and teachers' expectations are incompatible, collaboration will be difficult (Farrell, Jimerson, Kalambouka & Benoit, 2005). That is why there is a need to explore the knowledge of SPs and teachers by looking not only at the more verbalisable levels. Using tasks and interviews to access not the most explicit knowledge, but implicit restrictions on thought, some researchers have found that SPs hold ideas about teaching and learning more in keeping with constructivism (Martín et al. 2005), and a view of their own work closer to an educational-preventive approach, than teachers (Luna & Martín, 2008).

A study of collaboration practice: the theoretical framework of this research

Other research groups have contributed to the understanding and improvement of consultation practices, attempting to offer tools to help SPs to construct appropriate representations of the problems they deal with together with the teachers (Castelló & Monereo, 2005) or looking at how the consultation process influences the improvement of certain teacher practices (Onrubia & Lago, 2008). But the line of research of most interest here is the one pursued by Emilio Sánchez and his team. The idea from which they start out is that if research is to be useful in improving SPs' practice, it must thoroughly investigate what these professionals do when they try to collaborate (Sánchez, 2001; Sánchez & García, 2011; Sánchez & Ochoa de Alda, 1995). It is necessary to find out about the difficulties they face on a daily basis in order to understand the gap separating them from the theoretical ideals and design the types of help that may be of most use to them. On this approach it is also seen as important to take into account professionals' different representational levels, as what professionals think they do does not always match what their actions reveal (García, Rosales & Sánchez, 2003). This research line is interested in studying the knowledge observed in the procedures employed by SPs. In particular, it attempts to find out about the difficulties they have in collaborating (Sánchez, 2000) and improving their own practice (García, 2003; García & Sánchez, 2007).

The theoretical framework these authors use is the most concrete point of reference of this study. A description will now be given of what this approach understands by collaboration, how it has studied it and what evidence it has found that helps to further specify the problem to be explored in this investigation.

As reported by Schulte & Osborne (2003), some researchers think we can speak of collaboration whenever there is joint responsibility towards the client (e.g. Caplan, 1970), even if the consultant uses coercive methods. By contrast, others (e.g. Gutkin, 1999a) hold that we can speak of collaboration only if there is consensus on joint decisions. The latter position coincides with the framework just explained. Indeed the SP's aim is to enable teachers to improve their practice and solve problems more and more independently. So teachers and the SP must combine their knowledge, as the SP cannot improve a situation in school, especially in regard to teaching and learning, without the teachers' cooperation. From this standpoint, the relationship must be symmetrical and the decisions mutually agreed on. However, can a collaborator exercise greater control over the contents? Erchul (1987;1999) doubted that a directive SP can be considered collaborative. Gutkin (1999b) replied that a collaborative SP can contribute to a greater extent to the construction of content, because the opposite pole of collaboration is coercion not directiveness. The reference framework adopted in the research reported here views effective collaborative consultation as succeeding in achieving shared representations. And to be able to say that the consultee is making these representations his or her own, the consultee must be seen to participate in their construction: collaborating effectively implies transferring participation (control) to the consultee and therefore it ought not to be directive. At all events, Davison's (1990) proposal that all participants in collaboration must have the same opportunities to participate in all the stages of problem-solving, even though their participation may be distributed differently in the different stages, is accepted here.

It has been made clear that Emilio Sánchez's line of research views collaborative consultation as requiring the reaching of agreements while enabling the consultee to participate in the process. Indeed, the construction of shared meanings with teachers is considered as the core of SP's work (as educative-constructivist model had stated). Moreover, psychopedagogical intervention is more specifically conceived as a process of joint construction of problems. Assuming the distinction stated by Pintrich, Marx & Boyle (1993), two dimensions are distinguished in problem solving process: a cold dimension, related to the sub-processes of identifying and defining the problem, finding solutions and

monitoring the results, and a hot dimension, related to the motivational and volitive sphere. As already noted, the SP must try to construct problems together with the teachers. However, for success to be achieved on this dimension, a collaborative relationship must be built up with the teachers to protect and enhance the hot dimension. Indeed, if the SP fails to convey that they listen to, understand and value the consultees, the whole process may be put at risk (Sánchez & Ochoa de Alda, 1995). Sánchez (2000) found that SPs have difficulty in developing these two dimensions properly. The main difficulties in jointly constructing problems have to do with the SPs' offering solutions too quickly, before sharing the definition of the problems, and frequently failing to establish how progress is to be assessed. In regard to relationship construction, he observed that SPs emit few messages conveying that they listen to, understand and value the consultee. Moreover, a lack of understanding with the teachers is common. An examination of such failures to understand each other provides information on the difficulties SPs have in collaborating. When SPs think teachers are acting in their own interests and not the pupil's, when they think that their ways of looking at the problem are incompatible or when they feel questioned, the collaboration relationship teeters. So certain procedures employed by SPs and certain beliefs held by them constitute the main hindrances to collaboration.

The research used as the most direct point of reference shares this framework concerning collaboration and its main dimensions. This is the work carried out by García (2003; García & Sánchez, 2007) who starts out from the idea that in order to help professionals, it is also necessary to know what difficulties they encounter in improving their own practices.

To find out what changes SPs are capable of accepting, he observed two of them in their work with teachers before and after a training programme. The system of analysis employed made it possible to determine: 1) the degree to which teachers and SPs made explicit their definitions, searches for solutions and monitoring of the problems and 2) the degree to which the teachers participated in their construction, as a measure of the collaboration achieved. In addition, the other dimension of consultation was also explored, ie the extent to which the SPs conveyed to the teachers that they listened to, understood and valued them. The importance of these behaviours and the way they are implemented in consultation were worked on in the training programme. The main conclusion is that changing one's own practices can be a very demanding process: the changes recorded in the SP's practices following training were rather modest. As far as making explicit

what they were doing was concerned, in most of the problems they dealt with they failed to turn their definitions, monitoring and messages showing they were paying attention into public content; the search for solutions, by contrast, was made explicit more often. The only behaviour that increased following training were the messages showing they were paying attention to the consultee (related to the relationship construction). As regards participation, in general the teachers assumed greater responsibility in defining problems, whereas the SPs did so in finding solutions.

In the study reported here, the system used to analyse the SPs' practice was similar to the one employed by García (2003). This system shares many important features with the one devised by this research group to look at the interaction between teachers and pupils (Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos & García-Rodicio, 2008). To analyse the interaction between teachers and pupils, and between the SP and teachers, it is important to develop detailed measurements making it possible to see how far the contents and the representations constructed are theoretically appropriate and to what extent they are constructed jointly. In short, the aim is to determine whether the conditions for learning exist in these interactions. Can it be said that control is transferred (Wertsch, 1985) and the participation of those learning is central or merely peripheral (Lave & Wenger, 1991)?

The following section provides a detailed description of the objectives of this study and how the SP's practice was investigated.

AIMS AND IMPORTANCE OF THE STUDY

IN the discussion of the theoretical framework, it was seen that difficulties have been detected in the collaboration between SPs and teachers. These difficulties have to do with their (more or less implicit) ideas and their knowledge of procedures, which hinders joint construction of problems. Difficulties have also been found in making changes in their practice.

The object of this study is to help strengthen the dialogue between theory and educational practice, as in our view this is the only way to help professionals. In order to make progress, it is important to clarify the distance separating actual practice from what theoretically ought to be done. A first question to be answered is how near do expert and efficient SPs come to the ideal in their practice?

This study closely monitored the work of two expert and effective SPs operating in two secondary schools in the Autonomous Community of Madrid over an entire school year. Of all the aspects of their practice, this study focused particularly on their interaction with the teachers.

To find out about these interactions, their most frequent and structured encounters were observed: all the meetings with various groups of tutors held during the academic year. Although the data gathered from these meetings constitute the core of this study, to get to know the practice of these professionals the types of tasks they performed on a daily basis were observed and the ideas of both the SPs and the tutors were explored by means of interviews.

This is therefore a study of good psychopedagogical intervention practices. Prior to this, studies had been done on the practice of SPs who had not been chosen for any particular reason or who were experiencing difficulties. Why, then, is it important to study SPs who are good professionals? In the first place, it would be useful to know, within the limitations of a qualitative study, whether the difficulties they experience are similar to those of other SPs. This would help us to fill in the picture of the present status of SPs with different profiles and so enrich or change what has been known until now about their difficulties. Secondly, it would be useful to collect evidence on the resources these good professionals actually employ. This would aid in completing the picture of the help that would be of use to these professionals.

METHOD

Design: instrumental case study (Stake, 1995). A qualitative methodology was employed enabling the theoretical knowledge to be constructed. A similar design to that of other research was used in order to be able to compare the results (qualitatively).

Selection of participants: the first step was to define a profile of an efficient secondary school SP. It had to be an SP with a medium-high level of experience and generally effective in both the collaboration dimensions under study: task and relationship. He or she had to be committed to the basic postulates of the educational-constructivist model. The following steps were taken to find SPs who fitted the profile: meetings were held with the SP coordinators in the Autonomous Community of Madrid's administration who know the SPs in each area; colleagues who are also SPs in the same areas were consulted by telephone; surveys on satisfaction

with the SP were administered to a proportion of the teachers with whom four possible candidates worked; and a meeting was held with at least one member of their schools' senior leadership team; the four candidates were interviewed. Following this, two SPs from the same area were selected.

Pilot study: one of the SP candidates who was not selected for the study proper agreed to take part in a pilot study. She was observed for a month in her school and audio recording and written records were made of several of her meetings with teachers. The data obtained were used to generate categories which were later refined in the study proper.

Participants: two SPs and 17 class tutors working in compulsory secondary education (ESO, 12-16 years).

SP1: a man with more than 30 years' experience in education. He had worked as an SP in primary and secondary education. He had been in his present school for ten years. It is a medium-sized school in a municipality with an average socioeconomic level. Teacher turnover is also average. It has a scheme of pupil assistants and mediators the SP helped to set up some years ago. His meetings with the first-year (12-13 years) and fourth-year (15-16 years) ESO tutors were observed. The first-year tutors group comprised five teachers, two of whom were novices, one an expert but new in the school and two with a medium amount of experience who had worked previously with the SP (in the tutors meetings). The fourth-year tutors group comprised three teachers. All of them had medium-high amount of experience, that was not their first year in this school but only one of them had worked previously with the SP. Frequently, the head of studies (part of the senior leadership group) also joined the meetings.

SP2: a woman with more than 20 years' experience in education. She had worked as a teacher in infant and secondary education, and as a secondary school SP. She had been working in this school for eight years. It is a large school in a municipality of average socioeconomic level. Staff turnover is average. Her meetings with the first-year (12-13 years) and second-year (13-14) ESO tutors were observed. The first-year tutor group comprised five teachers, five of whom had worked previously with SP2. The group of second-year tutors consisted of four teachers, one of whom was a novice, another had worked in other secondary schools, but was in his first year at this school, and two of them had a medium level of experience and had worked with the SP before. Frequently, the head of studies also joined the meetings.

Procedure: the lead researcher observed each SP two days a week throughout the 2007/08 academic year, taking field notes on their activities and comments. She took verbatim notes of what the participants said in 90% of the meetings with the tutor groups held during the year. The following table shows the number of meetings.

	SP1	SP2
First-year tutors	28	18
Second-year tutors		14
Fourth-year tutors	15	
Total	43	32

Table 1. Number of meetings registered

In addition, the researcher interviewed the SPs and the tutors concerned at the beginning and end of the school year.

System of analysis: several groups of categories, which will be described in the results sections, were generated through a dialogue between the data and the theoretical constructs. The QDA miner software was used to handle text and some analyses over the categories. The logic of the analysis system is as follows:

Specific objective	Materials used and analyses performed
Get to know the activities undertaken by the SPs in their schools	Field notes and interviews with the SPs
Get to know the contents of the meetings with the tutors	Generation of categories regarding the subjects dealt with in the meetings
Get to know how they make explicit the construction of the relationship and the task: <ul style="list-style-type: none"> - Construction of the relationship - Construction of the task 	<p>Within each subject category:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification of the listening, understanding and valuing messages, and generation of other categories - Identification of the fragments dealing with problem-solving and, within them, of the fragments dealing with the different components (definition of the goal, the search for a solution, monitoring)
Get to know how and to what extent they collaborate	<p>In a sample of problems:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification of who constructs each component: distribution of the level of participation between the SP and the teachers. <p>From the perspective of teachers:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Content analysis of the interviews with tutors carried out to know their views about their relationship with SP.

Table 2. Specific objectives, materials and analyses performed

As we can see, the main analyses were carried out on a particularly relevant SP's activity: the meetings with tutors. The next figure tries to clarify the logic of these meetings analysis system, which will be explained in this summary.

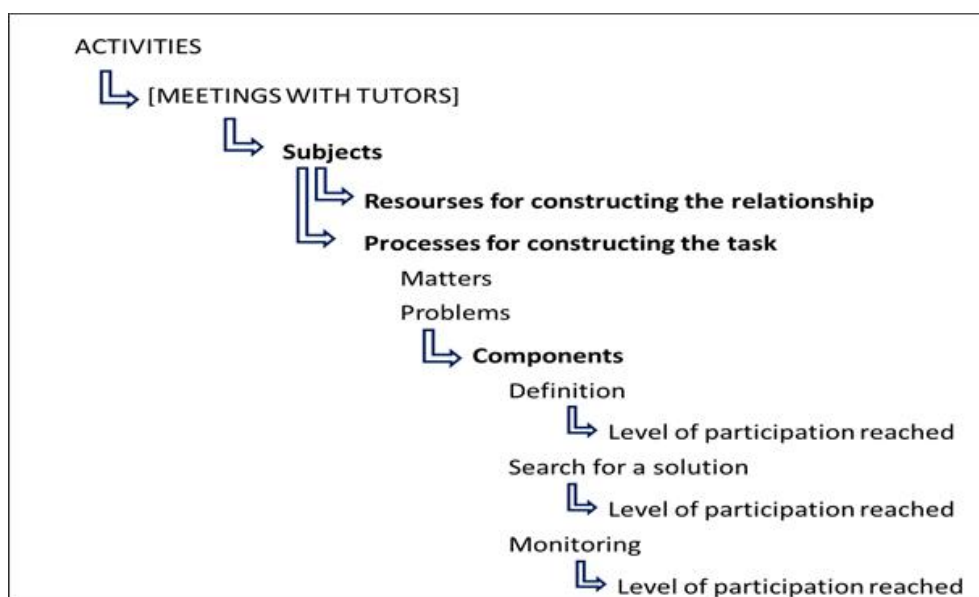


Figure 1. Logic of the system for analysing the meetings

RESULTS

THE results of this study are presented here in five sections.

- Activities carried out by the SPs in their schools
- Subjects dealt with in the tutor meetings
- Making explicit the task construction processes
- Participation by teachers in task construction
- Resources for constructing the collaboration relationship

1. Activities carried out by the SPs in their schools

Objective: to get to know to what extent the activities performed by the SPs in their schools correspond to an educational approach to intervention and what similarities they have with other SP practices observed in regard to the difficulties faced.

Results: the following information on the SPs' activities was obtained through observation and an interview with each SP.

Sporadic activities (performed monthly, quarterly or annually). A large number of activities are carried out by both the SPs with identical frequency. Both the SPs attend the Pedagogic Coordination Committee once a month. Once a quarter they take part in the teaching staff meetings, attend the forms' grade assessment committees and the coordination meeting with other SPs in the area. During a brief period of the year they draw up and review plans and reports for the year, prepare and participate in the general parents' evening, meet with some of the teaching departments and work on organising the forms for the following academic year. Each of them also engages in coordination activities with other schools. Although each the SPs performs very similar activities, there are some that are carried out by one but not the other. SP1 spends time on the pupil mediators and assistants scheme he helps to run, in particular, the meeting with the teachers and pupils involved; he directly helped some tutors by going into their classes to provide guidance for the pupils; and he had a meeting with one form's team of teachers. SP2 systematically asks the teachers for information before the grade assessment committee meetings and coordinates with the mental health services as a representative of the SPs in the area.

Frequent activities (performed daily or weekly). They both attend to pupils who come to the Guidance Department for various reasons and each estimates that this activity may take up more than an hour of their time a day on average. In addition, SP2 distinguishes the attention she gives to pupils in regard to academic and career guidance. Other activities they perform for a very similar number of hours are attending to parents - an average of an hour a day between appointments and phone calls; ongoing liaison with the teacher in charge of the socio-community area, and with the other SP in their schools; the three meetings with tutors they have each week; preparing materials for the tutor meetings; teaching three times a week; weekly coordination meetings with the senior leadership team and attending to the tutors coming to the department to ask them to do something or for some material. The activities undertaken only by SP1 are again to do with the pupil assistants and mediators scheme, added to which he devotes an hour a week to liaising with the people responsible for pupils in care attending his school. SP2 spends more time on attending to pupils individually to gather information for systematic psychopedagogical studies of pupils who attract the tutors' attention for some reason. She also

devotes an average of an hour a week looking up regulations or going over current legislation.

Conclusions:

The model that this practices show

De la Oliva, Martín & Vélaz de Medrano (2005)'s research singles out three important conditions for carrying out an intervention approximating to an educational approach: the support of the senior leadership team, development of jointly agreed action plans and organisational structures facilitating the monitoring of the tutors' work. In view of the time the SPs in the study devoted to coordination, it seems these conditions are met. However, although in general terms it is possible to speak of an intervention close to what is theoretically considered ideal, this study, as the one just mentioned, found too few meetings of the teaching team, which would be important for reviewing teaching practices. Thus there are not many occasions for consultation specifically on teaching and learning.

Comparison with the SPs studied from the standpoint of their difficulties

The SPs studied by García (2003), who did not meet the standards of good practice, presented similarities and differences when compared with the SPs in this study in terms of the proportion of their time they devoted to their various activities.

Meetings with pupils and parents, and the preparation of psychopedagogical studies occupied a comparable percentage of their time in both studies (14% and 35% in García's study and 22% and 29% in this one). According to García (2003), these activities are part of the support they provide to teaching and learning processes. However, both studies found that the SPs offered little consultation on what ought to be the core of the support given to these processes: a review of the teachers' practices. By contrast, the SPs in this study devoted a bigger proportion of their time to developing academic and career guidance and tutorials plans (15% and 18% in García's study, 31% and 39% in this one). Another striking difference concerns coordination: the SPs studied by García spent less than 5% of their time on these activities, whereas the weekly activities of the participants in the present study made plenty of room for coordination and liaison (25% and 19% of their time). The SPs in this study spent less time on preparing the classes they teach. By way of a general summary, it can therefore be said that, compared with the SPs studied by García, those in this study devoted: 1) a similar proportion of their time to supporting teaching and learning processes, understood in the widest sense, 2)

less time on teaching and 3) more time on tutorials, academic and career guidance, and, above all, coordination.

2. Subjects dealt with in the tutor meetings

Objective: get to know the content of one of the tasks most frequently engaged in by the SP and teachers together: the tutor meetings. The aim was to find out to what extent the subjects dealt with in these meetings are consistent with an educational approach, in particular, whether they denote systemic preventive work. These subjects were also compared with what had been observed in the case of SPs studied from the standpoint of their difficulties.

Results: the aim was to find out the topics tackled in the meetings, to which ones most time was devoted and how they were dealt with over the course of the school year.

- *Subjects dealt with in the meetings.* On the basis of the transcriptions of the 75 meetings recorded, 13 exhaustive and exclusive subject categories were generated. Each meeting was divided into fragments depending on the subject being dealt with by the participants. Interjudge agreement was calculated on the basis of 20% of the meetings. The lowest agreement on a category was 81.1% and the highest 100%.

The categories are shown in the “Subjects” column in the table below. Each subject groups together a certain type of activity which is described in the central column. The column on the right shows how some of these activities are linked to primary attention, whereas as others are more related to secondary or tertiary attention.


Subjects	Activities implied	
Basic issues Actions by the tutors	Joint reflection and development of tutorial action plan	Primary attention  Tertiary attention
External coordination Functioning of resources School events Logistics/Organisation	Coordination	
General review Risk case reviews Behaviour case reviews	Reviews	
Academic cases Risk cases Behaviour cases	Treatment of cases	
Socioemotional	Socioemotional	

Table 3. Subjects identified, activities and kind of attention implied

In the “basic issues” category the participants talk specifically about teaching and learning processes. In “tutorial action” the topic is how to develop and implement the tutors’ action plan, to enhance good climate among pupils, close supervision and contact with the families. These subjects have to do with reflection and the development of plans, so they can be regarded as those that contribute most to primary attention.

The next four subjects are grouped into coordination processes among members of the school, and between the school and external bodies. The intention of sharing information and agreeing guidelines for action is seen, like the processes previously described, as having a major preventive and systemic component, so these subjects too can be supposed to be contributing to the development of primary attention.

The next six subjects are qualitatively different. The preventive and systemic component gradually recedes and gives way to more remedial processes. The subjects here called “reviews” are conversations with a clear beginning and end about various pupils with a problematical situation. In spite of its essentially reactive character, the intention to exhaustively review a group of cases in general or because of a particular problem (social or behavioural) reveals a commitment to systematise the processes and detect difficulties at an early stage.

The next three subjects have in common the fact that they deal with pupils’ cases which, unlike the reviews, are brought up at the meetings without anyone having indicated that a section is beginning to carry out a review. The process involved is the most reactive of those found: outside of the time set aside for reviews, one of the participants raises the need to talk about a pupil presenting a problem and this is what sets in train the subsequent actions. These subjects therefore have to do with tertiary attention. The last subject, called “socioemotional”, involves completely different processes. Instead of making comments on the task at hand, the participants tell jokes and anecdotes or engage in more personal conversations.

- *The subjects most and least frequently dealt with in the meetings.* The following table shows the proportion of words the participants (in SP1 and SP2’s meetings) devoted to each group of subjects during the year. This is a measure of the time the participants spent on each subject.

Subjects	Activities implied	SP1	SP2
Basic issues Actions by the tutors	Joint reflection and development of tutorial action plan	29.6%	18.1%
External coordination Functioning of resources School events Logistics/Organisation	Coordination	20.9%	47.8%
General review Risk case reviews Behaviour case reviews	Reviews	18%	10.6%
Academic cases Risk cases Behaviour cases	Treatment of cases	25.6%	19.8%
Socioemotional	Socioemotional	5.9%	3.7%

Table 4. Proportion of words devoted by the participants to each group of subjects

If, to simplify, a distinction is made between the subjects having more to do with primary attention and those having more to do with tertiary attention, it can be seen that the amount of time the participants spent talking about each group was roughly comparable. These two SPs' tutors meetings, therefore, dealt to a large extent with subjects related to prevention, such as actions by the tutors, coordination, the functioning of resources, organisation and school events, and reflection (although this last-mentioned to a lesser degree). These activities concern the entire school community and contribute to the running of the school as a whole. Their systemic and potentially preventive nature is quite plain. Nevertheless, in the meetings, the participants spoke in almost equal measure about problems that had already appeared, either by reviewing the cases of various pupils in a way more closely linked to the early prevention of difficulties or by dealing with them when they arose individually.

- *Treatment of the subjects over the course of the school year.* The following table shows a complementary view about the presence of every subject in each group of tutors: the subjects can be classified according to the different patterns with which they are dealt. To put it briefly, some subjects were dealt with at length in almost all the meetings (pattern 5); others appeared in almost all the meetings, but the participants spent a small proportion of their time on them (pattern 4); others appeared in few meetings, but when they did the participants devoted a large proportion of their time to them (pattern 3); lastly, other subjects appeared in the sessions very little or not at all (patterns 1 and 2).

Subject	SP1		SP2	
	1 st -year	4 th -year	1 st -year	2 nd -year
Actions by the tutors	Dark Red	Dark Red	Dark Red	Dark Red
Behaviour cases	Dark Red	Light Blue	Dark Red	Dark Red
Logistics/Organisation	Purple	Dark Red	Dark Red	Dark Red
School events	Dark Red	Light Blue	Light Blue	Light Blue
General review	Light Blue	Light Blue	Dark Red	Light Blue
External coordination	Light Orange	Light Orange	Light Blue	Light Blue
Risk case reviews	Light Blue	Light Orange	Light Blue	Light Orange
Functioning of resources	Purple	Light Blue	Purple	Dark Red
Socioemotional	Purple	Dark Red	Purple	Purple
Academic cases	Purple	Light Blue	Purple	Purple
Risk cases	Purple	Light Blue	Purple	Light Orange
Basic issues	Light Orange	Dark Red	Purple	Light Orange
Behaviour case reviews	Dark Red	Light Orange	Light Orange	Light Orange



Table 5. Patterns of presence of the different subjects during the whole academic year

Conclusion:

In the section presenting the findings concerning the activities, it was concluded that the high degree of systematisation and frequency of the meetings held by the SPs implies, as De la Oliva, Martín & Vélaz de Medrano (2005) has pointed out, that they are employing an educational approach. This section has focused on the contents of the meetings and it has been found that in both the schools these meetings are not only held weekly, but are in fact used to speak about school, the implementation of its plans and projects, its coordination and functioning. In the meetings of the two SPs with tutors, these subjects accounted for more than 50% of the total talking time. Moreover, many of the subjects having to do with these processes occupied a prominent position in most of the sessions over the course of the academic year. This is evidence that these SPs’ practice is close to an educational approach committed to prevention and systematising actions.

In spite of these findings, which are consistent with the model taken as a reference, two other results were obtained that make it necessary to introduce certain qualifications: 1) other more remedial subjects, to do with tertiary attention (re-

views and case discussions) were also dealt with at the meetings; 2) among the subjects to do with the progress of the institution, “basic issues”, involving reflections on how to improve learning and teaching processes, were not, in general, the most abundant. This therefore reveals a fact similar to the one seen through their activities (in the foregoing section) and which matches previous findings: consultation on teaching and learning processes is a less frequent activity than would theoretically be desirable (De la Oliva, Martín & Vélaz de Medrano, 2005; García, 2003).

3. Making explicit the task construction processes

Objective: to find out how SP and teachers construct their joint task by identifying the different processes they make public (or explicit). The point of interest here was to find out to what extent the processes they make explicit reveal a theoretically appropriate approach to the task and to what extent the results are similar to those of the SPs studied from the standpoint of their difficulties.

Results: within each fragment classified as a subject, different processes to carry out the task were identified. Here had been found an important distinction: the participants were not always engaged in a problem-solving process since they frequently just shared information or opinions. In any case, to go deeper specifically into the process of joint construction of problems, an analysis was performed on the extent to which its different components were made explicit.

- *Problems and matters*. A fragment of a meeting is considered a “problem” when the participants’ intention is to tackle an imbalance between a present and an ideal situation. The complete process ought to consist in: the setting out and analysis of the imbalance (in comparison with the initial state), the decision on the actions to be taken and the monitoring of the effect of these actions. In the meetings the participants deal with problems of various kinds: to do with individual pupils, taking decisions on matters to do with the school and differences of opinion among the participants. Interjudge agreement was calculated on the basis of 20% of the meetings. The agreement on the category “problem” was 89%.

A fragment of a meeting is considered a “matter” if it is a comment providing information that does not require subsequent action to right an imbalance. The matters found in the meetings were communicative exchanges aimed at sharing information or opinions about topics that did not cause the participants particular concern. In regard to certain matters, it was found that the SP or head of studies

informed the others about the typical ways of dealing with them, ie they described the protocol usually employed in the school for situations that are repeated every year. Interjudge agreement was calculated on the basis of 20% of the meetings. The agreement on the category “matter” was 80.2%.

- Proportion of matters and problems

In addition to ascertaining how the participants share matters and solve problems, the aim was to find out in what proportion they engage in these processes. The proportion of words was taken as the indicator of the share of these two categories in the meetings.

	SP1		SP 2		Total number
	Number	% of words	Number	% of words	
Matters	375	39.3%	226	36.2%	601
Problems	350	60.7%	221	63.8%	571

Table 6. Number of matters and problems identified and proportion of words devoted

This study focused in greater detail on the processes and participation in problem-solving, although it should be noted that the SPs and teachers involved also devoted a large proportion of their talk to what are here called “matters”.

- Presence of protocols

As already mentioned, it was found that the way some matters were dealt with consisted in sharing action protocols. This has important implications requiring a more detailed analysis. To this end, 20% (234) of all the topics were selected at random respecting the proportions between matters and problems, tutor groups and subjects. The aim was to locate the topics involving a description of the use of pre-established protocols that are simply transmitted to the other participants and protocols that are being implemented or are being drawn up/improved.

Within this sample, more than 30% of the matters and problems considered together showed fixed protocols. This kind of protocol is more frequent in the matters. In a smaller proportion and especially in the problems (aprox. 12%), protocols in action and in progress were identified. The most relevant result is the fact that 90% of the fixed protocols appeared in the subjects related to coordination and implementation of plans and school organization: in those subjects is relatively

frequent the exchange of information about typical ways of dealing with matters. On the contrary, when the participants reviewed or discussed cases the SP or the head of studies rarely offered a fixed protocol.

- Presence of strong disagreements

Strong disagreements are problems in regard to which the collaboration relationship is threatened by major discrepancies between the SP and one or more of the teachers. Such moments were the main unit of analysis employed by Sánchez (2000), so it is important to know how often they occurred in this study.

In addition to the “problem” category, the “strong disagreement” category was applied to all the transcriptions. Interjudge agreement was 86.9%.

Problem- Disagreement	SP1		SP2	
	Number	% over the total number of problems	Number	% over the total number of problems
	19	5.4 %	4	1.8%

Table 7. Number and proportion of problems which showed strong disagreements between SP and teachers.

As can be seen, there were few problems over which there were strong disagreements, especially in the meetings with SP2.

- *Explicit mention of the problem-solving components.* This section is focused on the way in which SPs and teachers tackled the problem-solving process. It specifically reports on the extent to which the participants made public the different problem-solving components. The fragments corresponding to the definition of the problem, the search for a solution and/or the monitoring of the solution were identified in regard to each of the problems in the corpus. Interjudge agreement was calculated on a random sample of 20% of meetings. The agreement on the category “definition of the problem” was 89.9%; on the category “search for a solution” was 86.5% and on the category “monitoring the solution” was 88.6%.

The table below shows the definition of each component and the proportion of problems in which each of them was present.

Components	% over the total number of problems		
	SP1	SP2	Mean
<p><u>Definition of the problem</u></p> <p>The participants describe an imbalance creating obstacles between an actual situation and the ideal situation. Sometimes the description focuses on examining the cause of the imbalance, whereas at other times a picture of the situation is painted that requires intervention by one of the participants.</p>	90.2%	87.3%	88.8%
<p><u>Search for a solution</u></p> <p>The participants discuss the steps necessary to correct the imbalance between an actual situation and an ideal situation. The clearest defining feature of this category is that it implies action. It encompasses all the proposals for action made or decisions taken in dealing with problems, including the times when the participants justify their decisions or allude to some action taken in the recent past in relation to this.</p>	76.3%	73.8%	75.1%
<p><u>Monitoring the solution</u></p> <p>The participants evaluate the effectiveness or consequences of an action taken, whether it be the solution or just a step towards the goal. The criterion for considering a fragment as monitoring is the strictest of those designed for analysis: only interventions in which something the participants have done can be summarised as "it's worked/hasn't worked", "it's had positive/negative consequences" are classified as monitoring. The monitoring category, therefore, is applied when the intention is to assess the effectiveness or describe the consequences of an action taken by at least one of the participants.</p>	22.8%	19%	20.9%

Table 8. Proportion of explicitation of the different components of problem-solving

As can be seen in the table, in the great majority of cases the participants made their definitions and searches for solution explicit. By contrast, monitoring the solutions was made explicit in only a fifth of the problems.

- Structure of problems

A different analysis of the category "problem" was performed to get to know what kind of structure was the most frequent. The table below shows the proportion of problems in which the participants made explicit just the definition, the search for solutions or the monitoring process or the different relevant combinations.

Structures	% over the total number of problems		
	SP1	SP2	Mean
Only definition	12.6%	15.4%	14%
Only search for solution	6%	4.5%	5.3%
Only monitoring the solution	7.1%	7.2%	7.2%

Other component + Monitoring	6.6%	4.5%	11.1%
Definition + Search	58.6%	61.1%	59.9%
Definition + Search + Monitoring	9.1%	7.2%	8.2%

Table 9. Proportion of problems depending on their structure

As can be seen, the most frequent structure is an explicit process of definition followed by a search for solution: more than a half of the problems have this kind of structure.

Conclusion:

General task construction processes

The processes employed by the SPs and teachers to construct their joint task can be divided into “matters”, where the intention is to supply information, and “problems” where the intention is achieve a solution. Within the former, there are many moments when the SPs supply a pre-established action protocol which is often related to the school’s plans, programmes and coordination. This reveals work at a systemic level -and therefore consistent with the reference model- that may also help to reduce the complexity of the meetings. At all events, the fact that the teachers are given pre-established solutions is in contradiction with an important element of the reference framework: the teachers should have a high degree of participation in the construction of the task. This may reflect a type of collaboration that is less appropriate than what is theoretically predicted. In spite of this –which would be potentially prejudicial for collaboration- only a small number of strong disagreements were found.

Problem-solving processes

In regard to problem-solving processes, it was observed that the participants turned the vast majority of the definitions and searches for solutions into public content. Comparing these data with those from other studies of SPs, the most notable difference is that the SPs in this study employed definition processes in regard to a greater proportion of problems.

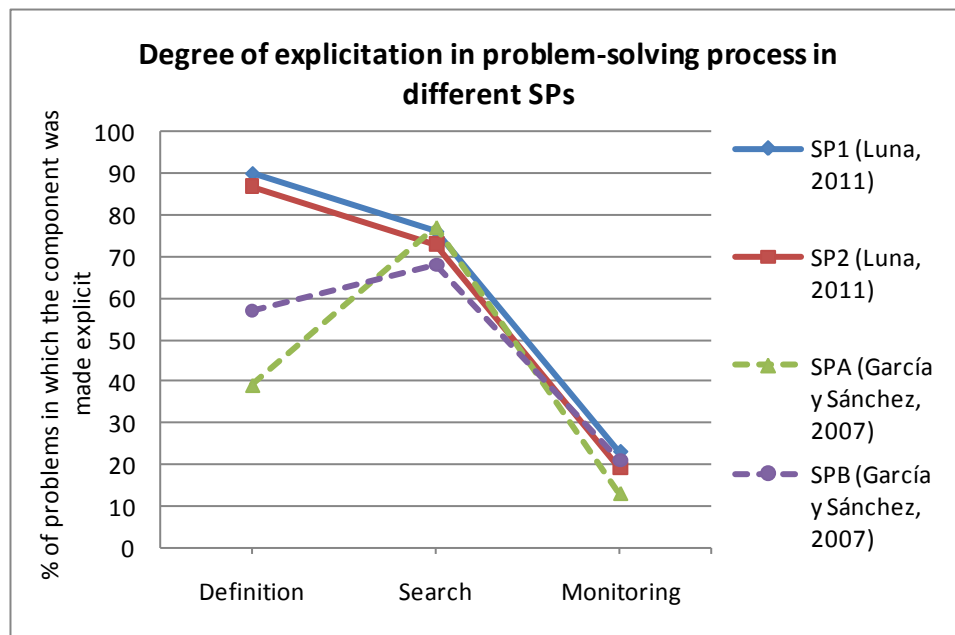


Figure 2. Comparison of the degree of explicitation in problem-solving

It can therefore be concluded that they anticipate solutions to a lesser extent than other SPs that have been studied (García & Sánchez, 2007; Sánchez, 2000). At all events, monitoring, which is theoretically important, was scarcely present.

4. Participation by teachers in task construction

Objective: to find out to what extent problem solving is a process shared by the SP and the teachers. The interest here is in examining to what degree the teachers take control of the construction of the definitions, searches for solution and monitoring processes, as a more central involvement would denote greater empowerment.

Results: a record was made of who was speaking in each of the components of each problem. A scale, similar to the one used by García (2003), was applied to a sample of problems to score the level of participation by the teachers. Interjudge agreement on this scale was 85%. A brief reference to the analyses conducted on the teacher interviews was also included in this section. In these interviews, an attempt was made, among other things, to see whether the teachers thought the SP's actions were collaborative.

- *General participation by SP and teachers.* In regard to each component the person or persons – the SP, the teachers, the head of studies or any combination

of these – making it public was identified. The aim was to find out whether, across all the problems, any particular component, for example, definitions, was monopolised by any particular type of participant.

Component	Who is making the component public	% over the total number of fragments classified as each component
Definition	SP + Teacher/s SP + H. of studies SP + Teacher/s + H. of studies	52.3%
	Teachers Teacher/s + H. of studies Teacher H. of studies	37.7%
	SP	9.9%
Search for solution	SP + Teacher/s SP + H. of studies SP + Teacher/s + H. of studies	52.2%
	Teachers Teacher/s + H. of studies Teacher H. of studies	26.2%
	SP	21.3%
Monitoring the solutions	SP + Teacher/s SP + H. of studies SP + Teacher/s + H. of studies	54.8%
	Teachers Teacher/s + H. of studies Teacher H. of studies	26.7%
	SP	18.5%

Table 10. Proportion of the components which were made public by teachers, SP or teachers and SP together.

Seeing that there were no big differences between both SPs, the table shows the two cases together. As we can observe, the SPs made explicit alone less than the 9.9% of the definitions, less than the 21.3% of the searches for solution and less than the 18.5% of the monitoring.

More than half the times a fragment of the meetings was classified as definition, search for solution or monitoring the solutions, it was emitted jointly by the SP and the teachers and/or head of studies.

- *Level of teacher participation.* The analysis of participation in the previous section shows only who participated, but not how far their contribution was decisive. To find this out, a sample of 100 problems (17% of the total, 50 for each SP) was selected at random, though respecting the original distribution of problems according to subject and period of the school year (first, second or third term). Each component was scored according to the scale shown in the table.

Scale	Score	Category description
+	0	The essential content of the component is constructed by the SP
	1	The SP encourages the teacher/s to construct the component but eventually it is constructed by SP
	2	The SP starts to construct the component and the teacher/s help the SP
	3	The teacher/s start to construct the component and the SP helps the teacher/s
	4	The SP encourages the teacher/s to construct the component and the essential content is finally constructed by the teacher/s
-	5	The essential content of the component is constructed by the teacher/s

Table 11. Scale to measure the degree of teacher participation in each component

The scale made it possible to quantify the extent to which the teachers were autonomous in performing each component. In addition, it was determined whether the level of participation varied depending on the subjects dealt with and the time of the school year (which would suggest the relinquishing of control by the SPs).

To determine the general level of participation of each component, the scores obtained for this component in each problem in which it appeared were added up and compared with the maximum score that could have been obtained (ie the result of multiplying the number of times the component appeared by five). Transferring the score to a scale of 0 to 100 gave the level of participation as a percentage. The participation percentages obtained in this way for each SP are shown in the table.

Component	SP 1		SP 2	
	Mean	%	Mean	%
Definition	3.7	74.5	2.6	51.3
Search	3.1	61.9	2.6	52.3
Monitoring	2.8	56.3	3.5	71.4

Table 12. Level of participation of the teachers in each component

As can be seen, the teachers' participation level is higher than 50% on all the components. Being in general more participative than passive, SP1's teachers contributed more to defining and seeking solutions to problems, whereas SP2's teachers displayed more autonomy in regard to monitoring.

The analyses do not reveal any differences in the participation scores between the first and third terms for either of the SPs. However, slight differences were found depending on the subject, as shown in the following table.

Activities (groups of subjects)	Components	Level of participation (%)	
		SP1	SP2
Joint reflection and development of tutorial action plan	Definition	56.6	80
	Searches	47.5	50
	Monitoring	31.4	46.7
Coordination	Definition	75.5	44.2
	Searches	80	56
	Monitoring	51.1	100
Reviews	Definition	86.1	44.4
	Searches	96	50
	Monitoring	68.3	100
Treatment of cases	Definition	71.3	55.4
	Searches	35	48.3
	Monitoring	73.3	60

Table 13. Level of participation in the different group of subjects

As seen in the table, SP1's participation varied more: he contributed more content in relation to the subjects called here reflection and the development of plans, and the search for solutions to cases. Conversely, the teachers contributed more content to coordination, reviews, and case definitions and monitoring.

- Scores frequency

The following figures show, for each component, the frequency in which every score was applied. This result is interesting because each score implies different and relevant kind of joint processes: for example, scores 0 and 1, are both low but it is very different to find the SP performing the component alone (0) or to find the SP trying – not successfully – to encourage the teachers to participate.

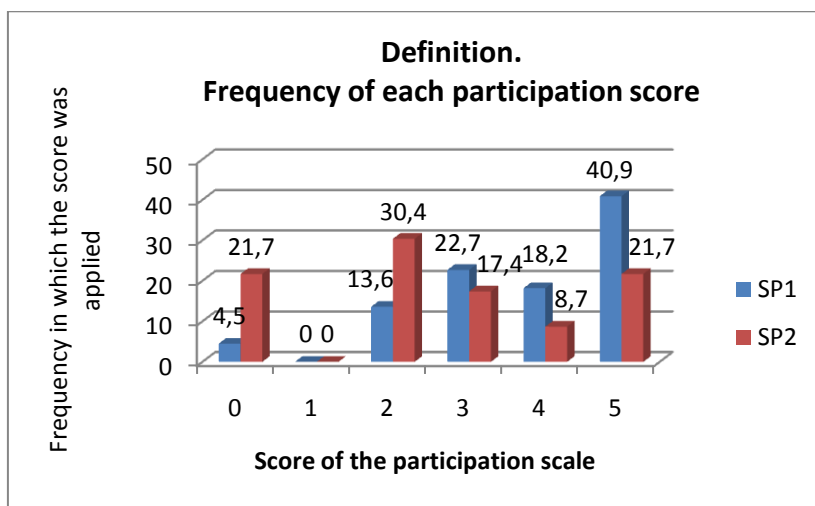


Figure 3. Frequency of application of each participation score in the definitions of problems

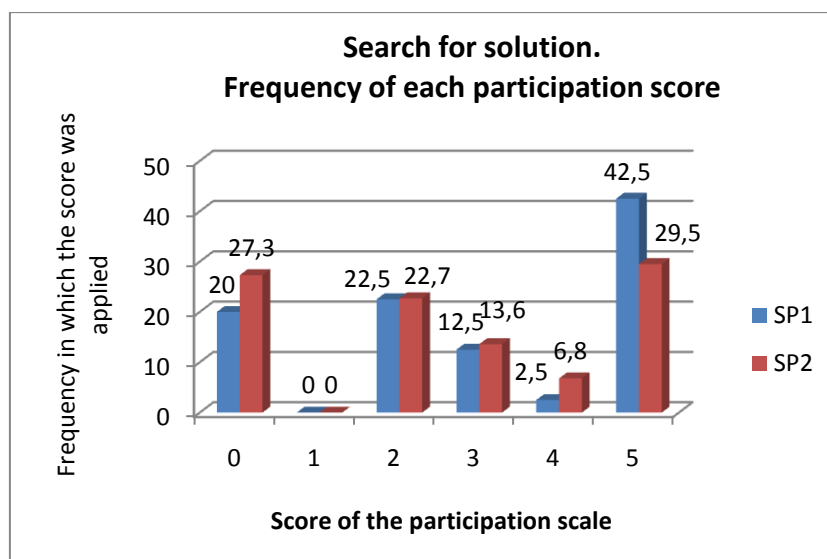


Figure 4. Frequency of application of each participation score in the searches for solution

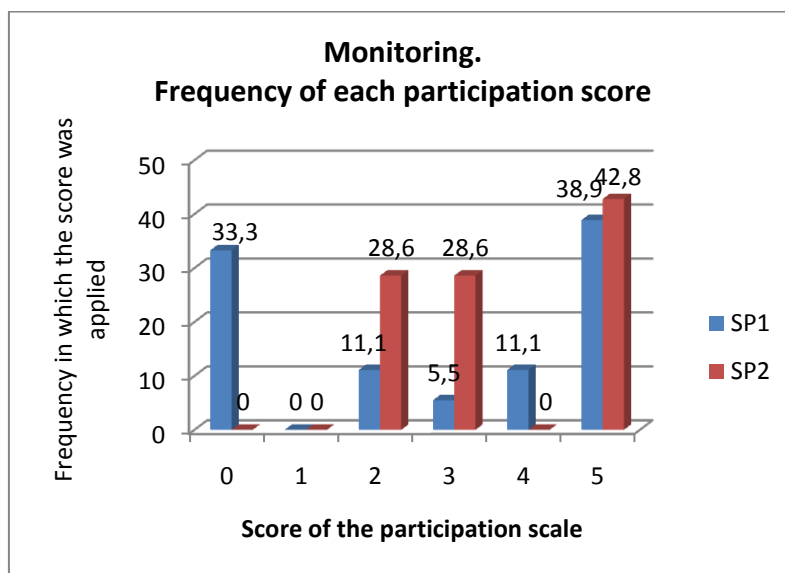


Figure 5. Frequency of application of each participation score in the monitoring of solutions

As can be seen, the score of maximum participation of the teachers is very frequent but also the medium scores considered together (2 and 3). On the contrary, the score 1 –unsuccessful encouraging of participation - was never applied.

- *Collaboration as perceived by the tutors.* In the interviews, all the tutors stated they had a good relationship with the SP and considered their work with him or her to be collaborative. Nevertheless, their view of the type of collaboration engaged in by the SP was not uniform: one and the same tutor thought the SP sometimes practised a type of collaboration closer to a “peer facilitator” or “equals but different” model, and at other times one closer to an “service delivery” or even “consultant” model, as Schulte & Osborne (2003) defined them. However, none of the tutors seemed to describe a fully expert model of collaboration. What they most appreciated about the SP also varied, this time from one tutor to another: some stressed their conciliatory facet and the emotional support they provide, whereas others placed greater emphasis on their expert knowledge, which complements their own. One last important aspect is that even among those who reported they did not always agree with the SP’s view of certain subjects, none felt under attack and all respected and felt respected by the SP.

Conclusion:

A first important result is that neither the SP nor the teachers monopolise any of the problem-solving components. If it had been found that the teachers took control of the definitions and the SPs controlled the search for solutions, this would have pointed to a type of collaboration close to the “consultant” model as described by Schulte and Osborne (2003) – SP designs the solution after receiving the definitions from teachers. – However, the data from this study point to a type of collaboration more akin to models in which the responsibility and contribution of consultant and consultee is shared at every stage of the process.

A more precise calculation of participation levels led to two important conclusions:

- the level of participation, especially of SP1, varied depending on the subject, which suggests that good management of participation is more strategic than was at first thought.
- intermediate participation scores, which reflect construction as a team, were very frequent. This may perhaps be the reason why a contribution by the SP or a single teacher was also frequently accepted (scores 1 and 5). The scores showing the SP encouraging participation were the least frequent. This may cast doubt on the supposition that trying to explicitly encourage the teachers to participate is a good strategy for SPs.

In comparison with García’s (García & Sánchez, 2007) SPs, another important conclusion emerged: in this example of good practices, there is always a component in which the participation is medium-high and the search for solutions, while not a component in which teacher participation was specially high, was nevertheless higher than in other examples of consultation practice.

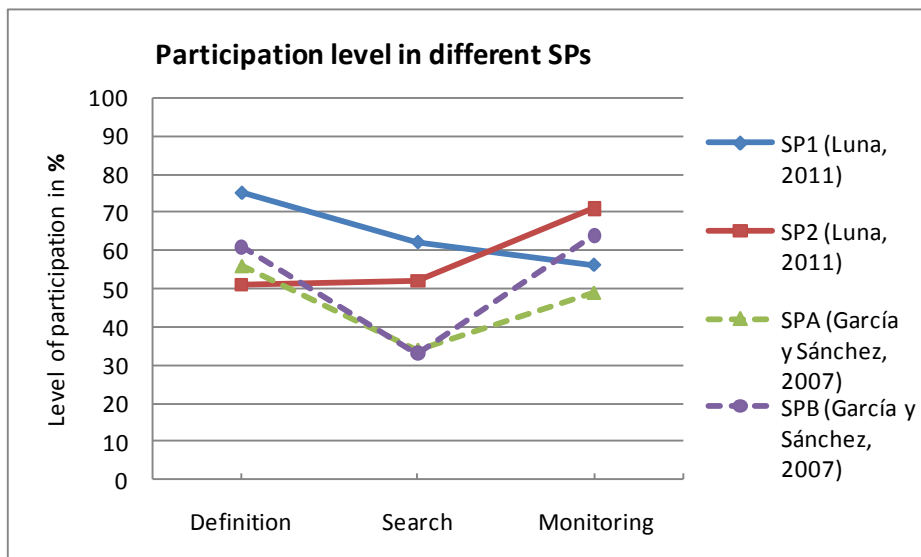


Figure 6. Comparison of participation level in each component of problem-solving

5. Resources for constructing the collaboration relationship

Objective: to get to know the resources, more and less explicit, employed by SPs to construct a collaborative relationship which allows teachers to face the task.

Results: on the basis of the meetings transcriptions, 10 exhaustive and exclusive resources categories were generated. Interjudge agreement was calculated on the basis of 20% of the problems and matters which, according to the first judge, included at least one resource. The final agreement was 86.8%. Once identified the expressions considered as explicit resources, the frequency and distribution among the different subjects was calculated. Besides, more global strategies employed by SPs to create a collaborative relationship were identified.

- Description of the explicit resources categories

Personal interest: the SP shows that s/he is interested in the teachers' private life, health or general well-being, or wants to share some personal information with them.

Humour: the SP makes a joke or a funny remark that lighten the atmosphere and creates a pleasant climate in the session.

Understanding: the SP shows that s/he puts him/herself in the teachers' place, understands their feelings about certain problems and/or tries to create a more positive emotional situation.

Praise: the SP praises the teachers' work or contributions ("what a good idea") or their qualities ("you're very organised").

Alliance: the SP shows there exists a special complicity between her/him and one or more of the teachers. Often a feeling of pride, typical of work teams having a high degree of group cohesion, shows through.

Joint responsibility: the SP explicitly asks the teachers for their opinion and/or collaboration. The essence of this resource is the intention to get the others to participate on an issue being dealt with.

Showing agreement: the SP clearly shows agreement with a teacher's proposal or opinion. For a show of agreement to be included in this category, it must be more emphatic than a simple "OK" or "yes". However, if it is accompanied by other comments tending towards positive reinforcement, it would be put into the "Praise" category.

Offering help: the SP reminds the teachers her/his function is to help them at specific times or whenever they ask for it.

Chairing: the SP clearly announces that s/he wants to direct the conversation to another matter, put off a subject the others want to deal with or give other participants the chance to take their turn to speak. This is often done by asking a question, which attenuates the sensation of being a formal chairman ("shall we move on to another subject?").

Offering material: the SP offers materials or tools to direct the tutors' action towards activities and ways of proceeding that constitute action protocols in the school.

These last two resources seem more task-oriented, but in the interviews the teachers said they found them of great help and an emotional relief; that is why they are included as resources also serving the relationship.

- Frequency of explicit resources

The following table shows the number and proportion of problems and matters that include each of the identified resources.

Resources	SP1		SP2	
	Problems	Matters	Problems	Matters
Personal interest	3 (0.9%)	13 (3.5%)	1 (0.5%)	5 (2.2%)
Humour	13 (3.7%)	40 (10.7%)	1 (0.5%)	3 (1.3%)
Understanding	8 (2.3%)	9 (2.4%)	11 (5%)	7 (3.1%)
Praise	8 (2.3%)	19 (5.1%)	4 (1.8%)	6 (2.7%)
Alliance	14 (4%)	12 (3.2%)	1 (0.5%)	2 (0.9%)
Joint responsibility	10 (2.9%)	12 (3.2%)	23 (10.4%)	10 (4.4%)
Showing agreement	18 (5.1%)	1 (0.3%)	11 (5%)	3 (1.3%)
Offering help	8 (2.3%)	4 (1.1%)	3 (1.4%)	11 (4.9%)
Chairing	7 (2%)	11 (2.9%)	15 (6.8%)	3 (1.3%)
Offering material	3 (0.9%)	25 (6.7%)	2 (0.9%)	21 (9.3%)
Problems and matters which include almost one resource	79 (22.6%)	117 (31.2%)	61 (27.6%)	50 (22.1%)

Table 14. Number and proportion of matters and problems which include each explicit resource to construct the collaborative relationship

As can be seen, both SPs employ some explicit resource in approximately a quarter of the problems and matters, thus most of them did not present any explicit resource for constructing the relationship.

SP1 employs humour, alliances and praises more frequently, and he does it particularly in the matters. SP2 employs understanding and chairing and encourages joint responsibility to a greater extent, and she does it more frequently in the case of problems. Although it is not shown in the table, it is relevant to mention that some resources were more frequent in some subject than in others.

- *Implicit resources involved in constructing the collaboration relationship*

In addition to the more explicit resources, the SPs employ other ways of creating an appropriate climate.

On the one hand, it was found that they never intervened in a way that denoted sarcasm, lack of interest, contempt, refusal to help or personal confrontation. The times when the SPs expressed a major difference with a teacher's view were categorised as strong disagreements of which, it will be remembered, there were very few. SP1 only expressed strong disagreement with teachers with whom he had a more established relationship. He gives the impression of making a very precise – although not necessarily conscious- calculation as to when and with whom he can display strong disagreement.

On the other hand, the SPs never interrupted and very often facilitated the bringing up of issues classified as socio-emotional subject. From a certain point of view, doing this might have negative consequences, as paying too much attention to the socio-emotional aspects of group work might undermine task effectiveness. In this case, however, there were no signs that such a danger existed. Probably because of the social norms shared by all the participants, a large proportion of the meetings were not given over to personal exchanges and, besides, when this did happen, it was not usually inappropriate (socio-emotional exchanges usually appeared at the beginning of the meeting and briefly if an issue promotes a joke or a personal comment).

Conclusion:

Sánchez & Ochoa de Alda (1995) and Sánchez (2000) hold that conveying that one listens, understands and values the other person is the main resource in creating a relationship. In this case, the use of co-responsibility, understanding, agreement, offering help and praise correspond to such intentions. Nevertheless, this categorization was expanded here by including in it other resources that do not fit these intentions, but have a positive effect on relations with the other participants.

The classification proposed here below is based on the assumption that the SPs take into account two facets of the teachers: as work colleagues and as people.

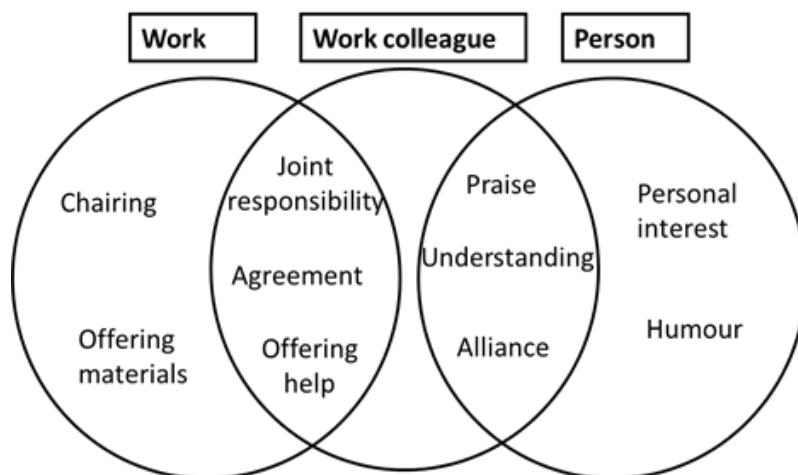


Figure 7. Explicit resources for creating the relationship

It was also found that the SPs also employed more general, implicit strategies to manage the relationship with the teachers while trying to accomplish the task at hand.

In the course of problem-solving, the SPs in this study were observed to employ explicit resources to convey listening, understanding and valuing in a very similar proportion to those in García's (2003) study after they had received training to increase their use of such resources. From what was known prior to this investigation, it might have been thought that using these resources in greater proportion would be advisable. However, in these good practices it was found that, rather than employing them to greater extent, the SPs used them more strategically and employed a wider variety of them.

MAIN CONCLUSIONS AND DISCUSSION

The model of practice developed by the SPs studied

A number of initial conclusions emerge from the contrast between the practices observed and the theoretical model underpinning the SPs' work. In this study, the SPs devoted a lot of time to coordination activities and developing plans and programmes for the school, as well as speaking about these things in the meetings with the tutors. These activities are clearly in keeping with an educational and preventive approach. However, the SPs also devoted a lot of their time and what they said to more remedial activities to do with individualised attention to pupils. Besides, they were observed to spend little time on consultation about teaching and learning

processes. This concurs with the findings of other research and paints a picture further removed from the theoretical ideal (Boza, Toscano & Salas, 2007; De la Oliva, Martín & Vélaz de Medrano, 2005; Hernando & Montilla, 2009; Vélaz de Medrano et. al 2001). At all events, it must be remembered that spending time on remedying individual problems is not incompatible with implementing a constructivist, educational model of consultation. The important thing is that the way cases are dealt with and the direct attention given to pupils are set in the framework of contextual actions and collaborative work enabling the teachers to prevent such difficulties in future. Even so, the fact that they engaged so little in consultation on teaching and learning processes indicates that these SPs had difficulty in putting this central feature of the model into practice: offering advice on the curriculum is a very hard task to perform, even for expert and efficient professionals. The SPs had difficulty in creating in the teachers the need for a shift towards practices that may be theoretically more effective. It is probably necessary for teacher training and school inspectors to provide greater support for the SPs' work.

Ways to construct the task and the relationship: how the analysis of these good practices complement the study of the difficulties

On the other hand, comparison with the practices of SPs studied with a similar methodology and instruments supports some of the findings from those studies on how they collaborate with teachers in constructing the task and the relationship of collaboration and suggests qualifications to others. Beginning with the latter, the resources explicitly employed by the SPs in this study to construct the relationship (particularly to convey that one listens, understands and values the other person) were not much more abundant than in other practices studied (García & Sánchez, 2007). However, in this case fewer strong disagreements than in Sánchez (2000) were observed between SPs and teachers, which seems to be linked to the existence of other, less explicit, but effective, resources for creating a favourable climate. An important conclusion is that it may not be so necessary for SPs who want to improve their practice to try to increase the number of explicit messages aimed at constructing the relationship as to do so strategically and also in other, more implicit ways. Studying good practices is therefore an important complement to studying difficulties.

In regard to the construction of the shared task, the SPs in this study stepped in first to provide definitions to a lesser extent than those studied by García & Sánchez (2007). Spending more time on defining problems before moving on to finding solutions may be a characteristic of efficient consultation practice, as ar-

gued in the research mentioned. But alongside this, which suggests the problem-solving practice implemented by SPs in this study was near to the ideal, a negative factor emerged: most of the problems lacked a solution-monitoring process. As with the relationship construction resources, it might be concluded that there is no need to increase the amount of monitoring for practice to be effective. However, on this point the conclusion is more tentative: in this study the relationship climate was measured by observation and interviews with the teachers, but there was no equally valid measurement of task effectiveness. It would therefore be necessary to know to what extent increased monitoring is possible and actually helps to enhance the problem-solving process. At the moment, it is known only that monitoring is not carried out very much, at least in various practices of the SPs studied.

The conclusions mentioned so far have to do with the construction of the relationship and the construction of the task separately. The next contributions provide a more inter-related view of these processes and make it possible to reflect on the type of collaboration observed in these professionals.

Reflections about the type of collaboration developed by the SPs studied

An important connection between task and relationship was found when the “matters” category was analysed. It should be remembered that the theoretical framework of this study prioritises the analysis of joint problem-solving. Without denying that problem construction is an essential process, many moments were detected in the SP-tutors meetings when they exchanged information or made personal comments, which cannot be classified as problems. Exchanging information is important for innovation processes to be effective (Ainscow, 1999), but it also appears to fulfil other functions to do with improving the relationship climate and task performance. Such exchanges reduce the tension involved in problem-solving, the SP includes relationship-construction resources in them and the presentation by the SP of the school’s typical way of dealing with a particular matter (a protocol) is highly valued in the interviews by the tutors as useful and reassuring. So an SP, acting on such occasions as a transmitter of solutions that the school has protocolised, is a very effective and highly valued collaborator. Nevertheless, the fact that the SP presents these pre-established solutions may imply a problem for the model, as it would be taking away participation from the teachers. This point leads on to the conclusions concerning the type of collaboration developed by the SPs in this study.

From the standpoint of the theoretical framework employed here, a high level of teacher participation in task construction indicates good collaboration, in other

words, it empowers the teachers. In this study, it was found that neither the teachers nor the SP monopolised of the problem-solving stages. A more detailed analysis of the contribution by each of them showed that, in general, the teachers made a more substantial contribution to the search for solutions than was found by García (2003). In this process at least, in these examples of good practice, the teachers' involvement was more central than peripheral (Lave & Wenger, 1991). Nevertheless, the results of this study call for certain qualifications to the idea that might be deduced from the tool employed to measure the participation, that the greater the participation by the teachers, the better the collaboration. On the one hand, the most common pattern was not unilateral construction by the teachers (which would have produced the highest level of participation), but a team effort in which what is started by one is finished off by the others. On the other hand, sometimes, depending on the subject under discussion, one of the SPs would increase his level of participation without this being perceived by the teachers as a lack of collaboration (even if the kind of collaboration they perceived is varied). This suggests that a greater degree of directiveness (though not imposition) by the SP may be appropriate for both constructing the relationship and performing the task. This may be compatible with Graham's (1998) idea that teachers prefer a more directive style of collaboration when the demand they formulate is very concrete. It is also consistent with the fact that teachers have been found to have different expectations of the SP's work (Anaya, Suárez & Pérez González, 2009; Domingo & Hernández, 2008; Farrell, Jimerson, Kalambouka & Benoit, 2005): depending on the topic being dealt with, the preferred type of collaboration, in terms of level of participation, may be different.

These conclusions lead to some final reflections on the type of collaboration observed. The view put forward here is that these professionals employ a collaboration style that does not involve coercion, but seeks consensus (Gutkin, 1999a). However, it was found that in the construction of the representations the SP wanted to share, the SP sometimes displayed a certain directiveness. This was seen in the SPs' presentation of protocols that the tutors accepted with hardly any participation in drawing them up and SP1's greater participation in some components of certain subjects. A key to the SP's efficacy lies in calculating when it is pertinent for the SP to take on a more central role and be more directive, and when priority should be given to a high level of participation by the teachers. When the collaboration processes have to do with improving the attention accorded to a third party (client, patient, pupil...), the consultant experiences a dilemma: if there is little affinity between consultant and consultee, the consultant may tend to use coercive methods

to obtain the best possible outcome for the person to be helped (Caplan, 1970) in this case, the SP would be trying to offer a quality response, but at the expense of neglecting the essential aim of empowering the consultee. Conversely, if the SP sets the aim of empowering the consultee as the priority, the response arrived at may not be the most appropriate for the person to be helped.

The SP's ultimate aim is obviously to ensure the task is performed to an appropriate standard while allowing the teachers a high degree of participation so that they take ownership of the processes themselves. The way to combine these two aims is to present the teachers with a certain level of challenge and help allowing them to come up with the most effective solutions. However, it is not easy to calculate the appropriate level of challenge, as it depends on the climate: if challenges were never posed, there would be little empowerment and the task might not be performed in the most appropriate manner, but the climate would not suffer; a suitable level of challenge would improve task performance and enhance the consultee's empowerment; too stiff a challenge would not contribute to any of the aims and would harm the climate. The SPs in this study appear to have had the creation and maintenance of a good climate as their priority, which meant that they were cautious about the level of challenge they posed to the teachers. The use of protocols may help to enhance the quality of task performance without being too much of a challenge for the teachers. On the other hand, in the interviews, the teachers who showed themselves most sympathetic to the SP said they had "let themselves be led" by the SP to solutions which, to begin with, they did not view as so appropriate. An effective collaboration process probably involves a great concern about maintaining a good climate and a precise, though not necessarily conscious, calculation of when and with whom it is most pertinent to be directive.

In summary, this study of good practices has revealed that even expert and effective SPs have difficulty in fully implementing the theoretical model they adhere to and which is enshrined in the relevant legislation, although in general terms their practice does come very close to it. It has also contributed to the ongoing construction of knowledge about these professionals' practice: some of the difficulties of SPs found in other studies were not observed in this one, and some of the types of help previously thought to be necessary have now been qualified. It is hoped that these contributions will be of use in designing SP training plans that will help to make psychopedagogical intervention an even more effective factor ensuring quality in the educational system.

REFERENCES

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. [Special needs in the classroom: a teacher education guide] Madrid: Unesco/Narcea.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Oxon: Routledge Falmer.
- ANAYA, D., SUÁREZ, J.M. & PÉREZ, J.C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. [Counselling or advice needs demanded by preschool, elementary and secondary education teachers]. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 27(2), 313-425.
- B.O.M.E.C (1996). Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. (B.O.M.E.C., 13 de mayo de 1996, nº 20).
- BOZA, A, TOSCANO, M. & SALAS, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. [What does a School Psychologist do?] *XXI Revista de Educación*, 9, 111-131.
- CANO, J. & GARCÍA NIETO, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que la comunidad educativa atribuye a sus funciones. [SP's perceptions about the importance the school gives to his tasks] *Contextos Educativos*, 12, 55-75
- CAPLAN, G. (1970) *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York: Basic Books, Inc.
- CASTELLÓ, M. & MONEREO, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la representación de los problemas. [Analysing contexts. Helping to re-descript the representation of problems]. In C. Monereo & J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 323-340). Barcelona, Graó.
- CLAXTON, G. (2002). Anatomía de la intuición. In T. Atkinson & G. Claxton, *El profesor intuitivo*. [The intuitive practitioner]. Barcelona: Octaedro.
- COLL, C. (1990). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. [Constructivism and education: the constructivist conception of teaching and learning]. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación Escolar*. (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- DAVISON, J. (1990). The process of school consultation: give and take. In E. Cole

- & J. A. Siegel (eds.), *Effective consultation in school psychology* (pp. 53-69). Toronto: C. J. Hogrefe Publishers.
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. & VÉLAZ DE MEDRANO (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. [Psychoeducational intervention models in secondary schools: identification and evaluation]. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-140.
- DOMINGO, J. & HERNÁNDEZ, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. [Review of advising practice from the teacher's voices]. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12 (001). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6b.pdf>
- ERCHUL, W. P. (1987). A relational communication analysis of control in school consultation. *Professional School Psychology*, 2(2), 113-124.
- ERCHUL, W.P. (1999). Two steps forward, one step back: collaboration in school – based consultation. *Journal of School Psychology*, 37(2), 191-203.
- FARRELL, P., JIMERSON, S.R., KALAMBOUKA, A. & BENOIT, J. (2005). Teachers' perceptions of School Psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26(5), 525-544.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos*. [What's worth fighting for in school?] México: Amorrortu.
- GARCÍA, J.R. (2003). *El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio: estudio de campo del trabajo de dos orientadoras en dos institutos públicos de educación secundaria*. [Psychopedagogical intervention: reality and difficulties to change: a field study about the work carried out by two educational psychologists in two secondary schools]. Tesis doctoral inédita.
- GARCÍA, J.R., ROSALES, J. & SÁNCHEZ, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. [Consultation in the school as construction of shared meanings: a study about its difficulty]. *Cultura y Educación*, 15(2), 129-148.
- GARCÍA, J.R. & SÁNCHEZ, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. [Professional development of psychoeducation consultants: analysing the results of a training programme]. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 499-522.
- GRAHAM, D.S. (1998). Consultant effectiveness and treatment acceptability: an examination of consultee requests and consultant responses. *School*

Psychology Quarterly, 13, 155-168

- GUTKIN, T.B. (1999a). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: reviewing and resolving a false dicotomy. *Journal of School Psychology*, 37(2), 161-190.
- GUTKIN, T.B. (1999b). The collaboration debate: finding our way through the maze: moving forward into the future: a response to Erchul (1999). *Journal of School Psychology*, 37(3), 229-241.
- HERNANDO, A. & MONTILLA, M. (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. [Study on the role and duties of SP in secondary schools] *REOP*, 20(1), 29-38
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.
- LUNA & MARTÍN (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. [The importance of conceptions in psychopedagogical consultation] *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(001) <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56712114.pdf>
- LUQUE, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. [Indispensable or disconnected? SP's feelings of competence and needs for training]. In C. Monereo & J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 221-240). Barcelona, Graó.
- MARTÍN, E., POZO, J.I., CERVI, J., PECHARROMÁN, A., MATEOS, M., PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P. & MARTÍNEZ, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que los profesores acerca de la enseñanza y al aprendizaje? [Do SPs and teachers have the same conceptions about teaching and learning?]. In C. Monereo & J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 69-88). Barcelona, Graó.
- ONRUBIA, J. & LAGO, R. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación. [Psychoeducation consultation for improving assessment practices]. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 363-383
- PINTRICH, P.R., MARX, R.W. & BOYLE, R. A. (1993). "Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classrooms contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 2(63), 167-199

- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. [Psychoeducational assessment: and observational study on the difficulties encountered by educational psychologists working with teachers] *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. [Helping to help: the challenge of educational research]. *Cultura y Educación*, 13(3), 249-266.
- SÁNCHEZ, E. & GARCÍA, J.R. (2011). Estrategias de colaboración: ayudar a ayudar. [Strategies of collaboration: help to help]. In E. Martín & I. Solé (coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J.R., CASTELLANO, N., DE SIXTE, R., BUSTOS, A. & GARCÍA-RODICIO, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. [What, how and who: three dimensions to analyze educational practice]. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118.
- SÁNCHEZ, E. & OCHOA DE ALDA (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. [Teachers and SPs: a proposal for a difficult relationship] *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith
- SCHULTE, A. & OSBORNE, S. (2003). When assumptive worlds collide: a review of definitions of collaboration in consultation. *Journal of educational and psychological consultation*, 14(2), 109-138.
- SELVINI PALAZZOLI, M. ET AL. (1986). *Al frente de la organización: estrategias y tácticas*. [The hidden games of organizations] Buenos Aires: Paidós
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. [Counselling and psychopedagogical intervention]. Barcelona: Horsori.
- STAKE, R.E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications Inc.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, JR, NEGRO, A. & TORREGO, JC. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. [SP's professional development: analysis of needs] . *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19 (1), 199-220.
- WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

MARCO TEÓRICO

EL objetivo último de este trabajo es poder contribuir a la mejora de la calidad de la educación. Existen numerosos frentes desde los que la Psicología trata de contribuir a este objetivo: desde la investigación más básica sobre el desarrollo cognitivo o los procesos de aprendizaje hasta las más ligada a la innovación y el cambio en las escuelas. En nuestro caso nos interesamos por el estudio de lo que entendemos como uno de los factores de calidad de nuestro sistema educativo: la labor de los orientadores en el ámbito escolar.

El término “orientación” nace asociado a la idea de proporcionar una guía a alguien para que pueda tomar las decisiones más adecuadas. Esta guía supone ayudar a adquirir dos tipos de conocimientos: sobre las opciones que se tienen que elegir, y sobre las condiciones personales, es decir, de las propias capacidades y limitaciones para afrontar la tarea. Partimos de la premisa de que en el ámbito educativo el profesor es el orientador por excelencia. El propio proyecto de educar puede ser entendido como un acto de orientación. Pero este acto no es sencillo, teniendo en cuenta especialmente que nuestro sistema educativo opta por la comprensividad y la inclusión. Crear escuelas inclusivas en las que se proporcione a cada alumno la respuesta educativa necesaria, es decir, lograr atender a la diversidad de todos los alumnos es un reto difícil de alcanzar en solitario. De la necesidad de que el profesorado cuente también con orientación para su tarea nace el ámbito profesional del asesoramiento psicopedagógico, desempeñado por los orientadores, que son psicólogos, pedagogos o psicopedagogos. De este modo, entendemos el trabajo de los orientadores no como un servicio periférico para dirigir a los alumnos a diversas vías sino como un recurso al servicio de las instituciones educativas para prevenir dificultades, actuar sobre las que se hayan originado y ayudar al desarrollo de sus individuos y sistemas (Solé, 1998). Entendemos que orientar es “*estructurar de la manera más personalizada e integral posible el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el adecuado desarrollo y socialización de los estudiantes*” (Martín y Tirado, 1997)

Desde la reforma educativa de la LOGSE (1990) se considera de esta manera la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional, como uno de los principios fundamentales de la actividad educativa. Esta ley dio impulso y estructura a esta concepción de la orientación como una responsabilidad última de los docentes aunque compartida con otros profesionales que ayudan a que se lleve a la práctica con eficacia. Así, la investigación que aquí presentamos trata de conocer con mayor profundidad la labor de quienes ayudan a los que ayudan a aprender (Sánchez, 2001).

A lo largo de este capítulo definiremos las referencias teóricas que nos han servido para enmarcar nuestra investigación, para analizar los datos e interpretar los resultados. Organizaremos esta información en tres apartados principales. En el primero presentaremos principalmente el modelo teórico desde el que entendemos la intervención psicopedagógica. No obstante, un objetivo importante de dicho apartado es entender la base teórica de las funciones y tareas que según la legislación vigente deben desempeñar los orientadores. En la segunda parte, dedicaremos un espacio a presentar una visión de cómo se ha interesado la investigación por el desarrollo y la mejora de esta profesión. Por último destacaremos, dentro de este panorama, cuáles son los referentes teóricos concretos desde los que entendemos y diseñamos el estudio de la práctica de los orientadores para responder al problema de estudio que nos planteamos abordar.

1. MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO DEL ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

En este primer punto del marco teórico vamos a definir la posición teórica de la que partimos al emprender esta investigación. En un primer momento nos ocuparemos de cuáles son los conceptos fundamentales de la concepción de intervención psicopedagógica que mantenemos. Este recorrido nos permitirá entrar de lleno en la exposición del marco teórico que nos sirve de referencia que, esencialmente, entiende el asesoramiento psicopedagógico como un proceso de construcción de significados compartidos entre orientadores y profesores. A continuación expondremos los aspectos que nos sirven en mayor medida para caracterizar la labor que los orientadores deben desempeñar según el marco legislativo que regula su profesión.

1.1. La intervención psicopedagógica: conceptos clave

La intervención psicopedagógica puede ser definida como el trabajo colaborativo que profesionales del ámbito de la psicopedagogía llevan a cabo con distintos agentes de un centro educativo para promover una enseñanza diversificada y de calidad

(Solé, 1998). Este ámbito profesional se ha ido configurando de la mano de la evolución de la Psicología y ha integrado propuestas provenientes del campo de la salud mental y de las Ciencias de la Educación. A continuación describiremos cómo se han ido desarrollando los conceptos que constituyen los pilares de la intervención psicopedagógica tal y como la entendemos en este trabajo.

La educación es uno de los ámbitos prácticos que la Psicología ha tenido que afrontar desde que se afianza como disciplina científica. Como nos recuerda Solé (1998) los trastornos de desarrollo y de comportamiento de los niños escolarizados fueron uno de los primeros focos de interés de los psicólogos que trataban de resolver los problemas que planteaba el ámbito educativo. Así, durante la primera mitad del siglo XX el marco desde el que los psicólogos intervenían en los problemas escolares se circunscribía al diagnóstico y tratamiento de los trastornos de los individuos, en este caso, niños en edad escolar. Avanzando en la segunda mitad del siglo, este enfoque clínico-médico iría revelándose escaso para psicólogos que trabajaban directamente con escuelas y maestros. Las explicaciones centradas en los déficits del individuo asistieron al surgimiento de nuevos enfoques teóricos de la Psicología, en particular, de la Psicología del Desarrollo y de la Educación, que se interesaron cada vez más por los procesos de aprendizaje complejo, por los mecanismos de influencia educativa y por su aplicación al campo de la educación.

A continuación realizaremos una breve síntesis de las aportaciones teóricas que entendemos que han tenido una especial relevancia en la evolución de este campo de conocimiento. Las ideas a las que aludiremos son de sobra conocidas. No obstante, nos parece importante explicitarlas en estas páginas, pues constituyen nuestros referentes teóricos más fundamentales. En cualquier caso, la finalidad de este recorrido es explicar la repercusión que han tenido en el ámbito concreto del asesoramiento en el contexto escolar.

La influencia de las perspectivas psicológicas en el asesoramiento

Para trazar a grandes rasgos este panorama debemos aludir en primer lugar a la obra de Jean Piaget. La trascendencia de su teoría radica en centrar la mirada de quienes estudian el desarrollo en la actividad mental constructiva del niño, que lejos de ser un mero receptor de estímulos, construye por medio de su interacción física y mental con lo que le rodea representaciones sobre el mundo y las propias herramientas cognitivas que le permiten conocer. Esta concepción del niño como un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, que construye sus propias capacidades cognitivas y sus representaciones sobre el mundo ha tenido una gran repercusión. De hecho, la posición teórica que más nos interesa destacar es discrepante en puntos fundamentales pero comparte este supuesto. En efecto, el constructivismo

sociocultural, del cual es padre Lev Vygotski, contempla el desarrollo como un proceso cultural en el que el sujeto, también activo y constructivo, se socializa en una determinada cultura por medio de su actividad compartida con los adultos. El principal legado de Vygotski consiste, como resaltan Álvarez y del Río (1990), en invertir la relación entre aprendizaje y desarrollo: el adulto, gracias a las herramientas de mediación, “presta” al niño funciones que éste irá haciendo propias, por lo que el aprendizaje se va convirtiendo en desarrollo gracias al ayuda de los otros. Los conceptos vygotskianos clásicos de mediación semiótica, de funciones interpsicológicas e intrapsicológicas o de Zona de Desarrollo Próximo se irán enriqueciendo con otras aportaciones que profundizan en el papel de la actividad social y la práctica compartida en el aprendizaje y el desarrollo. Por no extendernos en exceso citaremos sólo algunas contribuciones y autores particularmente influyentes como Jerome Bruner (1988), quien entre otras aportaciones, acuña la conocida metáfora del andamiaje para explicar el proceso de ayuda transitoria de los otros en el desarrollo de los humanos y subraya que el aprendizaje en comunidad no sólo permite a los individuos apropiarse de una cultura sino que al mismo tiempo la crea. En la misma línea, Bárbara Rogoff (1993) destaca la participación guiada como mecanismo por el que, en un determinado contexto sociocultural, se tienden puentes entre lo conocido y lo nuevo, por medios también emocionales y no verbales. James Wertsch (1988) profundiza en el concepto de mediación describiendo mecanismos de traspaso del control, o de avance en la zona de desarrollo próximo. Este autor subraya que para recorrerla es necesaria la intersubjetividad entre el adulto y el niño, esto es, lograr construir significados compartidos. A medida que un adulto y un niño comparten más significados sobre una situación avanza el funcionamiento intrapsicológico del niño o, lo que es lo mismo, su autonomía. Urie Bronfenbrenner (1987) destaca el carácter ecológico del desarrollo humano y defiende la importancia para explicarlo de estudiar los entornos en los que los niños se desarrollan y los vínculos que se establecen entre esos entornos. La enorme influencia de estas perspectivas psicológicas en el campo educativo ayuda a comprender por qué la intervención psicopedagógica se puede entender como una ayuda al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y también cómo la mediación intersubjetiva puede considerarse la clave teórica de estos procesos.

Las aportaciones al asesoramiento desde el campo de la consulta y la terapia clínica

Desde el campo de la intervención clínica, concretamente de la psiquiatría, han surgido también otros conceptos teóricos, desde preguntas completamente distintas, pero con gran influencia en el desarrollo de la intervención psicopedagógica. A mediados de los años sesenta Gerard Caplan, que trabajaba en Harvard en salud

mental desde una perspectiva comunitaria, publica *Principles of Preventive Psychiatry* (en castellano: Caplan, 1980). En esta obra el autor critica el enfoque psiquiátrico predominante en el que domina la perspectiva individualista y asistencial e introduce los ya clásicos conceptos de intervención primaria, secundaria y terciaria. La clave de estos conceptos es precisamente la visión de la salud mental como una responsabilidad de toda la comunidad, cuyas posibilidades de éxito aumentan en la medida en que se adopten enfoques preventivos y no sólo correctivos. Caplan señala que es preciso combinar la intervención *primaria* – que se refiere a las actuaciones para evitar el riesgo de aparición de los trastornos-, la *secundaria* – que se asocia a la detección y tratamiento precoz – y la *terciaria* – que corresponde a la aplicación de tratamientos correctivos con vistas a la reintegración. Este mismo autor en sucesivas publicaciones (Caplan y Caplan, 1997) subraya la importancia de la colaboración entre los expertos en salud mental y otros profesionales, que son los que trabajan directamente con los destinatarios. West e Idol (1987), en su revisión sobre los diferentes enfoques de la práctica asesora, resaltan el de la consulta entendida como un servicio prestado a la escuela. Desde este enfoque se concibe que la consulta es un proceso en el que un profesional solicita ayuda a otro para poder resolver los problemas de un tercero. La intervención adopta por tanto un carácter indirecto de atención al destinatario y precisa del concepto de colaboración. Más adelante dedicaremos un apartado a tratar los matices de lo que se entiende por colaboración. Por el momento sólo nos interesa destacar que la contribución de Caplan retó la concepción de la intervención en salud mental como actividad directa y remedial y la condujo hacia una idea más acorde con planteamientos actuales en los que se entiende como fundamental la colaboración entre profesionales con vistas a la prevención de los problemas. Se observa con claridad cómo la evolución de estos planteamientos es perfectamente compatible con la progresión de las teorías psicológicas hacia posiciones más interactivas y contextuales del aprendizaje según las cuales la ayuda de quienes enseñan es pieza clave del desarrollo humano.

Todavía desde el ámbito de la terapia clínica nos interesa desatacar otra contribución teórica con gran repercusión para la concepción que adoptamos de intervención psicopedagógica. Se trata de la aplicación de la Teoría General de Sistemas a la explicación y tratamiento de problemas psicológicos. Concretamente la terapia familiar incorpora, hacia mediados del siglo XX, la concepción de que en un sistema los cambios en un elemento afectan a los demás elementos que lo componen y por consiguiente modifican el sistema en sí. Los sistemas, por otra parte, tras haber sufrido un cambio siempre buscan recuperar un equilibrio. Desde este planteamiento los análisis lineales y mecanicistas son sustituidos por explicaciones interactivas: los fenómenos son a la vez causa y consecuencia de otros. Así es po-

sible dar mayor cuenta, por ejemplo, del funcionamiento de las familias pero también de otras realidades que pueden ser concebidas como sistemas de relaciones. Selvini Palazzoli y sus colaboradores (Selvini Palazzoli y otros, 1985; 1986) destacan por su esfuerzo de aplicar la visión sistémica ya asentada en el campo de la terapia familiar al ámbito del asesoramiento escolar. La idea que nos interesa rescatar es que la explicación sistémica de la realidad aporta a la intervención psicopedagógica una teoría que le es útil para concebir el *qué* y también el *cómo*. Es decir, el psicopedagogo debe tener en cuenta que el objeto de su intervención es precisamente un sistema de relaciones (qué), pero también que él mismo es un elemento de ese sistema, por lo que cómo actúe afectará de una u otra manera al conjunto (cómo). La perspectiva sistémica es una ayuda inestimable para comprender la intervención psicopedagógica como una ayuda a la escuela entendida como un sistema formado por múltiples subsistemas y tipos de relaciones (Bassedas, 1988). En este sentido es perfectamente compatible con lo que Ainscow (1995) llama *perspectiva curricular* que, basada en una concepción social e interactiva del aprendizaje, propone considerar las dificultades del alumno siempre teniendo en cuenta los factores organizativos, curriculares y de interacción en el aula que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una vez más encontramos planteamientos que alejarían la intervención psicopedagógica de la llamada por el mismo autor *perspectiva individual* según la cual las dificultades de aprendizaje responden a carencias o alteraciones del aprendiz.

El asesoramiento desde los movimientos de innovación y mejora de la escuela

Hasta ahora hemos repasado brevemente las principales contribuciones que, desde el campo de la consulta y la terapia clínica, se han realizado al concepto de intervención psicopedagógica que nos interesa explicar. Pero éste también se nutre de importantes campos de investigación específicamente vinculados al ámbito educativo. Estos son la investigación sobre el cambio educativo y la formación docente.

Como nos recuerdan Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins (2005), el interés por la mejora de las escuelas surgió con fuerza en los años sesenta en Estados Unidos, en una época en la que el deseado éxito tecnológico y económico puso el punto de mira en la eficacia del sistema educativo. Las innovaciones nacidas en este contexto fueron concebidas a gran escala en forma de cambios curriculares que debían ser implantados en las escuelas. El modelo de cambio educativo que se manejaba en la época post-Sputnik (Bruner, 1988) contemplaba al profesor como un mero aplicador de las prescripciones de los expertos que trabajaban fuera de las escuelas. Sin embargo, este modelo tecnocrático ha ido cambiando en las últimas décadas de la mano de las transformaciones sociales que nos sitúan en un mundo

postmoderno en el que las certezas que acompañaron épocas anteriores dejan paso al relativismo. Michael Fullan (1982, 1991) y Andy Hargreaves (1996) contribuyen particularmente a un importante cambio de enfoque en el que los profesores son entendidos como los verdaderos agentes del cambio. El punto clave de este viraje es la idea de que un cambio educativo no puede tener éxito si no se tienen en cuenta el significado que le atribuyen sus agentes y la influencia de los factores organizativos e inter-organizativos (Fullan, 2002). Así, la superación de los modelos de cambio centrados en cómo implementar las innovaciones conduce al interés por cómo se gestiona el desarrollo de las instituciones desde las propias necesidades percibidas por quienes forman parte de ellas. Este nuevo contexto aporta un fuerte impulso a la visión de la intervención psicopedagógica como un apoyo al cambio en la escuela, un cambio que no puede ser impuesto sino que debe hundir sus raíces en la cultura de la comunidad educativa. En último término la buena práctica del asesor depende en gran medida de cómo se gestiona su ayuda, de cómo se relaciona con las necesidades del centro, de la revisión continua de lo que da resultados sobre el terreno y de la relación no autoritaria con los profesores (Nieto, 1997).

Como señala Escudero (1992), el asesor es entendido desde esta perspectiva como un mediador entre el conocimiento teórico, que puede ser de utilidad para guiar un cambio, y la práctica. Este marco da cabida a la idea de que el conocimiento del profesor es un elemento clave en los procesos de mejora y, por tanto, como un objeto de trabajo por parte del asesor: la escuela mejora en gran medida dependiendo de las capacidades que vayan desarrollando sus miembros para mejorar su propia práctica como educadores.

La investigación interesada por la formación de los docentes ha ido evolucionando desde paradigmas centrados en analizar la influencia de las conductas del profesor sobre el rendimiento de los alumnos (paradigma proceso-producto), hacia enfoques sensibles a los procesos reflexivos y de toma de decisión de los profesores (paradigma del pensamiento del profesor) y, finalmente, hasta la conciencia de la importancia de los niveles representacionales de los conocimientos del profesor (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006). Donald Schön (1983, 1987), interesado por el origen de los distintos tipos de conocimiento, establece la ya clásica distinción entre *conocimiento en la acción* - que revelan los profesionales en sus acciones-, *reflexión en la acción* - que aparece, de manera consciente aunque no verbalizable, especialmente ante acontecimientos inesperados en el curso de la acción - y la *reflexión sobre la reflexión en la acción* - que supone un proceso recurrente de reflexión sobre la propia acción. La contribución más novedosa de Schön es probablemente el concepto de reflexión en la acción, que reta el fuerte peso que se le había atribuido a los procesos de reflexión plenamente explícitos

para mejorar las prácticas. En una línea compatible Claxton (2000) destaca la importancia de la intuición en la práctica de los docentes, resaltando aún más la importancia de los niveles más implícitos del conocimiento, del conocimiento que se genera con un objetivo pragmático y no tanto epistémico, compuesto también de sensaciones y emociones. Estas propuestas provenientes del interés por la mejora de la escuela y la práctica de los profesores influyen en la concepción del asesor como un facilitador del aprendizaje que debe ser sensible a la cultura del centro y a las creencias y emociones de los profesores. De todas formas creemos que la investigación sobre los diferentes niveles representacionales del conocimiento de los profesionales ha influido por el momento más en la propia investigación que en la mejora de la práctica asesora. Hace tiempo que se asume que la comprensión de la práctica sólo puede alcanzarse observando la actividad que los implicados desarrollan en su contexto (e.g. Coll, Martín y Onrubia, 1990; Edwards y Mercer, 1987; Sánchez y Rosales, 2005). En este marco, contemplamos la importancia de tener en cuenta la relación entre concepciones y acciones, la reflexión en la acción o los conocimientos encarnados difíciles de modificar (Pozo, 2003).

Los planteamientos provenientes del campo de la innovación y la mejora de la escuela y del paradigma del profesor reflexivo abren vías al tiempo que generan nuevos retos a la intervención psicopedagógica. La más trascendente, a nuestro juicio, tiene que ver con el rol del asesor como promotor de cambios o apoyo a los mismos. El asesor se perfila como una ayuda en la adquisición de aprendizajes de los profesores y también en el cambio de estructuras y herramientas del centro que harán más eficaz la institución. La idea de ayudar a capacitar la institución desde dentro se aleja, como hemos visto, de modelos tecnocráticos en los que la dirección del cambio se imponía a sus “ejecutores”. Pero si el asesor ayuda al cambio puede preguntarse en qué medida le es posible promoverlo sin ejercer la autoridad en una dirección a la que él mismo atribuya sentido. El panorama se complica en la medida en que los implicados compartan menos el significado que debe adoptar el cambio. Desde este mismo marco aparecen las consideraciones sobre la importancia del liderazgo de los equipos directivos en el éxito de las reformas escolares (Moreno, 1992). Si la dirección asume un liderazgo en una trayectoria que el asesor comparte, éste último podrá adoptar más fácilmente un rol de colaborador. De este modo definimos más la idea de que el asesor forma parte de un sistema de relaciones: el desempeño de las funciones del asesor u orientador depende de su relación con otros elementos del centro y muy especialmente de la relación con quienes sí tienen asignado el rol de ejercer liderazgo.

Hasta el momento hemos repasado de qué campos provienen y cuáles son las ideas que constituyen las referencias teóricas más fundamentales del marco sobre

la intervención psicopedagógica que adoptamos. Dedicaremos el próximo apartado a exponer qué entendemos en esta investigación por intervención concretamente como asesoramiento psicopedagógico.

1.2. El asesoramiento como construcción de significados compartidos: la posición teórica de esta investigación

Nuestro objetivo en este apartado es explicar el marco teórico concreto sobre asesoramiento psicopedagógico del que partimos en esta investigación. Cuando analizamos la práctica de los orientadores nos interesa observar principalmente cómo asesoran. Entendemos que asesorar es llevar a cabo un proceso de construcción de representaciones compartidas. Partimos de la idea de que el aspecto definitorio del trabajo de un orientador es la colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa (especialmente con los profesores) para que el centro en conjunto sea más capaz de lograr una educación de calidad para todos los alumnos. Veremos cómo la esencia de esta actividad colaborativa es la construcción conjunta de representaciones más adecuadas, de formas de pensar y actuar, que permitan resolver y prevenir mejor cada vez los problemas que se plantean en un centro educativo.

Hasta ahora hemos comentado la evolución de ciertas ideas que han sido claves para configurar esta manera de concebir la intervención psicopedagógica. Recordemos que las teorías sobre el desarrollo humano que más nos interesaba destacar apuntaban la importancia de la actividad constructiva del sujeto que aprende y cómo el aprendizaje depende en buena medida de mecanismos de mediación que ponen en juego los otros en los entornos de desarrollo. También destacábamos la influencia de la Teoría Sistémica en la consideración de que las causas y los efectos son fenómenos interrelacionados, y cómo esta visión ayuda a concebir las situaciones educativas y los propios centros como sistemas. Las propuestas sobre la importancia de la prevención de los problemas clínicos resaltó la necesidad de que los expertos trabajen con los miembros de la comunidad que están en contacto directo con el cliente. Y, desde el ámbito de las Ciencias de la Educación, se apunta la necesidad de que los agentes del cambio educativo otorguen significado al mismo y sean capaces de mejorar sus propias capacidades para enseñar.

Veremos a continuación cómo éstas ideas se interrelacionan, se desarrollan y se concretan en el modelo de intervención psicopedagógica que nos sirve de referente. Más adelante nos ocuparemos de explicar cómo entendemos un aspecto fundamental de dicho modelo: la colaboración entre orientadores y profesores.

1.2.1. El modelo educativo constructivista de asesoramiento

Los supuestos que articulan este modelo constituyen un referente para gran cantidad de investigadores interesados por la intervención psicopedagógica y sus fundamentos están también en la base del actual modelo legislativo que en España regula el trabajo de los orientadores en el Sistema Educativo (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005). Nos ocuparemos a continuación de describir los rasgos más importantes del modelo educativo constructivista, aunque para ello comenzaremos por situarlo en el contexto de diferentes clasificaciones de modelos o enfoques sobre la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar.

¿Por qué hablamos de “modelo”?

Isabel Solé (1997; 1998) define el modelo educativo constructivista como una propuesta de modelo en el sentido de que ofrece un marco explicativo de la realidad frente a otras opciones que no constituyen, según la autora, modelos propiamente dichos sino guías para la actuación. En efecto, la investigación sobre la intervención psicopedagógica utiliza clasificaciones muy dispares, términos análogos con significados diferentes, se nutre de diferentes tradiciones y presupuestos epistemológicos para elaborar diversas propuestas. Es decir, el campo tiene una importante falta de definición sobre los criterios desde los que hablamos del trabajo de los psicopedagogos en la educación formal. Para empezar, la propia definición de “modelo” es distinta para unos y otros autores. Un modelo se puede considerar, como decíamos, una guía para la acción o bien un marco que aporta explicaciones y que será más potente cuantos menos principios necesite para dar cuenta de más aspectos de la realidad.

Desde la visión de un modelo como una guía para actuar, Álvarez y Bisquerra (1996) hablan de diferentes tipos de intervención psicopedagógica, como el clínico, de servicios, por programas, de consulta, tecnológico y psicopedagógico. Más que las características de cada modelo, lo que nos interesa resaltar es que estos autores señalan cuatro ejes de intervención para distinguirlos: la intervención puede ser 1) directa o indirecta sobre el “cliente”, puede ser 2) individual o grupal, puede darse desde 3) dentro de la institución o desde fuera y puede ser 4) proactiva o reactiva. Pese a que estas características observables de la intervención engloban conceptos importantes y trascendentes, para Solé (1998) no constituyen los elementos nucleares de lo que podemos llamar “modelos de intervención psicopedagógica”. Es decir, los ejes organizan conceptos de diversa naturaleza que no están conectados en un marco explicativo común. La citada autora considera que lo que distingue verdaderamente los modelos, más que si la intervención que proponen es directa o indirecta, está dentro o fuera, etc., es cómo explican una determinada realidad, en

concreto en este caso, qué posición adoptan sobre cómo aprendemos las personas. Así, las teorías sobre el desarrollo, el aprendizaje y su relación, específicamente la epistemología de la que parten, constituye el criterio de distinción con mayúsculas de unos u otros modelos. Desde cada teoría, el psicopedagogo leería la realidad de forma distinta y generaría diferentes explicaciones sobre lo que está sucediendo en una determinada situación escolar, sobre por qué está ocurriendo y, por consiguiente, sobre qué se podría hacer para mejorarla. Como ya hemos señalado, se desprenden implicaciones muy dispares para la intervención psicopedagógica según se adopte una perspectiva curricular o individual del aprendizaje (Ainscow, 1995), en último término, según la posición que se adopte sobre el papel de la mediación de los otros en el desarrollo de los seres humanos.

Clarificado lo que constituye un modelo, Solé (1998) apunta que adoptar un determinado modelo de intervención psicopedagógica supone tomar dos opciones que tienen importantes conexiones. Por una parte, es preciso optar por un determinado enfoque general de intervención. Por otra, asumir una posición ideológica sobre el papel de la escuela y una teoría concreta sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje. Recordemos que sólo si se desarrolla esta última decisión podemos hablar de auténtico modelo y no sólo de enfoque.

La posición epistemológica, el ámbito de intervención y la relación: adoptar el modelo supone adoptar un enfoque y una teoría.

Como hemos visto, una primera decisión es adoptar un enfoque de intervención. Los enfoques, siempre según Solé (1998), se distinguen según se asuma una primera posición, aún muy general, sobre el desarrollo humano: como proceso individual o bien de interacción con los otros. Esta opción, a su vez, comienza a definir el *objetivo* de la intervención. Cuando introducimos las aportaciones provenientes de la Psicología y la salud mental, aludimos a que el psicopedagogo puede tomar como objetivo de su intervención o bien los déficits psicológicos del sujeto que no aprende o bien los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela entendida como un sistema. Pero para tomar una u otra opción aún no es necesario decantarse por una teoría precisa puesto que tanto los problemas psicológicos como las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden interpretar desde diferentes marcos teóricos. Por esta razón hablamos por el momento de enfoque, en sus extremos, de enfoque clínico-asistencial o educativo-preventivo.

Así, como recuerdan recientemente Solé y Martín (2011), un enfoque clínico hace hincapié en las dificultades de los alumnos y, por tanto, en su rehabilitación, dejando al margen otras variables del proceso educativo que de este modo no se

cuestiona. Por el contrario, en un enfoque educativo lo que constituye el ámbito de la intervención es precisamente el proceso educativo y entiende, además, que la prevención de los problemas que le afectan es una meta más eficaz que su remediación. De este modo, la intervención trata de conseguir que los procesos de enseñanza y aprendizaje funcionen de la mejor manera posible, lo cual depende de las interacciones de los subsistemas de la institución escolar. Estos razonamientos llaman la atención sobre el hecho de que dirigir la intervención psicopedagógica a un ámbito más individual o más sistémico no es una decisión arbitraria sino que depende de la posición fundamentalmente epistemológica que se asuma. Desde una u otra posición se podría llevar a cabo una intervención desde dentro o desde fuera de la institución, en ocasiones más directa o más indirecta, más individual o más grupal, más preventiva o reactiva. De todas formas, como veremos a continuación, cada enfoque tiende a primar uno u otro de estos ejes de intervención, siendo el enfoque clínico más restrictivo que el educativo.

La posición epistemológica condiciona, pues, el enfoque, desde el que se perfila el objetivo o ámbito de intervención. A su vez, el ámbito afecta fuertemente al tipo de *relación* que el asesor mantiene con los demás miembros de la institución escolar. Esto es lo que hace más probable esas otras características o ejes de la intervención que no son, recordemos, lo que define estrictamente el enfoque. De este modo, desde un enfoque clínico el psicopedagogo se configura como un experto en el ámbito del diagnóstico de diferencias individuales y de las estrategias de compensación de los déficits, que puede aplicar sin necesidad de colaborar con otros profesionales. Tendría así no sólo un conocimiento experto sino además una relación de experto que debe resolver problemas. Su ubicación puede estar fuera de la escuela o dentro pero la entenderá simplemente como un lugar físico. En una intervención puramente clínica el psicopedagogo intervendría directamente con niños o adolescentes, estableciendo una relación diádica. De todas formas, desde este enfoque también podría establecer una relación triádica si incluye a otros profesionales. Quizá necesite recibir información de los profesores o prescribirles actuaciones pero, como desarrollaremos en otro apartado, ese tipo de relación no implicaría una colaboración tal y como se entiende desde este marco. Es decir, aunque el psicopedagogo mantenga contacto con otros profesionales podemos considerar que adopta un enfoque clínico si lo que se pretende cambiar sigue siendo el individuo concreto objeto de su intervención. Del mismo modo, su actuación se restringirá preferentemente a individuos aislados pero podría trabajar con varios a la vez también desde un enfoque clínico. Algo más restrictivo es el tema de la finalidad, más preventiva o más reactiva, del trabajo del psicopedagogo: su intervención se justifica cuando ya han aparecido los problemas por lo que desarrollaría una intervención

terciaria o tal vez secundaria si trata de efectuar un diagnóstico precoz, pero difícilmente podemos concebir una intervención primaria desde esta perspectiva.

Por el contrario, desde un enfoque educativo, que asume una concepción social e interactiva del desarrollo humano y un ámbito de actuación sistémico cuyo núcleo son los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación que el psicopedagogo mantiene con otros profesionales sólo puede ser colaborativa. En efecto, el conocimiento experto que unos y otros poseen debe complementarse para hacer más eficaz la enseñanza y la institución en conjunto. En este caso la visión del psicopedagogo no se dirige exclusivamente al alumno sino que se eleva al analizar los procesos que condicionan su aprendizaje y el del resto del alumnado. De este modo vemos que la ubicación del psicopedagogo puede estar también dentro o fuera de la institución escolar pero ésta siempre será un objeto de trabajo, no simplemente un lugar. La intervención será principalmente indirecta pues la colaboración de todo el que esté implicado en los procesos educativos es la mejor manera de optimizarlos. Pese a ello, los encuentros individuales con alumnos son compatibles con este enfoque siempre que se considere que las características personales del alumno no son la causa de sus problemas escolares. Del mismo modo, una intervención sobre problemas que ya se han manifestado es asumible desde un enfoque educativo, especialmente si se tratan de extraer conclusiones útiles para minimizar las posibilidades de que vuelva a aparecer ese tipo de problema.

Recapitulando, el modelo educativo constructivista debe la primera parte de su nombre a la adopción de un enfoque general de intervención de tipo educativo y preventivo. La asunción de que el desarrollo es un proceso interactivo constituye la base sobre la que se justifica que el asesor tenga como objetivo la mejora de las interacciones educativas, lo que a su vez sólo puede lograrse por medio de una relación de colaboración con los implicados. Pero, como hemos anticipado, lo que convierte a esta propuesta en un modelo es la segunda parte de su nombre, esto es, la adopción de un *referente teórico conceptual* preciso, que sirve al orientador para explicar la realidad sobre la que debe intervenir. En este caso se trata de una concepción constructivista, como puede ser la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje Escolar tal y como la define César Coll (1990). Por ser un marco bien conocido no nos extenderemos en su explicación pormenorizada sino que repasaremos brevemente sus principios más fundamentales.

Anteriormente en este capítulo aludimos a la idea nuclear del constructivismo, esto es, que el conocimiento y el aprendizaje no resultan de la lectura directa de la realidad, sino que las estructuras de conocimiento del sujeto se construyen como consecuencia de los procesos de aprendizaje e interacción con el mundo. También

mencionamos que existen versiones diferentes que parten de esta idea. Según César Coll (1990) el punto en el que difieren tiene que ver con dónde sitúen los procesos de aprendizaje: el constructivismo cognitivo, en la mente de la persona que aprende; el construccionismo social, en las comunidades de práctica y el constructivismo-sociocultural, en la interacción entre la mente individual y la dinámica de relaciones sociales en las que se da el aprendizaje. Concretamente, la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje Escolar confiere gran importancia al proceso individual de construcción de representaciones pero lo considera un fenómeno inseparable de la actividad colectiva que se despliega, si hablamos del contexto escolar, entre profesores y alumnos mientras trabajan sobre determinado contenido. Esta idea teórica constituye la base de la propuesta pero no su único elemento. En efecto, asumir la Concepción Constructivista del Aprendizaje Escolar y la Enseñanza supone también adoptar una posición ideológica sobre las funciones de la escuela, entender que el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa se enriquecen mutuamente (que no tienen, por tanto, una relación jerárquica) y poseer la voluntad de integrar aportaciones de diversos referentes teóricos, en concreto, la teoría genética del desarrollo intelectual, las teorías del procesamiento de la información, la teoría de la asimilación, la teorías sociocultural del desarrollo y del aprendizaje y elaboraciones teóricas sobre componentes motivacionales, emocionales y relacionales del aprendizaje escolar. Así, conceptos teóricos como el conflicto cognitivo, el aprendizaje significativo, el cambio conceptual, las teorías implícitas, la diferente naturaleza del conocimiento declarativo y procedimental, el mecanismo de paso de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica, los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo, de andamiaje...se integran de la manera que veremos a brevemente a continuación.

El telón de fondo de esta concepción lo constituye una postura ideológica que entiende la educación escolar como una práctica social con función socializadora, que ofrece una ayuda sistemática y planificada para que los miembros más jóvenes construyan una identidad personal en el marco de una determinada sociedad y cultura. En un nivel más específico encontramos la base de la construcción de conocimiento en la escuela, a saber, el triángulo interactivo, constituido por la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos escolares y el papel del profesor como guía de dicha actividad para la asimilación significativa de los contenidos. La especificidad de las actividades educativas escolares es que no suceden al hilo de la actividad cotidiana sino que tienen una explícita intencionalidad educativa unida a un alto nivel de planificación. En el tercer nivel jerárquico encontramos finalmente los principios que explican los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos que se despliegan, en estrecha relación, en el seno del triángulo interactivo escolar: por un lado, los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido por

parte del alumno que permiten la construcción y modificación de esquemas de conocimiento y, por otro, los mecanismos de influencia educativa desplegados por el profesor, los iguales y la institución escolar. En este contexto, las experiencias educativas formales pueden resultar en aprendizajes significativos por medio de la participación de los alumnos en actividades educativas escolares adecuadas a su nivel de desarrollo y sensibles a sus conocimientos y teorías previas, motivaciones y expectativas. El grado de significatividad del aprendizaje depende, como es bien sabido, del sentido que se atribuya al aprendizaje y también de que el contenido sea significativo tanto desde el punto de vista lógico (es decir, del significado del propio contenido) como psicológico (esto es, de las relaciones no arbitrarias entre la estructura mental de quien aprende y el contenido). Al mismo tiempo que construye significados y atribuye sentido al conocimiento, lo que permite revisar, modificar y construir esquemas de conocimiento, el alumno elabora una imagen de sí mismo como aprendiz, que es a la vez consecuencia y condicionante de la historia escolar del alumno. Estos procesos que acabamos de referir escuetamente, son el fruto de los intercambios entre profesor y alumnos en torno a los contenidos escolares. En dichos intercambios es donde el profesor ejerce su influencia educativa, que tiene como objeto sintonizar los significados que construye el alumno y los que subyacen a los contenidos escolares.

Recapitulando, como podemos ver en la Figura 1, el referente teórico que convierte al modelo educativo constructivista en un auténtico modelo adopta una determinada posición ideológica, epistemológica y conceptual que acabamos de resumir brevemente. Esta teoría constituye el conocimiento experto del orientador, aunque no tiene por qué ser el único conocimiento que aporte, y se configura como su marco de interpretación de la realidad (Solé, 1998). El elemento más nuclear de esta concepción es considerar el aprendizaje, o su ausencia, como un proceso que nunca es individual sino interactivo y que se debe, concretamente, a los procesos desplegados en el triángulo interactivo. Aunque la adopción de un enfoque educativo ya supone asumir el carácter interactivo del aprendizaje, gracias a la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje Escolar, queda mucho más definido el objetivo de la intervención, es decir, sobre qué debe asesorar el orientador si quiere mejorar la realidad escolar: sobre los procesos que se ponen en juego entre alumno, contenidos y medidas educativas.

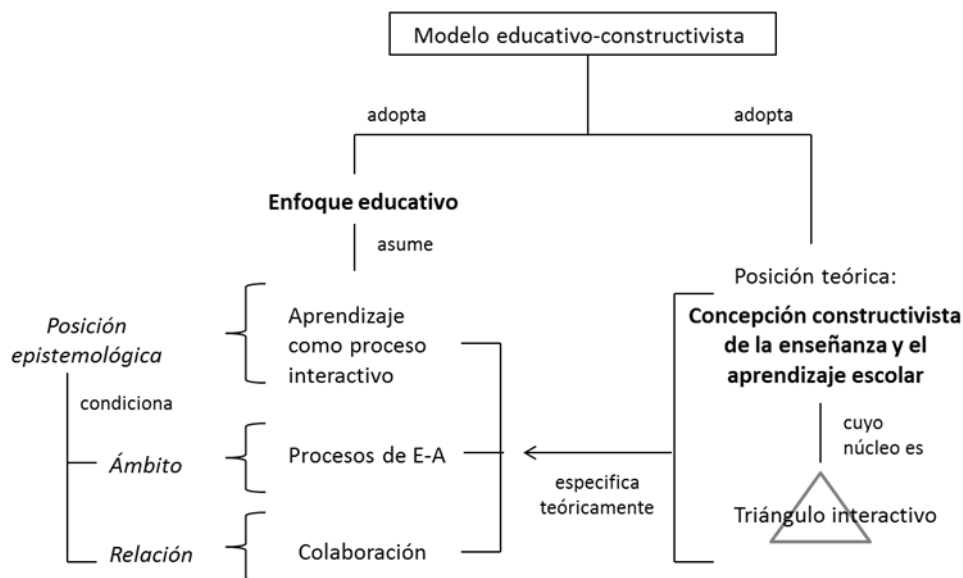


Figura 1. Esquema-resumen del modelo educativo constructivista de asesoramiento

La construcción de significados compartidos como eje vertebrador del modelo educativo constructivista

En el apartado anterior acabamos de aludir a los referentes teóricos del modelo educativo constructivista. Según Solé (1998) estos son útiles no sólo para definir qué sabe el orientador, como hemos dicho, sino también para especificar aún más el tipo de *relación* debe establecer con los profesores para lograr los objetivos. En efecto, muchos de los principios que hemos explicado se pueden exportar de la relación alumno-contenido-profesor a la relación profesor-contenidos de intervención-orientador. A lo largo de este trabajo y especialmente en las conclusiones finales, profundizaremos en las limitaciones de esta equivalencia.

En cualquier caso, la idea común a los dos tipos de triángulo de interacción es que tanto asesorar como enseñar requieren construir conjuntamente nuevos significados que conduzcan a un cuestionamiento de representaciones anteriores y a la adopción de otras más potentes. Esto supone entender que las personas desplegamos una actividad mental constructiva propia y que, por tanto, no hay una única lectura de la realidad. Estas lecturas pueden ser poco compatibles pero si se pretende llegar a una representación común que permita avanzar es imposible imponer una lectura sobre otra: la negociación de los significados es indispensable. Como veíamos cuando aludíamos a los paradigmas del cambio en las escuelas, es necesario que los implicados le atribuyan un sentido y un significado (de manera análoga a lo que un alumno debe hacer sobre el contenido). El objetivo de la relación entre

orientador y profesores es también aprender de manera significativa cómo mejorar los procesos educativos.

La metáfora es útil no sólo para explicar cuáles son las líneas directrices de la relación entre orientador y profesores sino también la relación entre el orientador y la institución escolar en conjunto. Marrodán y Oliván (1996) aluden a la Zona de Desarrollo Institucional, que sería la distancia entre lo que la escuela puede hacer sola y con ayuda del orientador. En esa zona es donde la intervención psicopedagógica constituye un andamio que ayuda a hacer avanzar el centro escolar en su conjunto.

Como vemos, el concepto de cambio intersubjetivo que debe reflejarse en un cambio intrasubjetivo se aplica con bastante precisión a la relación entre asesor y asesorados. Para ello, es preciso construir una definición compartida de la situación para avanzar hacia otras representaciones también compartidas y de mayor utilidad. Pero en este punto encontramos la primera limitación de la metáfora: en el caso de un niño y un adulto ambos asumen que el adulto tiene poder y una posición jerárquica superior; en cambio, en la relación entre un profesor y un orientador existe también una asimetría pero sólo porque sus saberes son diferentes, no porque el orientador tenga mayor jerarquía o poder. Así, la interacción entre orientador y profesores quizá tenga más similitudes con el aprendizaje entre iguales - en el que todos cambian sus representaciones - que con el aprendizaje de un alumno gracias a la influencia educativa de un profesor. En cualquier caso, el modelo educativo constructivista asume que los principios constructivistas y, por tanto, los conceptos que hemos comentado al explicar la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje Escolar se pueden usar como marcos explicativos tanto de lo que ocurre en las aulas como de lo que ocurre entre orientadores y profesores.

En resumen, el modelo educativo constructivista de asesoramiento opta por un enfoque general de carácter educativo que tiene como definición teórica precisa una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, el núcleo de dicha concepción, es decir, la necesidad de construir representaciones conjuntas para avanzar en el aprendizaje, constituye el pilar de la actuación de un orientador: es su marco explicativo tanto de las situaciones educativas sobre las que intervenir como del tipo de relación más adecuada con los asesorados.

1.2.2. El asesoramiento como resolución conjunta de problemas

El modelo educativo constructivista constituye nuestro marco de referencia para entender la labor de los orientadores en el sistema educativo. Hemos visto que desde esta perspectiva el asesoramiento tiene como eje vertebrador la construcción

conjunta de representaciones más útiles para la mejora de la escuela, proceso que implica colaboración. No obstante, para presentar de forma completa el marco de referencia de nuestro trabajo debemos especificar más qué entendemos por asesoramiento como construcción conjunta de significados.

¿Cómo se articula este proceso de construcción conjunta?, ¿qué es exactamente lo que se construye? Como recuerdan recientemente Emilio Sánchez y Ricardo García (2011), lo que construyen juntos profesores y orientadores es el diseño de mejores ayudas para los alumnos. El objetivo final es que los profesores las implementen de la manera más eficaz y significativa posible. Para que esto tenga posibilidades de ocurrir, las ayudas que están co-diseñando deben ser consideradas por el profesor como útiles y factibles para resolver una situación que éste considera un problema. Así, el asesoramiento es, desde esta perspectiva, un proceso de resolución conjunta de problemas en el que orientadores y profesores co-construyen mejores ayudas para los alumnos. Como ya explicamos, este proceso de construcción de significados compartidos, permite adquirir conocimiento más potente para prevenir o actuar tempranamente ante futuras dificultades.

De este modo, analizar una práctica de asesoramiento implica observar cómo profesores y orientadores construyen juntos soluciones (ayudas) para los problemas que los profesores deben resolver. Vamos a continuación a definir mejor qué supone resolver problemas y, más adelante, qué supone resolverlos conjuntamente.

El proceso de resolución de problemas: fases y dimensiones.

Según exponen Sánchez y García (2011), la resolución de problemas se articula en varias fases e implica dos tipos de procesos. Decimos que una persona encuentra un problema cuando percibe que una situación presente no es igual a la situación ideal, y que es preciso poner en marcha ciertas acciones, que a priori no se conocen, para alcanzar una situación deseada. El proceso de resolución de un problema se puede dividir en tres fases: comprensión-deliberación, resolución-volición y evaluación. Cada una de estas fases implica procesos de naturaleza “fría” (la comprensión de los estados, las metas y el plan de acción) y de naturaleza “cálida” (los procesos motivacionales y emocionales implicados). Como se muestra en la tabla 1 en cada fase de la resolución de problemas podemos localizar distintos procesos fríos y cálidos.

Fases del proceso de Resolución de Problemas	Procesos "fríos"	Procesos "cálidos"
Comprensión-Deliberación	Comprensión o definición de la situación problemática: (1) Estado inicial, (2) Estado final, (3) Estado intermedio-submeta y (4) Plan de acción.	Motivación: (1) valorar la deseabilidad y (2) valorar la viabilidad
Resolución-Volición	Desarrollo de un plan de acción	Volición: proteger la meta durante el desarrollo del plan
Evaluación	Revisión de los resultados alcanzados con el plan de acción respecto del estado inicial, el estado intermedio-submeta y el estado final.	Explicación para uno mismo de los resultados obtenidos: a qué cabe atribuirlos.

Tabla 1. Extraída de Sánchez y García (2011)

Un aspecto importante que tener en cuenta es que, pese a su apariencia de dicotomía, los procesos fríos y cálidos interactúan continuamente. En la primera fase, la deliberativa, la comprensión de los estados y los pasos que emprender influye en la percepción de la viabilidad y la deseabilidad de los mismos; pero a la vez estos aspectos motivacionales, en definitiva cómo uno se siente y se ve con respecto al problema, influyen en la propia comprensión. En la segunda fase, el correcto desarrollo del plan de acción depende en buena medida de la posibilidad de mantener el compromiso que se había generado con la meta en la fase anterior; pero el propio curso del plan de acción puede ir modificando estos aspectos volitivos. En la fase de evaluación, unos procesos se dirigen a entender qué se ha logrado y otros, a dar una explicación atribucional (el logro puede considerarse fruto del azar, de la propia capacidad, etc.); en esta fase se ve claramente la influencia mutua de estos dos tipos de procesos.

La resolución de problemas cuando es un proceso conjunto: las ayudas del asesor

Es evidente que un proceso como el que hemos descrito puede ser efectuado por una sola persona, pero también que puede ser influido por la ayuda de otros. Sánchez y García (2011) explican qué niveles de actividad conjunta podríamos encontrar en la resolución de problemas. En los niveles más bajos encontraríamos ayudas no intencionales y ocasionales (como oír un comentario u observar a alguien) o más intencionales pero informales (recibir la ayuda de alguien con el que simplemente nos vincula una relación cálida previa). En los niveles más altos las ayudas son desde luego intencionales pero también más formales e institucionalizadas (se dan en el seno de una relación formal, con roles pre-definidos en un contexto institucional).

Muchos de los de los problemas que aparecen en un centro escolar son de gran complejidad, por la propia naturaleza de los problemas, porque implican varios agentes, porque aparecen en una institución que funciona como un sistema... Las funciones actuales de los orientadores nacen de la necesidad de aportar ayudas que vayan más allá de las informales y ocasionales. Así, el orientador debe contribuir en la construcción de soluciones más eficaces ayudando de una manera formal en el proceso de resolución conjunta de problemas. Especialmente Sánchez y Ochoa de Alda (1995) y Sánchez (2000) se interesaron por estas ayudas formales que el orientador ofrece a los profesores. En otro apartado explicaremos la lógica de estos trabajos pero de momento nos interesa sólo destacar algunos conceptos que exponen y que constituyen una referencia importante para nuestra investigación.

Como hemos dicho, el objetivo más concreto de la relación de colaboración entre orientador y profesor es construir conocimiento que permita resolver un problema. Decíamos también que este proceso implica una dimensión fría y otra cálida. Así, el orientador, encargado de proporcionar ayudas formales a este proceso, debe propiciar una adecuada construcción tanto del propio problema (de los aspectos más relacionados con la dimensión fría), como de la relación de colaboración (más directamente vinculada con la dimensión cálida). Podríamos decir que el orientador actúa en dos frentes: la construcción de la tarea conjunta y la creación de una relación de colaboración que permite llevar a buen término la tarea. Conviene aclarar aquí que no entendemos esta distinción de una manera tan dicotómica como pudiera parecer. Ya hemos apuntado que los procesos de cognición fría y cálida interactúan continuamente al resolver un problema. Los modelos de cognición cálida, inspirados en buena medida por el revelador artículo de Paul Pintrich y colaboradores (Pintrich, Marx y Boyle, 1993), reconocen el papel determinante de la motivación en el cambio conceptual, tan históricamente frío (Sinatra, 2004). La dimensión “creación de la relación de colaboración” no debe ser entendida como un constructo aparte, necesario sólo para el bienestar emocional de los asesorados. La atención a los aspectos emocionales y motivacionales está al servicio – porque forma parte – de la resolución de la tarea.

En cualquier caso, para organizar el marco desde el que entendemos las acciones del orientador, nos es de utilidad considerar por separado las ayudas que ofrece bien para construir la tarea, bien para construir la relación. Como se muestra en la Figura 2, en un determinado contexto al asesor ayuda a construir un determinado contenido tratando de generar una identificación de problemas y metas, una búsqueda de soluciones y una evaluación compartidas (ayudas frías), al tiempo que muestra escucha, comprensión y valoración del asesorado para propiciar un estado motivacional y volitivo adecuado (ayudas cálidas).

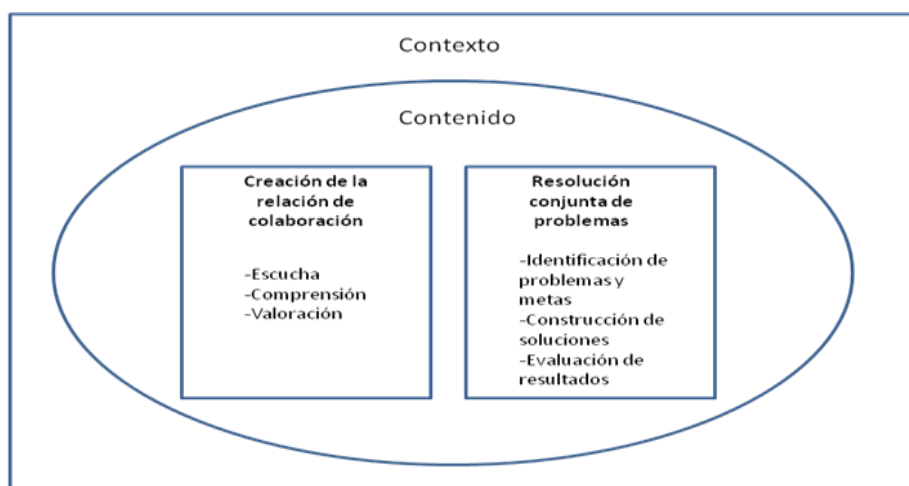


Figura 2. Dimensiones del asesoramiento colaborativo (adaptado de Sánchez, 2000)

Tratar de compartir representaciones sobre los diferentes componentes de un problema es el proceso de aprendizaje (al menos potencialmente) que vincula en último término a orientadores y profesores. Como es bien sabido, llegar a una representación compartida con mayor o menor facilidad depende en buena medida de los significados que ya se compartan. Si “lo compartido” es mucho, el cambio requerido en las ideas iniciales será mínimo pero si las representaciones de partida de los implicados están muy alejadas este proceso debería conllevar un cambio representacional más profundo, al menos en una de las partes. La otra cara de la moneda es que en este punto reside el potencial para la capacitación que el asesoramiento posee: un cambio profundo permite una mayor generalización del aprendizaje a nuevos problemas. Como también es bien sabido, un cambio conceptual precisa de procesos de explicitación de representaciones. Por ello, al observar las ayudas que el orientador ofrece en la dimensión fría es relevante fijarse en si los implicados hacen explícitas las definiciones y metas, los procesos de búsqueda de solución y las evaluaciones de los resultados.

Como hemos visto, la dimensión de construcción conjunta de los componentes de un problema demanda procesos de atribución de significado. ¿Pero qué ocurre si no se le atribuye sentido a las nuevas representaciones o al cambio que se va a emprender? Como bien sabemos, no se conseguiría un aprendizaje significativo y en general todo el proceso de resolución conjunta de problemas se tamblearía. Partimos de la idea de que esta atribución de sentido se facilita en la medida en que se tengan en cuenta los procesos emocionales y motivacionales implicados en todo proceso cognitivo complejo. Máxime cuando el asesoramiento se concibe como

una relación voluntaria, debemos tener en cuenta que el asesor debe tratar de conectar con el problema de quien recibe el asesoramiento. Mostar que se escucha a quien expone el problema, que se comprende la visión del asesorado y que se valora su capacidad tiene un doble objetivo: por una parte, transmitir que se está tratando de abordar el *verdadero* problema y no otro, lo cual puede ayudar a rebajar también la tensión emocional de quien está en contacto directo con el problema; por otra parte, ayudar al asesorado a verse de otra manera con respecto a la tarea o, más concretamente, a verse capaz de afrontarla. Como ya hemos explicado, este proceso no es un fenómeno motivacional desvinculado de la tarea en sí, sino un elemento clave para su afrontamiento exitoso.

De este modo esperamos haber aclarado que un buen asesoramiento colaborativo, desde la posición teórica que adoptamos en esta investigación, requiere hacer explícitas y compartidas las representaciones sobre los problemas que se afrontan. Para lograrlo, el asesor deberá proporcionar ayudas para favorecer la construcción de la tarea y también los procesos cálidos que permiten al asesorado trabajar en la tarea.

Aunque volveremos a aludir a los conceptos que hemos trazado en este apartado, concluimos aquí la explicación fundamental del marco teórico desde el que analizaremos la práctica de los participantes en esta investigación. En definitiva concebimos el asesoramiento como un proceso de construcción de significados compartidos, en concreto de construcción conjunta de problemas que los profesores deben hacerse capaces de resolver de forma cada vez más autónoma. El modelo educativo constructivista condensa y detalla aportaciones que tienen la construcción de conocimiento compartido como *leitmotiv* del trabajo del asesor. La línea de investigación desarrollada por Emilio Sánchez y sus colaboradores define esos procesos de construcción de conocimiento como procesos de resolución conjunta de problemas, lo que permite, a su vez, detallar los sub-procesos implicados y las ayudas que los orientadores deberían emplear.

El objetivo principal de este capítulo dedicado al marco teórico y legislativo es explicar los referentes teóricos desde los que partimos en esta investigación y, por tanto, desde los que observaremos la actividad de los orientadores. Pero también es preciso presentar una descripción de cómo la legislación actual define el trabajo de los profesionales de este campo. En el próximo apartado nos ocuparemos de ello prestando especial atención a la conexión entre el modelo teórico y legislativo.

1.3. La tarea de los orientadores en el sistema educativo español: el marco legislativo del asesoramiento psicopedagógico

En este apartado ofrecemos una descripción de las funciones y tareas que tienen asignadas los orientadores en el Sistema Educativo español. Podríamos dedicar un amplio espacio a referir las decisiones legislativas que se han tomado sobre la materia hasta el momento o los pormenores de cada normativa. Sin embargo nos parece más apropiado sintetizar esta información y describir concretamente los fundamentos de las tareas que deben desempeñar los orientadores, especialmente aquellos que trabajan en Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid, puesto que éste es el perfil profesional de nuestros participantes.

1.3.1. Breve historia de la intervención psicopedagógica en España y situación actual

La actual organización y funciones de la intervención psicopedagógica responden fundamentalmente a la normativa derivada de la LOGSE (1990). La LOE (2006) comparte el mismo modelo y concepción de la orientación por lo que no ha modificado la normativa ministerial que regula la situación y funciones de los orientadores. Así, en todo el territorio que gestionaba el Ministerio de Educación y Ciencia en 1990 y en la mayoría de Comunidades Autónomas que tenían autonomía en esta materia, se adoptaron opciones muy similares para la intervención psicopedagógica (la excepción es Cataluña, que optó por una organización diferente en cuanto a la situación interna o externa del orientador en los centros). Sin embargo, en 1999 el traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas que aún no tenían autonomía en materia educativa permite efectuar importantes modificaciones en este campo y, por tanto, en el modelo de orientación. En efecto, varias Comunidades han legislado para modificar aspectos relevantes de la organización de la orientación, proceso que cualquier administración autonómica tiene potestad para emprender en el futuro. Existe un reciente trabajo sobre los cambios que este punto de inflexión política ha generado en el panorama de la orientación en España (AAVV, 2009). Según sus autores los más relevantes que se han introducido son la extensión del modelo interno a los centros de infantil y primaria (es decir, que todos los centros escolares tengan orientadores en su plantilla en vez de orientadores que los visitan periódicamente) y el aumento de profesionales asociados al trabajo socioeducativo. Pero también se desprende de este estudio que los cambios, si bien alteran en cierta medida la organización de los servicios de orientación y en algunos casos, como el de Castilla la Mancha, de forma exhaustiva y bien planificada, no alteran la esencia de la concepción y organización general de la orientación impulsada por la LOGSE.

A continuación, por tanto, repasaremos el panorama de la orientación que existía previamente a la LOGSE, qué cambios acompañaron a dicha reforma y qué situación se dibuja hoy en día. Más adelante nos ocuparemos específicamente del caso de los Departamentos de Orientación de la Comunidad de Madrid, donde trabajan los profesionales que hemos estudiado en este trabajo de tesis.

Es evidente que la evolución de la orientación en nuestro país discurre íntimamente relacionada con la evolución del sistema educativo hacia objetivos cada vez más ambiciosos. A medida que se han ido asumiendo metas educativas más exigentes, comprometidas con la equidad, la integración y la calidad de la enseñanza, se ha considerado la necesidad de proveer de apoyos a los profesores, cada vez de forma más integrada en su contexto de trabajo.

La década de los setenta comienza con la aprobación de la Ley General de Educación (1970), algunos de cuyos compromisos más relevantes fueron la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, la promoción de la igualdad de oportunidades y una reforma de los contenidos escolares para hacerlos más formativos. A partir de este momento se reconoce el derecho a una adecuada orientación de los alumnos. Para contribuir a ello, en 1977 se crean los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional. Se trata de servicios provinciales que prestaban especial atención a la orientación en los cambios de ciclos y etapas. La importancia de la orientación comenzaba a reconocerse y a considerarse algo inherente a la función docente, aunque los servicios de apoyo todavía tendrían que aproximarse mucho más a la cotidianeidad de las escuelas.

Si bien éste supone un hito en la evolución de la intervención psicopedagógica probablemente el punto de inflexión mayor lo provocó la evolución de la educación especial. Pese a que la Ley del 70 tenía como objetivo igualar las oportunidades de los alumnos, la educación especial constituía un sistema paralelo al ordinario (Solé, 1998). Pero esta situación experimentaría grandes cambios. En 1978, el Instituto Nacional de Educación Especial presenta el Plan Nacional para la Educación Especial. En 1982 se aprueba la Ley de Integración Social del Minusválido en el marco de la cual se crean los Equipos Multiprofesionales, en los que podían trabajar psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, logopedas y médicos. Era el principio de un compromiso mayor con la educación de todos los alumnos que culmina en un enorme cambio en la responsabilidad que adopta el sistema educativo con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales. En efecto, en 1985 se aprueba el Real Decreto 334/1985 de ordenación de la educación especial, a partir del cual ésta pasa a formar parte del Sistema Educativo. La consecuencia inmediata es que los alumnos con necesidades educativas especiales son escolarizados en cen-

tros ordinarios y acceden al curriculum general. El reto que supone escolarizar a alumnos con necesidades educativas especiales en la red de centros ordinarios impulsó el surgimiento de varias estructuras de orientación que la LOGSE consolidó después. Por una parte, los SOEV y los Equipos Multiprofesionales se integraron en los nuevos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que atienden cada uno a los centros dentro de un mismo sector. También en el nivel del sector, se crearon los Equipos de Atención Temprana, que atienden a la etapa de Educación Infantil, y los Equipos Específicos en el ámbito provincial, para promover la integración de alumnos con trastornos graves del desarrollo y discapacidades motoras o sensoriales. Por otro lado, a partir de 1987, en algunos colegios y centros de enseñanzas medias que escolarizaban alumnos con necesidades educativas especiales, empezaron a trabajar psicólogos o pedagogos desde dentro, aunque en los colegios, en coordinación con el sector. Más tarde, como veremos, esta estructura interna no se mantuvo en los colegios pero sí en los institutos (Martín, 1999).

Así pues, las reformas emprendidas en aquellos años dibujaban un panorama en el que se iban perfilando los cambios hacia las tendencias actuales de la intervención psicopedagógica: la orientación y la educación especial, reconducida ya en gran medida a través del programa de integración, cobraban importancia y se constituían como responsabilidades de los profesores, que contaban con servicios y profesionales de apoyo. Por el momento estos apoyos funcionaban de una manera fragmentada y con menor eficacia de la necesitada. Muestra de ello es que muchos municipios tuvieron que instaurar sus propios servicios psicopedagógicos. Acuciados por las repercusiones educativas de los cambios sociales y los movimientos migratorios a las ciudades característicos de los ochenta, los ayuntamientos tuvieron que aportar, cada uno a su manera, lo que aún no aportaba la administración educativa estatal, es decir, servicios más globales de atención a las necesidades de las escuelas.

Precisamente, en 1987 se presentó el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, precursor de la LOGSE, en cuyo apartado dedicado a la orientación educativa y los equipos de atención a la escuela ya se aludía a que la intervención psicopedagógica es ante todo un factor de calidad de la educación, un recurso al servicio de la escuela para que ésta pueda ofrecer una enseñanza completa y diversificada. Se apuesta por unas funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica claramente preventivas y de asesoramiento, pues se considera particularmente importante su apoyo a los claustros para adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado. El enfoque adoptado, como vemos, es claramente educativo y la palabra “colaboración” cobra fuerza en los documentos legales.

La aprobación de la LOGSE en 1990 conllevó grandes cambios – que como hemos visto se habían ido gestando – en la estructura del Sistema Educativo, en la concepción de la función docente y en los objetivos de la escuela. Los cambios más evidentes son la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, dividida en seis cursos de Educación Primaria y cuatro de Educación Secundaria Obligatoria; la reorganización del bachillerato y la Formación profesional y la consideración de la Educación Infantil como una etapa educativa y no sólo asistencial. Pero la gran novedad de la Ley, ante la tradición centralista anterior, es la propuesta de un currículum abierto que deja autonomía a las administraciones autonómicas y a los centros para concretar el currículum general establecido por el Ministerio. Este modelo curricular insiste en la necesidad de promover en todas las etapas el desarrollo de las capacidades de los alumnos y no la mera transmisión de los contenidos escolares. Por ello, los contenidos concretos, que están al servicio de las capacidades que se quieren alcanzar, pueden ser distintos en cierta medida en los diferentes centros educativos, condición que, más que socavar la equidad del sistema, contribuye precisamente a potenciarla, ya que posibilita la atención a la diversidad del alumnado. De este modo, la calidad de la educación es la capacidad del sistema de asegurar que todos los alumnos logren desarrollar las capacidades que el currículum considera imprescindibles para los ciudadanos. Este ambicioso objetivo unido al compromiso con la integración de todos los alumnos plantea grandes retos a los claustros de profesores. Es en este contexto en el que se considera imprescindible una red de apoyo que necesariamente integre funciones relacionadas con la orientación y las necesidades educativas especiales pero que a la vez las trascienda: el asesoramiento se vertebra en torno a la tarea de los docentes de desarrollar el currículum. Los centros, siguiendo las directrices ya concretadas por la administración autonómica, tienen que generar sus propios proyectos educativos y curriculares adaptados a las necesidades de sus alumnos. El modelo legislativo, por tanto, concibe la intervención psicopedagógica como un recurso para que los centros consigan diversificar el currículum de tal modo que todos los alumnos, idealmente, logren acceder a él. El asesoramiento curricular es, como decimos, el núcleo de la intervención de los psicólogos, pedagogos y más tarde psicopedagogos que trabajan a partir de ese momento en la red pública de orientación. Pero, siempre con el fin de promover los objetivos de la escuela, se entiende que los orientadores, además de asesorar sobre decisiones estrictamente curriculares, cumplen funciones importantes en la organización de recursos y materiales para atender a la diversidad, en el apoyo general a los tutores –a cargo de cada grupo de alumnos–, en el contacto con las familias y en las actividades de orientación académica y profesional. Estas tareas se enmarcan dentro de los proyectos que deben desarrollar

colegiadamente los centros por lo que la colaboración sigue siendo el concepto clave.

Como se puede observar, todos estos cambios avanzan hacia una concepción mucho más integrada y global de la intervención psicopedagógica. La orientación se entiende como una actividad propia del proceso educativo, que se desarrolla principalmente en tres niveles: la tutoría en el aula, el Departamento de Orientación en el centro, y los equipos psicopedagógicos en el sector. Su estructura organizativa se hace cargo de ello por lo que se unifican servicios, se crean nuevas figuras y se hace depender todo el sistema del mismo nivel administrativo, lo que favorece potencialmente la coordinación.

Así pues, en todo el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura, los servicios de orientación adoptan la siguiente organización: en un nivel provincial y en algunos casos, sobre todo en los primeros años, autonómico, existen los Equipos Específicos especializados en deficiencias auditivas, visuales, motóricas y en trastornos graves del desarrollo; en un nivel de sector encontramos los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y los Equipos de Atención Temprana (EAT), que trabajan desde fuera de las escuelas atendiendo a los centros de Educación Infantil y Primaria que les corresponden. En los institutos, por el contrario, el modelo es interno por lo que en cada centro se crea o se consolida un Departamento de Orientación. Como decíamos al inicio de este apartado, esta organización, con pequeños cambios en sus denominaciones, se adoptó y se mantuvo hasta hace poco también en las Comunidades que ya tenían competencias plenas en educación (a excepción de Cataluña). Hoy en día los cambios emprendidos por las autonomías parecen avanzar en la línea de conjugar un modelo interno de orientadores en todos los centros, incluidos los de Educación Primaria, con una estrecha coordinación en el sector.

Hasta el momento nos hemos ocupado de repasar cómo han evolucionado la estructura y las funciones generales de los servicios de intervención psicopedagógica en nuestro país. El interés principal de este apartado, sin embargo, es describir la base teórica de las funciones que tienen asignadas actualmente los orientadores de los Departamentos de Orientación concretamente de la Comunidad de Madrid, que es donde se desarrolla esta investigación. A continuación nos ocuparemos de este punto y así podremos contextualizar adecuadamente la labor profesional de nuestros participantes. En cualquier caso, iremos comentando al hilo de esta descripción las similitudes y diferencias de las funciones de este subconjunto de orientadores con las de otros equipos y Comunidades, dado que esto nos puede ayudar a ilustrar sus peculiaridades.

1.3.2. Las funciones de los Departamentos de Orientación de la Comunidad de Madrid

Como ya hemos adelantado, en el momento en el que se escribe el presente trabajo la Administración de la Comunidad de Madrid no ha aprobado ninguna normativa en materia de orientación que modifique las resoluciones de 1996, que regulan la organización y funciones de los Departamentos de Orientación (DOs). Así pues, la normativa vigente es:

- Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de Institutos de Educación Secundaria
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros sobre organización de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria
- Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria

La única normativa relevante posterior al año 1996 son unas Instrucciones de 19 de julio de 2005 relativas al Plan de Atención a la Diversidad cuya consecuencia para los Departamentos de Orientación es la difusión de una Circular también de la Dirección General de Centros Docentes que se viene prorrogando desde el curso 2005/2006. Este documento especifica aspectos relativos a la distribución horaria, al reparto de tareas y establece algunas prioridades de los Departamentos de Orientación, que comentaremos en breve.

Según la legislación que acabamos de citar, los Departamentos de Orientación de cada Instituto de la Comunidad de Madrid son orgánicamente un departamento más del centro, si bien asumen funciones particulares y están constituidos por profesores y maestros de diversas especialidades. Los miembros posibles de un DO han ido aumentando con el transcurso de los años, a medida que se aprobaban nuevos programas y, dependiendo del tipo y tamaño del centro, este departamento puede ser el más dotado de recursos humanos. Los DOs pueden estar constituidos por los siguientes profesionales:

- profesores de la especialidad de psicología y pedagogía (orientadores)
- profesores de apoyo a los ámbitos (socio-lingüístico, científico-tecnológico y área práctica)
- maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje

- profesores de educación compensatoria
- profesor técnico de servicios a la Comunidad
- maestros adscritos al Programa de Cualificación Profesional Inicial (que sustituye a la antigua Garantía Social)
- profesores del aula de enlace (estos últimos, sin requisito de especialidad, se incorporan a partir de 2002 en el marco del Programa de Bienvenida que la Comunidad de Madrid impulsó ante el creciente número de alumnado extranjero).

Así, el núcleo del Departamento de Orientación lo constituye el menos un profesor de la especialidad de psicología y pedagogía, que sería el orientador jefe del departamento. El resto de profesionales, a excepción del profesor técnico de servicios a la comunidad, forman parte del departamento trabajando en las diferentes medidas extraordinarias de atención a la diversidad (diversificación, compensatoria, cualificación profesional, aula de enlace, apoyos).

En el siguiente cuadro podemos ver un resumen de las funciones adjudicadas a los Departamentos de Orientación:

Funciones de los Departamentos de Orientación	
Finalidad principal: <i>“participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el Instituto para atender a la diversidad del alumnado tanto en lo que se refiere a su capacidad de aprendizaje, a sus intereses y motivaciones, como a las diferencias que entre ellos pueden darse debido a su origen social y cultural”.</i>	
En la Comunidad de Madrid las actividades del departamento se vertebran en torno a dos ejes:	
<ul style="list-style-type: none"> • la participación en la elaboración y revisión colegiada en cada centro del Plan de Atención a la Diversidad • la mejora de la coordinación dentro del propio Departamento de Orientación, con los demás órganos y miembros del centro y con servicios externos al mismo 	
Ambitos	Funciones específicas
Apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y los Departamentos Didácticos para incluir en el proyecto curricular y las programaciones didácticas las medidas de atención a la diversidad. <ul style="list-style-type: none"> -Asesorar acerca de: <ol style="list-style-type: none"> a) aspectos psicopedagógicos que permitan ajustar la ayuda b) elaboración de adaptaciones curriculares c) medidas para los alumnos que necesitan apoyos, permanecer un año más en el mismo curso o asistir a programas. - Colaborar con el equipo directivo para organizar las medidas generales de atención a la diversidad (recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad) ⁱ - Llevar a cabo las evaluaciones psicopedagógicas necesarias para prestar apoyo a los alumnos y prescriptivas para cursar los programas de diversificación curricular y actualmente el programa de cualificación profesional inicial (que sustituye a la garantía social). -Impartir docencia

Acción tutorial	<ul style="list-style-type: none"> -Coordinar junto con la jefatura de estudios la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial, recogiendo aportaciones de los tutores -Apoyar el Plan de Acción Tutorial asesorando a los tutores en sus funciones, facilitándoles recursos e interviniendo en los casos en los que los tutores lo soliciten -Colaborar con la jefatura de estudios para establecer respuestas desde la acción tutorial a situaciones de especial dificultad ¹ -Colaborar con jefatura de estudios y los tutores en el seguimiento y evaluación de los alumnos que reciben apoyos ¹
Orientación académica y profesional	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar el Plan de Orientación Académica y Profesional, que se revisará en la CCP y se incorporará al proyecto curricular -Colaborar con el tutor en la elaboración del consejo orientador que recibe cada alumno al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria -Colaborar con los tutores y las familias de alumnos con necesidades educativas especiales para ajustar su itinerario a sus intereses y capacidades ¹

Tabla 3. Adaptado de Martín (1999). Se incluye lo establecido en la Circular de 2005 para la Comunidad de Madrid ⁽⁶⁾

Como se puede observar en la tabla, en la Comunidad de Madrid se han mantenido legislativamente las funciones que deben desempeñar los Departamentos de Orientación. Desde 1996 este departamento tiene un papel destacado en el apoyo a las actuaciones del instituto para atender a la diversidad. Sus actividades se organizan en torno a tres ámbitos: el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la acción tutorial y la orientación académica y profesional, siempre fundamentadas en la colaboración con el profesorado. Aunque, como decimos, no se ha modificado lo esencial de las funciones del DO, sí ha cambiado, en cierta medida, el marco en el que se inscriben: en especial el área de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje se contextualiza en la Comunidad de Madrid dentro del Plan de Atención a la Diversidad que debe desarrollar el centro educativo. Además, podemos considerar que existe un ámbito transversal: la coordinación. En efecto la Circular de 2005 hace especial énfasis en la mejora de la coordinación y establece horas precisas para reuniones en varios niveles: dentro del departamento (entre los dos orientadores, en los centros dotados de un segundo orientador, y entre los orientadores y los diferentes programas), con los Departamentos Didácticos (según un marco que debe ser fijado por la Comisión de Coordinación Pedagógica), con el equipo directivo, con el EOEP que atiende a los colegios de los que recibe alumnado el instituto y con el Servicio de Unidad de Programas Educativos, que reúne el mismo día a la semana a todos los orientadores de la misma zona.

Para analizar los objetivos que subyacen a estas funciones y sus implicaciones, conviene mantener la perspectiva histórica y comparar este escenario con otros similares. Para ello, nos parece especialmente útil el artículo de Elena Martín (1999), que nos sirve de referencia para lo que comentaremos a continuación.

El aspecto más relevante que analizar es la decisión de definir esos tres ámbitos de actuación que hemos comentado. Es evidente que se trata de una opción entre varias posibles. Por ejemplo, los EOEPs, que, recordemos, son equipos que atienden a los centros de educación primaria de un sector, parten de la misma base teórica pero la legislación les marca unos ámbitos de actuación distintos: el sector, los centros y las familias. Los DOs, por el contrario, trabajan en un solo centro y dirigen sus actuaciones hacia tres ámbitos dentro del mismo. La razón de esta decisión fue la necesidad de prestar una mayor dedicación a la atención a la diversidad en los institutos de secundaria, en una etapa particularmente complicada a este respecto. Pero para cumplir este objetivo fue necesario asegurar que el DO formara parte de la estructura orgánica del centro, incluso que el orientador impartiera docencia, como cualquier otro profesor; de lo contrario el DO podría percibirse como un gabinete que presta un apoyo tangencial al alumnado y las familias. Un modelo interno de orientación como el que se establece para la etapa de secundaria permite una mayor dedicación y potencialmente promueve una mayor aceptación por parte del centro. Sin embargo comporta el riesgo de perder la perspectiva del sector y la oportunidad de aprender de otros compañeros de la misma especialidad. En la Comunidad de Madrid, como hemos visto, esto se ha intentado paliar con el establecimiento de reuniones semanales de orientadores (aunque *de facto* suelen ser más espaciadas) en la Unidad de Programas Educativos de cada zona. Dependiendo de cómo se organice el plan de trabajo, estas reuniones son de cierta utilidad para resolver conjuntamente problemas comunes como la coordinación con otros servicios (sociales, de salud...) o para desarrollar estrategias de atención a determinado tipo de alumnado (por ejemplo con trastornos generalizados del desarrollo).

En cualquier caso, estas consideraciones nos permiten observar algo que ya habíamos adelantado en otros apartados: la situación interna o externa del orientador, con sus consecuencias en los ámbitos de actuación, no afecta a la esencia del enfoque que se imprime a la intervención psicopedagógica. En el caso de la legislación española se adopta un enfoque preventivo-educativo para todas las etapas. En efecto, en la definición de sus funciones se apuesta claramente por la dimensión educativa de las tareas de intervención, se prioriza la atención indirecta al alumnado, el asesoramiento a los diversos agentes educativos y se tiene en cuenta la influencia de los aspectos contextuales (elementos que analizábamos anteriormente y que caracterizan este enfoque). En definitiva, la intervención psicopedagógica se ha ido configurando como un recurso al servicio del sistema educativo por medio de su apoyo a los centros escolares (desde dentro o desde fuera de los mismos). Este apoyo debería centrarse en asesorar sobre las decisiones educativas ordinarias. En este panorama, el modelo educativo constructivista puede ayudar a establecer prioridades (Martín, 1999): el centro se constituye como la unidad de intervención

básica para apoyar procesos de mejora y el asesoramiento se dirige preferentemente a desarrollar un curriculum atento a la diversidad del alumnado.

Recapitulación:

En esta primera sección del marco teórico hemos explicitado los aspectos fundamentales de nuestra posición teórica de partida. En un primer momento, hemos hecho referencia, con una perspectiva histórica y multidisciplinar, a las ideas clave que han configurado nuestra visión de la intervención psicopedagógica. A continuación, explicamos los pilares de nuestra noción más concreta de qué entendemos por asesoramiento (esencialmente, un proceso de construcción de significados compartidos entre profesores y orientadores). En este último apartado hemos comentado cuáles son las funciones de los Departamentos de Orientación y cómo se engarzan con el modelo teórico que mantenemos.

Los siguientes apartados nos permitirán explicar cuáles son los problemas a los que se enfrentan los orientadores y cómo, desde diferentes líneas de investigación, se ha tratado de aportar soluciones. Esto nos permitirá aludir al problema concreto de estudio que nos planteamos en esta investigación y a cómo vamos a abordarlo.

2. REVISION DE INVESTIGACIONES RECIENTES QUE HAN ESTUDIADO LA LABOR DE LOS ORIENTADORES

EL modelo teórico del asesoramiento que adoptamos en esta investigación y el marco legislativo (en esencia coincidentes) nos permiten trazar una imagen del *deber ser* de los profesionales de la intervención psicopedagógica. El modelo desde el que los orientadores deberían desarrollar su práctica privilegia una determinada posición epistemológica, que explica cuáles deben ser sus ámbitos prioritarios de actuación y por qué es esencial mantener una relación colaborativa. Como decíamos, tenemos una imagen del *deber ser* pero ¿se lleva efectivamente a la práctica el modelo teórico propuesto?, ¿de qué manera, si es que lo hace, el trabajo de los orientadores logra aportar calidad al sistema educativo? A partir de estas preguntas, tanto los propios profesionales como los investigadores de este campo han constatado que la labor de los orientadores no es sencilla y han estudiado el estado de la cuestión desde diferentes objetivos de investigación.

2.1. El estudio del modelo de intervención en la práctica

Durante los años posteriores a la reforma educativa de la LOGSE, cuando los orientadores acababan de incorporarse al sistema, no era extraño que muchos profesores los consideraran una figura innecesaria, una suerte de “embajadores de la reforma”, que iban a provocar desequilibrios en la institución escolar que ésta no

habían solicitado (Huguet, 1993). Al escepticismo de muchos profesores se unía la frustración de otros tantos orientadores ante la dificultad de alcanzar sus objetivos, en especial, de desarrollar la piedra angular de su trabajo, es decir, de colaborar con los profesores (e.g. Echeita y Rodríguez, 2005). Desde aquellos primeros momentos han transcurrido casi dos décadas. Aunque no conocemos ningún estudio longitudinal sobre la aceptación de los orientadores por los demás miembros de la comunidad escolar, es bastante evidente que se ha reducido la sensación de que los orientadores son agentes extraños en la vida de los centros educativos. Pero, pese a haberse ganado un espacio, sigue siendo pertinente preguntarse qué hacen desde allí, hasta qué punto llevan a cabo el modelo propuesto.

La investigación de la tesis doctoral de David de la Oliva (2002, publicada en De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005) parte precisamente de esta pregunta. Vamos a referirnos a este trabajo en primer lugar porque nos sirve para enmarcar, con una mirada amplia, las dificultades de la profesión. A continuación nos referiremos brevemente a la lógica de la investigación para poder aludir posteriormente a los resultados encontrados y a su relevancia.

En un primer momento, los autores caracterizaron las posiciones teóricas -a las que ya hemos aludido - que subyacen a los documentos y normativas que configuraron la intervención psicopedagógica actual. Posteriormente generaron un sistema de dimensiones, subdimensiones e indicadores que permite, y éste es el principal objetivo, analizar el modelo de intervención psicopedagógica que se lleva a la práctica en un centro educativo. Las tres dimensiones de tipo teórico generadas son la finalidad de la intervención, el enfoque de la realidad y la relación del orientador con otros profesionales. Cada una de ellas puede oscilar entre dos polos, que marcarían importantes diferencias en el modelo que finalmente se estaría llevando a cabo. La finalidad de la intervención puede estar más próxima al polo preventivo o más próxima al polo remedial; el enfoque de la realidad puede ser más sistémico o más de tipo lineal-causal; y la relación puede ser más simétrica y colaboradora o más directiva y experta. Prosiguiendo en el nivel de especificidad del sistema, cada dimensión se desglosa en subdimensiones e indicadores. Utilizaremos la dimensión “enfoque de la intervención” a título ilustrativo. Esta dimensión se descompone en dos subdimensiones: grado de coordinación y participación de distintos agentes educativos y orientadores, y dirección de la intervención del orientador. A su vez, la subdimensión “grado de coordinación”, por ejemplo, se operativiza en varios indicadores: grado de coordinación entre el departamento de orientación y los tutores, grado de coordinación con el equipo directivo, entre los miembros del departamento de orientación, etc. Si estos indicadores finales se observan en alto grado en una intervención psicopedagógica, estaríamos ante una práctica que refleja un

enfoque más sistémico que lineal causal y, por lo tanto, más próxima a un enfoque educativo.

El sistema desarrollado se aplicó en un estudio de casos de seis institutos públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. Los indicadores se fueron cumplimentando por medio de entrevistas, cuestionarios y análisis de documentos del centro. El resultado más general de la investigación apunta a que cinco de los seis institutos se aproximaban en su práctica al enfoque propuesto por la LOGSE. El análisis del caso más alejado de este modelo permite a los autores lanzar algunas ideas sobre las condiciones importantes para poder desarrollarlo: ese instituto tenía un equipo directivo poco implicado por su inestabilidad, una plantilla del departamento de orientación también poco estable y una coordinación poco frecuente entre los implicados en la orientación (equipo directivo, departamento de orientación y tutores). Así pues, el apoyo del equipo directivo, la estabilidad de los miembros implicados en la orientación y una coordinación que permita tomar decisiones conjuntas podrían ser requisitos imprescindibles para poder desarrollar el modelo teórico y legislativo. Pero el resultado más relevante, a nuestro juicio, es un dato común a todos los centros: se observa que el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, precisamente el ámbito considerado el prioritario de la intervención del orientador, es el que parece más abandonado. La atención a la diversidad parece centrarse exclusivamente en las medidas extraordinarias, sin apenas revisar las ordinarias, que son más preventivas y en las que se requiere una colaboración más estrecha -y más exigente- con el profesorado. Un dato ilustrativo que destacan los autores es que en la mayoría de los centros las reuniones de tutores eran frecuentes, lo que en sí constituye un buen dato, pero no ocurre lo mismo con las reuniones de equipo docente, que precisamente son un contexto donde podría tener mucho sentido abordar temas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación aporta una conclusión que apoya con datos empíricos observaciones más informales que tratan de conocer el estado de la intervención psicopedagógica: ésta está contribuyendo a la mejora de la educación y en términos generales se aproxima a un enfoque educativo, pero desde intervenciones que pueden ser consideradas marginales. Existen datos que nos pueden indicar que no se ha dado el salto al núcleo duro, que sería el asesoramiento a las prácticas docentes desarrolladas por los profesores en el centro y el aula.

Las conclusiones de la citada investigación nos permiten formarnos una idea de los aspectos más problemáticos de la puesta en práctica del modelo de asesoramiento propuesto. Ante la constatación por diversas vías de que existen dificultades

en la labor de asesoramiento, varias líneas de investigación españolas están tratando de contribuir a comprender y mejorar esta situación. A continuación nos vamos a referir a los estudios empíricos que son de mayor utilidad para perfilar nuestro problema de estudio y para ofrecer una visión de las respuestas que se han venido dando en los últimos años desde la investigación. Como señalan García y Sánchez (2007), las investigaciones en este campo son distintas con respecto al *qué* se proponen estudiar: bien el conocimiento –más explícito o más implícito– de los implicados en la relación de asesoramiento, o bien la acción que despliegan los profesionales cuando llevan a cabo su trabajo (en definitiva, el conocimiento que ponen en marcha en la acción). Tomando como referencia esta distinción, vamos a referirnos a los estudios empíricos sobre el trabajo de los orientadores en dos bloques, según el objeto de estudio que privilegian. Por un parte encontramos investigaciones que tratan de conocer las ideas de profesores y orientadores sobre aspectos relacionados con la intervención psicopedagógica. Por otra, algunas líneas de investigación se han interesado por conocer con mayor profundidad qué hacen los orientadores cuando desarrollan su trabajo y cuando tratan de mejorar su propia práctica.

A continuación referiremos las conclusiones provenientes de estos tipos de trabajos recientes que resultan más relevantes para nuestra investigación.

2.2. Investigaciones sobre las ideas, percepciones o concepciones de orientadores y profesores

Las investigaciones que estudian las ideas, percepciones o las concepciones de los implicados en la relación de asesoramiento utilizan diferentes diseños, muestras e instrumentos, pero ya hemos aludido a que una distinción de mayor calado es si tratan de acceder a conocimiento explícito o más implícito. Sin duda, existen más trabajos que han accedido a niveles representacionales explícitos (como argumentan García y Sánchez, 2007). En realidad, todas las investigaciones dan cuenta en algún grado los conocimientos que los orientadores, y en ocasiones también los profesores, son capaces de verbalizar. Sin embargo algunas investigaciones recientes cuyas conclusiones son relevantes para este trabajo se centran exclusivamente en este aspecto: se interesan por conocer las consideraciones que hacen los orientadores o los profesores acerca del trabajo, los roles o la formación de los orientadores.

2.2.1. Investigaciones sobre el conocimiento explícito de orientadores y profesores

Dentro del conjunto de investigaciones que han estudiado recientemente el conocimiento que los orientadores y profesores pueden declarar, encontramos un primer

subgrupo que trata de aproximarse a lo que los orientadores perciben sobre su propio rol y desarrollo profesional. Más adelante aludiremos a investigaciones que se han interesado por la perspectiva de los profesores sobre la intervención psicopedagógica.

La perspectiva de los orientadores

Vélaz de Medrano, Repetto, Blanco, Guillamón, Negro y Torrego (2001) llevaron a cabo un estudio de evaluación de las necesidades de los orientadores desde la perspectiva de estos profesionales. En palabras de los autores el objetivo era conocer “lo que los orientadores esperan, piensan y sienten de su desarrollo profesional”. El estudio se vale de una metodología mixta (con encuestas y grupos de discusión) para acceder a las visiones de 110 orientadores de la Comunidad de Madrid (el 36% del total) sobre aspectos clave de su desarrollo profesional (a saber: sus funciones, formación, posibilidades de promoción, organización profesional, participación y consideración social). Los resultados aportan información interesante acerca de algunos de estos aspectos. Por ejemplo, la mayoría de orientadores considera que su formación inicial (como pedagogos o psicólogos, combinado con magisterio) no le ha sido muy útil para el desarrollo de su profesión. Además estos profesionales no perciben apenas posibilidades de promoción dentro de su profesión; reconocen la importancia de las asociaciones profesionales pero sólo una minoría participa en ellas, y declaran necesitar mejores recursos materiales y mayor estabilidad de recursos humanos dentro de los Departamentos de Orientación. Pero las conclusiones más relevantes del estudio se refieren a las funciones y la consideración social de su profesión percibidas por los orientadores.

Según revelan los orientadores, su tiempo se reparte entre seis tipos de actividades, que por orden de dedicación son: dar clase, ofrecer orientación personal y familiar, planificar, coordinar, asesorar y evaluar. Esta situación coincide con lo que más perciben que se les demanda. Sus actuaciones, por tanto, están dirigidas a alumnos, padres, tutores, profesores y órganos de dirección y coordinación, por ese orden. De este modo vemos que las funciones de coordinación y asesoramiento a otros agentes educativos están ocupando un papel poco relevante en la actividad profesional de los orientadores, pese a que son aspectos centrales desde el punto de vista del deber ser de su profesión. Parece ser, por tanto, que a los orientadores no les está siendo posible llevar a cabo un modelo colaborativo centrado en la prevención en el marco del asesoramiento sobre el curriculum, un resultado aún más negativo que el aportado por De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005). Esta situación no es del agrado de los orientadores pues ellos encuentran importantes las funciones de asesoramiento y coordinación. Pero un dato relevante que destacan

los autores es que éstas son las funciones sobre las que consideran que necesitan más formación. Una reflexión interesante es que quizá los orientadores están centrándose en las tareas que mejor desempeñan – y que más les demandan – relegando aquellas en las que se sienten menos preparados y menos reconocidos.

Boza, Toscano y Salas (2007) encuentran resultados convergentes con los que acabamos de presentar. Estos autores estudian el rol de los orientadores, entendiendo que éste es el o los papeles propios y genuinos de los orientadores en el desempeño de las acciones típicas de sus intervenciones psicopedagógicas. Por medio de una encuesta se pedía a orientadores de secundaria que señalaran qué roles y funciones creían que cumplían, qué importancia les atribuían a los mismos y cuánta dedicación les concedían. Los resultados apuntan a que los roles relacionados con la intervención indirecta (ser asesor o agente para el cambio de la institución) son los considerados más relevantes por los orientadores, seguidos de los organizativos (ser comunicador y coordinador). Sin embargo no siempre son los roles a los que más tiempo les dedican. Por otro lado, también se señalan roles más relacionados con una intervención directa (la evaluación de alumnos y el consejo individual). Otro dato interesante lo aportan los roles percibidos como menos importantes: ser líder, formador de profesores, terapeuta y profesor. En cuanto a las funciones, que para los autores tienen mucho que ver con las competencias, los orientadores perciben como más importantes la organización y coordinación del departamento de orientación, la orientación en general al centro y el asesoramiento en el plan de acción tutorial. Las funciones de intervención directa con alumnos se encuentran en puestos más alejados. La conclusión que extraemos de esta investigación es que se observa un hiato entre los roles que los orientadores consideran más importantes – coherentes con el modelo teórico – y los que realmente desempeñan. Volvemos a encontrar el resultado que apuntaban Vélaz de Medrano y otros (2001) y De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005), esto es, que las funciones de asesor no son las más realizadas, en este caso según las respuestas de los propios orientadores. De todas maneras, el asesoramiento a los tutores sí parece ser una función reconocida como importante y a la vez factible.

Persiguiendo un objetivo similar con una metodología muy distinta, Hernando y Montilla (2009) estudiaron qué opinan los orientadores de secundaria del trabajo que desempeñan, de sus funciones y roles más importantes, y de los elementos que obstaculizan su trabajo. Los orientadores, organizados en grupos de discusión, mencionaron como aspectos muy importantes el asesoramiento y la consulta a padres, la coordinación con los tutores y con los organismos externos al centro. La evaluación y el diagnóstico de alumnos parece llevarles mucho tiempo aunque bastante menos el seguimiento de su evolución. Como dificultades de su trabajo,

los orientadores destacan, en coincidencia con otras investigaciones menos actuales, la amplitud de sus funciones, la escasez de tiempo y la excesiva dependencia de la sensibilidad del equipo directivo, pero también el hecho de que el trabajo del orientador depende mucho de sus propias características personales, que actúan como facilitadoras o bloqueadoras. En esta investigación se ratifica una vez más la importancia de la coordinación para la calidad de la intervención del orientador; también el hecho de que la intervención directa con los alumnos ocupa mucho espacio en sus agendas. Pero una conclusión que nos interesa destacar es que los orientadores no parecen percibir sus características personales como algo susceptible de ser mejorado. Las capacidades de relación interpersonal parecen ser, para los participantes de esta investigación, algo que condiciona mucho su trabajo y que se tiene o no se tiene.

Luque (2005) señala que el éxito de la intervención del orientador depende del grado de confianza que la institución le tenga, y que para generarlo es preciso, como también apuntaban los orientadores de la investigación de Hernando y Montilla (2009), desplegar habilidades de relación interpersonal. Por medio de encuestas y grupos de discusión en la investigación se trata de conocer, también en este caso, a qué actividades les dedica más tiempo una muestra de orientadores, qué dificultades encuentran, su satisfacción con su trabajo y qué valoración perciben por parte de los demás miembros de la comunidad escolar. Por medio de las encuestas los orientadores informaron de que dedicaban cerca de un tercio de su tiempo a la atención a las necesidades del alumnado, un cuarto a la coordinación de la acción tutorial, algo más de un 10% al asesoramiento al profesorado y otro tanto a la aplicación de programas de orientación. De nuevo, las dificultades que más mencionan son la sobrecarga de trabajo y la falta de formación y colaboración que perciben en el profesorado. En cuanto al reconocimiento social que perciben queda patente que consideran que el equipo directivo les conoce bien, les valora y colabora, que los alumnos y padres les conocen hasta cierto punto, les valoran bastante pero colaboran poco y por último que los profesores les conocen pero son los que menos les valoran y colaboran. La satisfacción consigo mismos de los orientadores es en general pobre. Con lo que más satisfechos están es con la orientación académica y profesional, actividad que pueden controlar casi en exclusiva. La conclusión que nos parece más relevante del estudio es la constatación de una falta de sintonía con el profesorado. Sin embargo los orientadores declaran necesitar formación sobre todo en herramientas de diagnóstico. Esto es coherente con el hecho de que le dedican mucho tiempo a la atención a las necesidades del alumnado pero, según las conclusiones del autor del estudio, no sería su área prioritaria de mejora, visto que el asesoramiento al profesorado y la gestión de la colaboración son las actividades que más se les resisten. Volvemos a encontrar, por tanto, alusión a la importancia

que puede tener para los orientadores contar con habilidades de relación interpersonal con el profesorado.

Cano y García Nieto (2009) también consideran imprescindible el ajuste entre lo que los orientadores consideran que son sus funciones y lo que perciben que les demanda el resto de la comunidad escolar. Los resultados a nuestro juicio más relevantes de la investigación que llevan a cabo apuntan a que los orientadores creen que los profesores le atribuyen mucha importancia a la orientación académica y profesional, al diagnóstico de alumnos y al plan de atención a la diversidad. Por el contrario, la contribución del orientador a la innovación e investigación y a la formación es lo que menos consideran que valoran los profesores. No obstante, los orientadores perciben que los tutores valoran más sus funciones que el resto del profesorado. Encontramos de nuevo una falta de sintonía entre las funciones que los orientadores creen que realizan y las que creen que son valoradas por los profesores. Según la percepción de los orientadores los profesores valoran su contribución a aspectos relacionados con la atención a alumnos y mucho menos sus funciones de ayuda a los propios profesores.

La perspectiva de los profesores

Hasta ahora nos hemos referido a investigaciones que estudian la visión de los orientadores, bien sobre sus propios roles y funciones, bien sobre lo que perciben que se les demanda. Sin embargo algunos autores se han interesado también por conocer las ideas de los profesores preguntándoles directamente. Por ejemplo, Anaya, Suárez y Pérez González (2009) apuntan la importancia de conocer qué tipo de ayuda demandan los propios profesores. En un estudio de ámbito nacional los autores aplicaron una encuesta sobre necesidades de ayuda a docentes de todas las etapas. Los resultados apuntan que los profesores, independientemente de sus años de experiencia, demandan más asesoramiento y ayuda de expertos en lo relativo a la atención a alumnos que presentan problemas de conducta, dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Por el contrario, consideran que tienen una necesidad media, que disminuye según aumenta la experiencia de los profesores, de recibir asesoramiento sobre recursos didácticos, evaluación, diseño curricular y dinamización de relaciones con padres y clima escolar. Así pues, observamos desde otro punto de vista la conclusión que hemos ido extrayendo a partir de las percepciones de los orientadores: el profesorado prioriza la ayuda que puede ofrecer el orientador a los alumnos, especialmente a los que figurarían en los extremos de la curva de diversidad o, en todo caso, la ayuda que el orientador podría ofrecer a los profesores para ayudar a ese tipo de alumnado. La función de ases-

ramiento curricular, por tanto sobre medidas ordinarias, no parece ser demanda por los profesores.

Domingo y Hernández (2008) también destacan la importancia de oír la voz de los profesores. En su caso utilizan una metodología cualitativa en la que por medio de historias de vida y grupos de discusión tratan de entender por qué existe esa dificultad de “empoderar” al profesorado. Los profesores de esta investigación destacan que ni los centros de profesores ni la inspección son para ellos un apoyo útil. Los orientadores, por el contrario, sí lo son pero consideran que a menudo están demasiado alejados de lo que significa la vida cotidiana del aula. Los autores de la investigación nos ofrecen algunas citas literales de los profesores que son muy esclarecedoras. Una profesora, por ejemplo, comenta:

“Anda que no se nota cuando los asesores no han pisado la escuela o son muy “sabidos”. Parece que hablan en otro idioma y se instalan en las nubes de la utopía, del “debe” ser... mientras que olvidan el “puede” o como lo vemos o si, simplemente, queremos” (Domingo y Hernández, 2008, p.9)

Un aspecto a nuestro juicio interesante de esta investigación es que clasifica las ayudas que demandan los profesores según estos se estén refiriendo a una dimensión estratégica, al contenido del trabajo o a una dimensión relacional-emocional. En cuanto a la dimensión estratégica, los profesores demandan ayudas para facilitar su trabajo en equipo, para organizar bien las reuniones, para diagnosticar problemas del centro exhaustivamente y para construir propuestas de acción a partir de soluciones propuestas.

En cuanto a los contenidos o las tareas que afrontan, los profesores demandan soluciones sobre problemas “reales” (convivencia, disciplina, la evaluación, la interpretación de la legislación y la atención a la diversidad). Por lo que respecta a la dimensión relacional-emocional, los profesores piden que se les reconozca como persona y como profesional, un asesoramiento cercano que sea un acompañamiento para no sentirse solo, un apoyo emocional que transmita ánimo y seguridad. De nuevo algunas de las citas que presentan los autores resultan elocuentes:

“Los asesores a veces no os dais cuenta que vosotros os vais y nosotros nos quedamos aquí dentro, solos, y somos los que tenemos que lidiar con el toro” (Domingo y Hernández, 2008, p.13)

“Por fin alguien nos pregunta, y se nos pide opinión, no sólo se habla con el director sobre lo que pasa en nuestras clases” (Domingo y Hernández, 2008, p.13)

Esta investigación amplía, desde nuestro punto de vista, lo que conocíamos sobre las percepciones del profesorado: por una parte volvemos a encontrar una demanda de ayuda sobre aspectos relacionados con medidas de atención a la diversidad probablemente de carácter extraordinario y también aquella queja sobre que los orientadores son extraños a la realidad de las aulas, pero por otra parte observamos peticiones de ayuda diferentes, relativas a la coordinación del trabajo en equipo y a un apoyo emocional que acompañe la ejecución de la tarea. Los autores, en éste y en otro trabajo de corte más reflexivo (Domingo, 2006), destacan la importancia de ofrecer soluciones probadas y ensayadas en los propios centros, de probar y descartar hipótesis de trabajo bien contextualizadas. Como señala un profesor:

“Sólo pueden ayudarme si me conocen, si me oyen, si comprenden mi situación en mi centro y con mis chavales... Si no conocen mi historia, lo que he realizado, lo que he errado, lo que he acertado... cómo pueden decirme, proponerme u orientarme... Es que lo me digan o sobre lo que quieran mejorar, si aciertan es por pura casualidad” (Domingo y Hernández, 2008, p.12).

Una clave importante del trabajo de los orientadores tiene que ver, según los autores con su contribución a una memoria profesional e institucional, que es preciso respetar a la vez que ayudar a construir. Según Domingo (2006) el asesoramiento curricular es un objetivo posible si bien sujeto a un dilema que expone de la siguiente manera:

“Siguiendo en esta línea de reflexión sobre el cambio curricular y cultural, hay que partir de los siguientes supuestos:

a) las innovaciones y los cambios que ponen en cuestión y desafían el statu quo del conocimiento y la práctica profesional y de las dinámicas propias del centro, serán fuertemente resistidas y están abocadas al fracaso

b) mientras que las que no suponen amenaza alguna para esta jerarquía establecida, serán posibles, si bien no producirán más que «cambios cosméticos», muchas veces asentados en «falsos consensos» vacíos de contenido, que ayudarán a tener buena imagen y legitimar, de paso, el resto de las actuaciones en el centro.(...) Es una cuestión de saber sobrevivir en una amarga lucha contra la realidad y uno mismo intentado ajustar el listón de exigencias a las capacidades de cambio y asumiendo el costo de tirar irremediamente de un carro que nunca parece arrancar.” (Domingo, 2006, p.104)

Para tratar de “tirar del carro que nunca parece arrancar” y contribuir a la memoria colectiva del centro el autor cita una expresión de Bolívar (2000): el asesor

no puede ser percibido como un caballo de Troya sino en todo caso como un “ratón de Troya”, que tal vez influya con mayor eficacia sin grandes revoluciones.

Estas investigaciones recientes acerca de las percepciones de orientadores y profesores arrojan una serie de conclusiones relacionadas: por una parte se confirma que existen dificultades para colaborar, desde el punto de vista de los dos colectivos; por otra parte se constata, precisamente, que profesores y orientadores tiene diferentes opiniones sobre lo que necesitan los unos de los otros. No obstante, los profesores sí consideran que necesiten ayuda para atender mejor al menos a los alumnos más diversos, para coordinarse y para sobrellevar emocionalmente las dificultades a las que se enfrentan. Estas necesidades, además de justificar la existencia de una figura de ayuda y asesoramiento a los profesores, abren potencialmente una puerta a los orientadores: existe algunas áreas, más o menos marginales, en las que los orientadores pueden resultar de ayuda a los profesores. En cualquier caso, seguimos constatando que es difícil para un orientador ser de ayuda con una estrategia de influencia demasiado invasiva (caballo de Troya) pero tampoco parece sencillo aportar algo a la memoria profesional e institucional del centro con estrategias más indirectas y paulatinas (ratón de Troya). ¿Por qué es tan difícil en definitiva que orientadores y profesores construyan representaciones compartidas en las que ambos colectivos puedan apoyarse para avanzar?

2.2.2. El estudio de las teorías implícitas de orientadores y profesores

Desde una línea de investigación desarrollada en los últimos años se ha destacado la importancia de profundizar aún más en la comprensión del conocimiento de profesores y orientadores, con el fin, precisamente, de entender sus dificultades para compartir representaciones (Luna y Martín, 2008; Martín, et. al., 2005). Estas investigaciones se enmarcan dentro de la perspectiva de las teorías implícitas. En Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) puede consultarse la descripción detallada de este marco teórico. En estas páginas explicaremos sus aspectos fundamentales al hilo de la descripción de los trabajos que nos interesa destacar: los que se han llevado a cabo para comparar las concepciones de orientadores y profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre el asesoramiento psicopedagógico.

Concepciones de orientadores y profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje

El enfoque de las teorías implícitas asume que el conocimiento de las personas se puede analizar desde diferentes niveles representacionales: podemos acceder al conocimiento más explícito, a aquello que las personas son capaces de verbalizar; podemos tratar de conocer sus representaciones más implícitas sobre el mundo,

poco accesibles a la conciencia; o podemos acceder a un nivel más implícito aún, el de las teorías que se ponen en acción en la propia ejecución práctica de una tarea en una situación. Esta distinción, bien conocida en el campo del cambio conceptual (Karmiloff-Smith, 1992), va acompañada de al menos tres supuestos relevantes: 1) que la coherencia entre lo que una misma persona declara, concibe más implícitamente y pone en acción cuando actúa no tiene por qué ser alta; 2) que el conocimiento más implícito condiciona en mayor medida lo que una persona hace, y 3) que es más resistente a los intentos de cambio.

Así pues, esta línea de investigación no considera suficiente analizar lo que profesores y orientadores son capaces de declarar, es decir, su conocimiento más explícito: desde estos trabajos se considera que sus teorías implícitas tienen una influencia importante en la forma en la que piensan y actúan, y las características de estas teorías no se pueden deducir de sus declaraciones explícitas.

Martín y otros (2005) se interesan por estudiar las teorías implícitas de profesores y orientadores sobre el aprendizaje y la enseñanza. El objetivo del estudio es conocer en qué medida los dos colectivos de profesionales mantienen concepciones distintas sobre lo que constituiría el núcleo de su trabajo conjunto que, como ya hemos señalado, son los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las teorías implícitas son esencialmente restricciones en la forma de procesar la información y de relacionarla. Si profesores y orientadores operan desde supuestos muy distintos, necesariamente les será más difícil construir representaciones compartidas. Esta es pues, una manera de analizar hasta qué punto las diferentes opiniones que parecen tener profesores y orientadores responden a una diferencia más profunda en sus formas de concebir el aspecto vertebral de la realidad escolar. Los autores utilizan un cuestionario, cuya fundamentación teórica puede consultarse en Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006), desarrollado por este grupo de investigación. El instrumento consta de una serie de descripciones de situaciones conflictivas que se suelen presentar en los centros escolares, seguidas, cada una, de cuatro posibles opiniones acerca de la mejor manera de proceder. Cada respuesta a los dilemas refleja una teoría distinta sobre el aprendizaje y la enseñanza y se pidió a una muestra de orientadores, en ejercicio y en formación, y de profesores que tomaran partido sólo por una respuesta en cada dilema del cuestionario. De esta forma los autores acceden a un conocimiento más implícito y contextualizado que si preguntaran directamente las opiniones de los profesionales por medio de entrevistas estructuradas o cuestionarios clásicos.

Para comprender los resultados de esta investigación es importante tener presentes las diferencias esenciales entre las cuatro teorías implícitas por las que los parti-

cipantes podían decantarse. La primera distinción tiene que ver con la posición epistemológica que subyace: dos de las teorías parten de un supuesto realista, de que el aprendizaje tiene como meta lograr una copia fiel de la realidad, mientras que las otras dos adoptan una posición relativista, en la que se asume que el conocimiento nunca es igual a la realidad. La segunda distinción se refiere a la actividad de quien aprende y quien enseña: el aprendizaje y la enseñanza pueden ser concebidos bien como un proceso asociativo, bien como un conjunto de procesos mentales activos del aprendiz que pueden ser facilitados por quien enseña, bien como un proceso constructivo conjunto de enseñante y aprendiz o bien como una toma de partido personal del aprendiz por una determinada representación de la realidad. De este modo, desde una teoría que los autores llaman, *directa* se concibe el aprendizaje como un proceso asociativo en el que un alumno debería copiar conocimientos y conductas. La mera exposición al objeto de conocimiento bastaría para asegurar el aprendizaje. Desde una teoría *interpretativa* también se mantendría el objetivo de generar copias exactas de la realidad pero se tienen en cuenta procesos cognitivos y emocionales del aprendiz (atención, memoria, motivación, etc.) que pueden dificultar su consecución. El aprendizaje se concibe como un proceso activo del aprendiz que debe ser facilitado por quien enseña. La siguiente teoría implícita, la *constructiva*, presenta una brecha importante con respecto a las anteriores: el objetivo del aprendizaje no es la reproducción de la realidad sino la construcción de una mente que pueda dar cuenta del objeto de aprendizaje. Esta teoría comparte con la interpretativa la concepción de un aprendiz activo en sus procesos mentales pero en este caso no tiene por objetivo meramente la apropiación de un conocimiento sino también la autorregulación. Por último, la teoría *posmoderna* asume una posición relativista radical según la cual es imposible establecer un criterio por el que unas representaciones de la realidad tengan más validez que otras. Podría dudarse de que esta teoría lo sea en la misma medida que las anteriores. En cualquier caso asumir esta posición sí tendría consecuencias relevantes que en un extremo podrían ser similares a las derivadas de mantener una teoría directa: desde ambas el enseñante incidirá poco en los procesos de adquisición de los alumnos pues desde la posmoderna se les dejará libertad para construirlos según sus conocimientos y gustos, y desde la directa no se consideran necesarios.

Como esperamos que haya quedado claro, mantener una u otra de estas teorías conllevaría consecuencias muy distintas en la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje². Los resultados apuntan a que los participantes responden

² En cualquier caso, en la investigación queda patente que la misma persona no siempre responde a todos los dilemas desde la misma teoría. De hecho se asume teóricamente que el modelo mental que activamos también depende de los condicionantes de la tarea o la situación concreta.

desde diferentes teorías y los datos más reveladores provienen de las diferencias encontradas en algunas comparaciones: en primer lugar, se registra un predominio de respuestas constructivistas seguidas de las interpretativas, pero la posición constructiva es mantenida por los orientadores con más frecuencia que por los profesores. En segundo lugar, no se registran diferencias entre los psicopedagogos en formación y los orientadores en ejercicio pero sí hay diferencias en función de la experiencia docente que tengan: la concepción constructiva se activa con mayor frecuencia entre los orientadores que no han tenido experiencia como profesores. La conclusión más relevante es que desde esta investigación se observa una distancia representacional entre orientadores y profesores, en un nivel más implícito del que se había explorado en otros trabajos. Los orientadores tienden a asumir posiciones más cercanas al constructivismo por lo que toman decisiones al contestar a los dilemas que están más centradas en el alumno. Por su parte, los profesores del estudio prestan más atención a los contenidos y a cómo transmitirlos y, en el mejor de los casos, a cómo minimizar las dificultades de los alumnos para hacerse con ellos. Para los autores estos resultados son explicables si tenemos en cuenta las diferentes exigencias que se han planteado a los dos colectivos pero su distancia representacional no deja de ser un potencial obstáculo para su trabajo colaborativo. Pese a esto, hay un dato que se puede leer de una manera más positiva: la distancia entre las concepciones de profesores y orientadores es menor cuando éstos últimos han tenido experiencia docente, por lo que se podría deducir que compartir los escenarios y problemas les acerca. Para que finalmente la dirección de este acercamiento fuera la adecuada sería necesario, entre otras cosas, que la formación inicial tuviera en cuenta que apropiarse de los principios constructivistas implica aprenderlos a partir de la reflexión sobre situaciones prácticas. Cuando el aprendizaje no se efectúa de esta manera, se corre el riesgo de que en realidad sólo se hayan producido aprendizajes declarativos que no hacen realmente competentes a los futuros profesionales. En estos casos el profesor o el orientador enfrentado a la práctica puede percibir la teoría constructivista como una teoría que no funciona y, muy probablemente abandonarla.

Concepciones de orientadores y profesores sobre el asesoramiento psicopedagógico

Desde esta misma línea de investigación se ha llevado a cabo otro estudio para explorar la distancia representacional entre orientadores y profesores. La pregunta de la que partimos es si, además de mantener teorías distintas sobre el contenido de su trabajo conjunto, los dos colectivos podrían tener diferentes visiones sobre la propia labor de asesoramiento psicopedagógico. Es decir, el hecho de que profesores y orientadores concibieran de manera muy distinta lo que debe hacer un orien-

tador también podría representar un obstáculo para su trabajo colaborativo. Como se puede consultar en Luna y Martín (2008), la investigación que llevamos a cabo adoptó por una metodología cualitativa. En concreto, realizamos entrevistas en profundidad a profesores y orientadores de secundaria en las que se trataba de conocer sus ideas acerca de las dimensiones fundamentales de la intervención psicopedagógica. Así, por medio de descripciones de situaciones escolares difíciles, de preguntas indirectas y contraargumentaciones, exploramos cómo concebían los participantes las causas y las soluciones de problemáticas frecuentes, cómo se representaban el ámbito en el que el orientador debe intervenir y su relación más apropiada con el profesorado (las dimensiones que citábamos al explicar el modelo educativo constructivista).

Los resultados arrojan diferencias que, aunque no son extrapolables a la población por tratarse de un estudio que no pretende representatividad, merece la pena analizar. Por un lado, la mayoría de los orientadores estudiados mostraron unas ideas muy próximas a un enfoque educativo de asesoramiento. Estos entendían su labor como una ayuda colaborativa para el desarrollo del centro en su conjunto, dinamizando innovaciones o tratando de influir en las ideas del claustro. Por otro lado, la mayoría de profesores concebían el trabajo del orientador como el de un experto en los problemas de ciertos tipos de alumnos. Coherentemente, parecían entender que su contacto con el profesorado se ceñía al intercambio de información o a proporcionarles unas pautas de trabajo con los alumnos más diversos. Por último, algunos profesores y orientadores mostraban un perfil que podríamos llamar mixto: para ellos, algunas de las situaciones problemáticas que se dan en el ámbito escolar tienen que ver con las diferencias individuales de los alumnos y el orientador debería estar disponible para atenderles; por el contrario, otras situaciones se explican por determinadas dinámicas del centro o de la sociedad a las que todo el claustro debe tratar de dar respuesta y, para aprender a hacerlo, el orientador puede ser un asesor muy útil.

La conclusión que más nos interesa destacar de esta investigación es que, aunque todos los participantes consideraban útil el trabajo del orientador, no todos conciben de la misma manera el objeto de su intervención y el tipo de relación que debe mantener con otros profesionales. La variabilidad en las expectativas de los profesores sobre el orientador ha sido explorada en diferentes países (Farrell, Jirmerson, Kalambouka y Benoit, 2005) desde la preocupación por el hecho de que unas expectativas poco ajustadas serían perjudiciales para su relación con los profesores. Añadimos que a estas expectativas pueden subyacer concepciones más implícitas y por tanto difíciles de cambiar si sólo se interviene por vía expositiva y explícita. Este ajuste será probablemente más efectivo si se efectúa desde la propia

práctica, por medio del trabajo conjunto y de la observación de la eficacia de labor que efectivamente desempeña un orientador en un centro.

A modo de síntesis, los estudios que recientemente se han interesado por las percepciones, concepciones y teorías de profesores y orientadores dibujan la siguiente situación: los orientadores parecen atribuir importancia a desempeñar su trabajo desde un enfoque coherente con el educativo pero perciben dificultades para colaborar con el profesorado; estas dificultades pueden tener que ver con que los profesores demandan ayudas sobre todo para trabajar con alumnado particularmente diverso y no tanto para modificar aspectos más esenciales de su propia práctica. Estas diferencias pueden derivar de ideas o incluso a teorías de un nivel representacional más implícito y por tanto más difícil de cambiar y con más repercusión en sus acciones. En cualquier caso, un aspecto positivo sobre esta situación es el hecho de que los profesores consideren útil la presencia de los orientadores en el sistema y que demanden ayuda para la coordinación y apoyo en las situaciones a veces emocionalmente difíciles con las que se encuentran.

2.3. El estudio de la práctica de los orientadores

El último grupo de trabajos que nos interesa destacar tiene como objetivo común estudiar la práctica de los asesores. En realidad, su objetivo más amplio responder al interés último de ayudar a estos profesionales a adquirir herramientas que les permitan llevar a cabo un asesoramiento más eficaz. Algunas de estas investigaciones exploran directamente el empleo que los orientadores dan a ciertas herramientas o estrategias que pueden mejorar los resultados de su trabajo. Otras, estudian la práctica para conocer en profundidad a qué dificultades se enfrentan estos profesionales cuando tratan de colaborar o cambiar su propia actuación. A continuación expondremos las características fundamentales de las investigaciones que más nos pueden ayudar a enmarcar nuestro problema de estudio.

Castelló y Monereo (2005) llevaron a cabo una investigación sobre la práctica de los asesores que se inscribe en el contexto de un seminario de formación para estos profesionales. Una de las principales dificultades de su trabajo que los participantes señalaron era, como hemos visto también por medio de otras investigaciones, la sensación de urgencia por resolver problemas, por “apagar fuegos”. Los autores parten de la premisa de que ayudar a los miembros de la comunidad escolar a resolver situaciones conflictivas está lejos de ser una tarea intuitiva y requiere complejas competencias prácticas y discursivas de los asesores. Intervenir eficazmente en una situación conflictiva supone modificar el “*con-texto construido por los actores implicados*” (Castelló y Monereo, 2005, p. 325) y colaborar para que ese nuevo texto sea compartido, es decir, para que los implicados le atribuyan el

mismo sentido y significado. Esta compleja tarea se facilitará en la medida en la que se cuente con un buen sistema de mediación. El objetivo de dicho sistema sería ayudar a transformar las tareas imprevistas y poco definidas en tareas planificadas e institucionalizadas.

Como decíamos, en el contexto de un seminario de formación los autores de este estudio analizaron los diarios profesionales de los asesores, y colaboraron con ellos para ayudarles a utilizar una herramienta bautizada como PACA (pauta de análisis de contextos de asesoramiento). Esta herramienta se concibe como una guía para que el asesor explicita, en diferentes fases, diferentes aspectos de la situación sobre la que debe intervenir. La finalidad es ayudar al asesor a construir y mantener una representación adecuada del problema, para poder compartirla con los implicados. En la fase de planificación, el asesor deberá analizar la demanda o el conflicto, las intenciones de los diferentes actores y los objetivos preliminares de su intervención. En la fase de intervención, el asesor especificará las acciones (y sus tiempos y lugares) que llevará a cabo con cada uno de los actores para construir la colaboración y avanzar en los objetivos propuestos. En la fase de evaluación se explicitarán los indicadores de cambio que podrían ser pertinentes para cada acción y los instrumentos que se utilizarán para poder decir si efectivamente ha habido cambio.

El sistema diseñado por los autores se propone como una herramienta de mediación para ayudar a los asesores a mantener una, seguramente contraintuitiva, visión contextual de los problemas. Mantener dicha representación no es tarea fácil, a juzgar por la descripción que nos ofrecen los autores de lo ocurrido a uno de los usuarios de la PACA. Este participante, pese a declarar que considera útil el sistema, va restringiendo el escenario de un problema sobre el que interviene a medida que se va enfrentando a diferentes incidentes críticos. Desde la aparición de la demanda de intervención hasta el final de la misma se observa una eliminación de actores, acciones y objetivos hasta que el problema queda reducido a una única acción con un solo actor.

Consideramos que esta investigación contiene al menos dos aportaciones relevantes. Por una parte, ofrece un instrumento concreto, teóricamente fundamentado, para ayudar a construir sistemáticamente una representación de los problemas, o incluso de la propia intervención, como paso previo para compartirla con los implicados y, por tanto, para solucionar la situación. Por otra, nos permite entrever la dificultad que conlleva adoptar y mantener una visión más compleja de los problemas que muy probablemente choca con arraigadas teorías implícitas: aunque explí-

citamente se acepte dicha visión, la práctica hace emerger, con poca conciencia de ello, otros programas preferidos de acción.

Desde otra línea de investigación contamos con el trabajo de Onrubia y Lago (2008), en una publicación de la tesis de Ramón Lago (2005). Esta investigación también se interesa por el estudio de la práctica, con el fin último de ayudar a los orientadores a mejorar, a su vez, las prácticas docentes. El objetivo de la investigación es estudiar en profundidad los mecanismos por los que el orientador logra articular su influencia en la mejora, en este caso, de las prácticas evaluativas de los profesores. Con una metodología de estudio de casos, los autores se centraron en dos objetos de análisis: las prácticas evaluativas de dos profesores de matemáticas de la ESO y un proceso de asesoramiento para la mejora de dichas prácticas. Observaron, específicamente, en qué medida los profesores articulaban una práctica evaluativa coherente con una perspectiva constructivista (en la que, por tanto, la función pedagógica y reguladora constituye el núcleo de la evaluación). Esta observación fue tomada en dos momentos: antes y después de que el orientador, que trabajaba desde hacía años con ese centro, llevara a cabo un proceso de asesoramiento, que también fue objeto de análisis.

Nos interesa mencionar especialmente el sistema de análisis que se empleó para dar cuenta de ese proceso de asesoramiento. Los autores analizaron lo que el asesor decía y hacía en tres niveles: por una parte, observaron las fases y procesos generales de su intervención, para tener una medida de hasta qué punto el asesoramiento se apoyaba en la reflexión conjunta sobre la práctica docente real; por otro lado, analizaron las tareas que se fueron desarrollando para construir la propia tarea y la relación, con el fin de entender cómo trataba de asegurar el asesor que se le atribuyera significado y sentido a la mejora; por último, analizaron – aunque no los detallan en el citado artículo – los recursos discursivos que desplegaba el asesor para asegurar la participación, la comprensión conjunta y la regulación de las relaciones interpersonales. El proceso de asesoramiento se realizó en cinco sesiones de trabajo a lo largo de unos meses de un curso escolar. Para el análisis, las sesiones se dividieron en segmentos de asesoramiento (análogos a los segmentos de interactividad para el análisis de secuencias didácticas de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992 y compatibles con los fragmentos de asesoramiento de García, Rosales y Sánchez, 2003). El cambio de un segmento a otro estaba marcado, esencialmente, por un cambio en el contenido de la mejora que se está intentando llevar a cabo.

Los resultados informan de que las prácticas evaluativas de los profesores estudiados mejoraron tras el proceso de asesoramiento. De todas formas, en algunos contenidos mejoraron más que en otros. Los contenidos que más se beneficiaron

del proceso parecen ser aquellos a los que 1) se dedicó un mayor número de segmentos de asesoramiento en las diferentes fases de la intervención y que 2) recibieron más tareas de construcción de la tarea (en este caso, de la mejora) y de la relación.

Los autores destacan en sus conclusiones la importancia de prestar atención no sólo al contenido del asesoramiento sino también al propio proceso, que, en definitiva, es lo que asegura un ajuste a las prácticas que los profesores están desarrollando y que son objeto de mejora. Las fases que se proponen son, muy brevemente, a) análisis y negociación de la demanda, b) registro y análisis de la práctica y formulación de las propuestas de mejora, c) diseño de las mejoras, d) colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios introducidos. Cada una de las fases no tendría que tener la misma importancia en función, por ejemplo, de si la mejora se propone como algo muy novedoso o como un elemento más de una práctica ya muy consolidada. Así pues, el uso estratégico de las fases del asesoramiento se propone como una habilidad importante con la que deberían contar los orientadores.

Ramón Lago y Javier Onrubia inscriben explícitamente su investigación dentro de la línea que trata de estudiar la práctica de los orientadores y declaran adoptar la preocupación que desde hace años expone Emilio Sánchez acerca del hiato que existe entre la investigación y la práctica educativa. Con el fin de concluir la panorámica sobre las investigaciones más recientes y, a nuestro juicio, relevantes en este campo, a continuación explicaremos someramente en qué consisten las aportaciones de Emilio Sánchez y sus colaboradores al estudio de la práctica de los asesores. Más adelante profundizaremos más en ellas, pues constituyen el marco de referencia más concreto de nuestra investigación.

Como decíamos, la línea de investigación de Emilio Sánchez y su equipo parte de una determinada posición sobre la relación entre la investigación y la práctica educativa. Si la investigación educativa tiene el objetivo de ayudar a los profesionales, no puede limitarse a ofrecer propuestas (o prescripciones) teóricas sino que debe también clarificar la distancia entre lo que se propone y lo que habitualmente hacen los profesionales (Sánchez, 2001). En otras palabras, es preciso conocer no sólo los estados ideales, sino también las dificultades a las que quienes tratan de llegar a ellos deberán enfrentarse. Partiendo de esta posición, este equipo de investigación desarrolla estudios en los que se analiza la práctica de profesores y de asesores por medio de un sistema de análisis que permite observar las dificultades y comparar lo que hacen con lo que teóricamente se propone que hagan estos profesionales.

En el primer apartado de este capítulo explicamos que el asesoramiento desde esta línea de investigación se entiende como un proceso de resolución conjunta de problemas en el que orientador y profesor construyen sus diferentes fases (comprensión-deliberación, resolución-volición, evaluación) y dimensiones (la fría y la cálida). Decíamos entonces que las ayudas del orientador deben dirigirse a dos metas: la construcción de la tarea y la construcción de la relación de colaboración. Sánchez y Ochoa de Alda (1995) presentan una experiencia de formación con psicopedagogos en la que por medio de observación de expertos, análisis de la propia práctica y rol playing se enseñaban habilidades relacionadas con estas dos metas. En concreto, se practicaban habilidades para mostrar a los profesores que se les entiende, se les comprende y se les valora positivamente (dimensión cálida) antes de comenzar con la construcción de los aspectos más fríos del problema. Por otro lado, para acometer esta última meta, se practicaban habilidades para jerarquizar los problemas, identificar el problema-objetivo, operativizarlo, definir un cambio mínimo aceptable y planificar soluciones. Esta experiencia de formación permite a los autores extraer algunas conclusiones sobre las dificultades de los psicopedagogos cuando tratan de asesorar y de cambiar. Los participantes reconocían que prestan en general poca atención a la creación de la relación pero declaraban que, cuando trataban de practicar estas habilidades, las encontraban artificiales. Para ellos era difícil asumir que la construcción de la relación está al servicio de la resolución de la tarea, es decir, distinguir que no es una meta en sí, como sería trabar una amistad con alguien. Se trata, por el contrario, de un elemento necesario precisamente para resolver la tarea. Por otro lado aunque de manera relacionada, el interés por ser competentes en su trabajo solía llevar a los asesores a precipitarse en las propuestas de solución antes de haber definido y operativizado los problemas. También les resultaba difícil aceptar que es preciso llegar a un acuerdo mínimo y olvidar, estratégicamente, los estados ideales.

De este modo, parece que las dificultades de los asesores para colaborar tienen que ver con creencias arraigadas en un nivel procedimental. Profundizando más en este punto, Sánchez (2000) estudió las dificultades a las que se enfrentaban tres orientadores de primaria en su colaboración cotidiana con los profesores. El objetivo último del estudio era clarificar el “estado inicial” de los orientadores cuando trataban de poner en práctica el modelo de asesoramiento colaborativo. En este caso, se analizaron las características comunes de los desencuentros – momentos en los que los orientadores se encontraron frustrados o escépticos – que se registraron durante la observación de su trabajo a lo largo de varios meses de un curso escolar. En el próximo apartado describiremos con más detalle los resultados de esta investigación, puesto que nos sirve como referencia directa de nuestro trabajo. Por el momento, para entender las aportaciones de este estudio, adelantamos que el autor

ofrece una descripción de dificultades relacionadas con la construcción del problema y con la creación de la relación. Por lo que respecta a la construcción de los problemas, existen dificultades para articular las diferentes fases de su resolución pero también, en ocasiones, una falta de conocimiento especializado para resolverlos. En cuanto a la relación de colaboración, los orientadores no siempre transmiten que escuchan, comprenden y valoran al asesorado por una cierta desconfianza de las intenciones del otro y un choque de visiones sobre la atención a la diversidad en los centros. Las conclusiones más generales apuntan a que llevar a la práctica el modelo de asesoramiento que se propone a los orientadores les supone un cambio en su forma espontánea de pensar y comportarse. Según el autor, la necesidad y características de este cambio conceptual han sido poco tenidas en cuenta desde la investigación educativa.

Para conocer con mayor detalle las dificultades para colaborar, García, Rosales y Sánchez (2003) se propusieron analizar el modo en que asesores y profesores tratan de llegar a una visión compartida de los problemas. Para ello, evaluaron su propia experiencia como asesores que ayudaban a maestras de educación primaria a mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. Aunque profundizaremos más en este punto, nos interesa adelantar que los autores desarrollaron un sistema de análisis de la interacción que parte de los siguientes supuestos: asesorar supone compartir representaciones; la negociación de los significados se facilitará en la medida en que los implicados los hagan explícitos; será más probable que un individuo se apropie de los nuevos significados si participa en su construcción. Esta posición socio cultural y situada del aprendizaje en una interacción colaborativa necesita complementarse con una teoría del contenido objeto de aprendizaje y con un modelo de la tarea que se emprende. En este caso, el contenido es la comprensión lectora y la tarea es el proceso de resolución de los problemas. De este modo, los autores trataron de ver 1) en qué medida los asesores, que en este caso fueron los propios autores, y las maestras hacían explícitas las diferentes fases de la resolución de problemas y cuál es ese contenido público; 2) en qué grado participaban las maestras en la construcción de ese contenido.

En las diferentes sesiones de intervención se abordaron conjuntamente los problemas para la comprensión de textos que las maestras percibían en sus alumnos. En cuanto al contenido, las maestras y los asesores mostraban en un principio posiciones distintas, pues las primeras aludían más a problemas de los niños mientras que los últimos, a una interacción entre el alumno, el texto y las ayudas. A lo largo del proceso de asesoramiento las maestras fueron reformulando los problemas hacia representaciones más interactivas pero siguieron insistiendo en subproblemas que serían menores desde esa perspectiva. Por otro lado, los asesores

participaron en mayor medida que las maestras en la catalogación de los problemas y en la conclusión a la que se llegaba sobre los mismos, mientras que las maestras sólo fueron autónomas en la enunciación de los problemas. Las conclusiones más relevantes apuntan, por tanto, a que pese a que los asesores estaban comprometidos con un modelo de asesoramiento colaborativo no lograron hacer partícipes a las maestras de los aspectos centrales de la práctica ni crear una plena intersubjetividad (aunque en un nivel más explícito sí parecían compartir representaciones).

Por lo que hemos referido hasta ahora, esta línea de investigación analiza las dificultades para colaborar utilizando un sistema que permite desentrañar procesos de la propia interacción poco accesibles a la conciencia de los profesionales. Pero, para ofrecer las ayudas adecuadas a los asesores, además de conocer los obstáculos de su trabajo, deberíamos conocer cuánto les cuesta cambiar su propia práctica. Este último fue el objetivo general de la tesis doctoral de Ricardo García (2003, trabajo publicado en García y Sánchez, 2007). Para conocer qué cambios son capaces de asumir los asesores el autor observó a dos orientadoras en el trabajo que realizaban con los profesores en sus institutos de secundaria antes y después de una experiencia de formación (en el marco de un programa de doctorado). El sistema de análisis de la práctica permitía observar los elementos descritos en García, Rosales y Sánchez (2003), esto es: el grado en el que se hacen explícitas las definiciones, búsquedas de solución y supervisiones de los problemas, y el grado en el que los profesores participan en su construcción. Además, se contemplaba la otra dimensión del asesoramiento, es decir, en qué medida las orientadoras transmitían mensajes de escucha, comprensión y valoración a los profesores. La importancia de estos elementos y la manera de llevarlos a cabo a la hora de asesorar se trabajaron durante el seminario de formación.

A lo largo de los diferentes apartados de este documento volveremos a hacer referencia a los resultados de esta investigación, pues constituyen una referencia importante para nuestra investigación. Por el momento es pertinente adelantar que los cambios que se registraron antes y después de la formación fueron más bien modestos. En cuanto a la explicitación, las definiciones, las supervisiones y los mensajes de atención al asesorado no se convierten en contenido público en la mayoría de los problemas que abordan; las búsquedas de solución, por el contrario, se hacen explícitas con mayor frecuencia. Los asesores, tras la formación, no incorporaron en su práctica procedimientos para hacer más explícitos los componentes de los problemas. El único elemento que se incrementó fueron los mensajes dirigidos a atender al asesorado (las ayudas para crear la relación). Por lo que respecta a la participación, en general los profesores asumen mayor responsabilidad en la defi-

nición de los problemas mientras que las orientadoras, en las búsquedas de soluciones. Esta situación no sufrió ningún cambio tras el periodo de formación.

La conclusión más destacada de esta investigación apunta a que tratar de mejorar la propia práctica hacia un modelo de asesoramiento colaborativo puede ser un proceso muy costoso para los orientadores. Para conseguirlo no es suficiente contar con una alta motivación y un buen conocimiento del modelo teórico: colaborar mejor implica modificar creencias arraigadas y probablemente procedimientos automatizados. Una implicación importante para la formación es que ésta no debería estar desconectada del contexto que activa sus modos habituales de pensar y actuar. Sería preciso re-describirlos desde lo que creen y hacen. Pero esta investigación también parece plantear la cuestión de en qué medida sería preciso modificar los propios contextos para rebajar la exigencia del trabajo de los asesores: quizá el modelo propuesto es inviable si otras estructuras del centro no asumen la función de establecer la dirección y los estándares de calidad de los cambios, para que los orientadores tengan más posibilidades de ser considerados una ayuda necesaria.

Recapitulación:

En el primer apartado de este capítulo expusimos el marco teórico desde el que concebimos la intervención psicopedagógica, definimos qué entendemos por asesoramiento y describimos el marco legislativo que regula el trabajo de los orientadores. Una vez trazada la imagen que manejamos del *deber ser* de esta profesión nos hemos ocupado de mencionar los objetivos y principales resultados de investigaciones empíricas que se han interesado por conocer lo que los implicados en la relación de asesoramiento (especialmente los orientadores) hacen, sienten y piensan. Comenzaremos el próximo apartado ofreciendo una síntesis de estas investigaciones que nos permitirá definir nuestro problema concreto de estudio. Más adelante retomaremos algunos conceptos a los que hemos aludido a lo largo de estas páginas para aclarar cómo vamos a tratar de dar respuesta al problema de estudio desde la investigación que aquí presentamos.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO Y MARCO DE REFERENCIA PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ASESORA

En este apartado del marco teórico nos proponemos clarificar el estado del problema según consideramos que lo dibujan las investigaciones a las que hemos hecho referencia en las páginas anteriores. Más adelante abordaremos desde qué posiciones se ha propuesto analizar la colaboración y desde cuál partimos en esta investigación. Esto nos llevará a tratar el marco de referencia concreto desde el que analizamos la interacción entre profesores y orientadores.

3.1. Planteamiento del problema de estudio a la luz de investigaciones revisadas

Las investigaciones que hemos mencionado se interesan por diversos aspectos relacionados, en definitiva, con cómo se está llevando a la práctica el modelo de asesoramiento psicopedagógico propuesto a los profesionales y con qué dificultades encuentran para desarrollarlo plenamente. Una síntesis de lo que se han preguntado y han encontrado estos estudios será de utilidad para aclarar el problema concreto de estudio que queremos abordar.

Como decíamos, la mayoría de las investigaciones a las que hemos aludido se interesan por conocer hasta qué punto se está llevando a cabo un enfoque educativo preventivo de asesoramiento en el sistema escolar. En algunas de ellas este objetivo es más velado pero especialmente en De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) y Vélaz y otros (2001) se señala claramente el interés por conocer el contraste entre el modelo y lo que hacen, sienten o piensan los profesionales. Estas investigaciones apuntan hacia un primer problema general: el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pese a ser un ámbito privilegiado desde el punto de vista del modelo teórico, se trabaja escasamente. Una pregunta relevante derivada de esta situación es en qué medida esto se debe a que los orientadores no consideran importante el asesoramiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. A la luz de varias de las investigaciones que hemos mencionado podemos responder que ésa no parece ser la raíz del problema. En efecto los orientadores valoran su función de agente de cambio y asesor de los profesores (Boza, Toscano y Salas, 2007; Hernando y Montilla, 2009; Vélaz de Medrano et al., 2001). Así, por el momento, el problema no parece ser tanto por qué no es deseable el modelo para los profesionales como por qué no es factible.

Estas mismas investigaciones nos aportan evidencia de por qué puede estar siendo poco factible desarrollar el núcleo del modelo. Los orientadores se sienten poco preparados para el asesoramiento y la coordinación de agentes educativos (Vélaz de Medrano et al., 2001) y consideran que las características personales del orientador condicionan mucho su aceptación y posibilidad de actuación en un centro (Hernando y Montilla, 2009). Parece, por tanto, que la factibilidad del modelo tiene que ver con problemas en la interacción de los orientadores con los profesores. Del mismo modo que nos preguntábamos si para los orientadores el modelo es deseable es pertinente preguntarse qué opinan los profesores sobre las funciones de los orientadores. Parece que las tareas que el orientador realiza para atender a los alumnos son muy valoradas pero lo es mucho menos su función de asesoramiento sobre las prácticas educativas (Anaya, Suárez y Pérez, 2009). También cabe preguntarse qué perciben los orientadores sobre las opiniones de los profesores. Los

orientadores son conscientes de que las demandas que reciben de los profesores son a menudo de carácter exclusivamente remedial y centradas en determinados alumnos (Cano y García Nieto, 2009; Vélaz de Medrano et al. 2001). El problema apunta, por tanto, a una falta de sintonía entre orientadores y profesores.

¿Hasta qué punto estas diferencias de opinión responden a discrepancias más profundas? Desde investigaciones que tratan de acceder a niveles más implícitos de conocimiento se ha observado que efectivamente en los profesores predomina más una visión de la enseñanza y el aprendizaje más centrada en el contenido de aprendizaje mientras que los orientadores sitúan al alumno y las interacciones educativas en el centro de tales procesos (Martín et al., 2005 y, aunque menos explícitamente lo señalan también García, Rosales y Sánchez, 2003). Probablemente de estas concepciones se originan expectativas de los profesores sobre los orientadores que no siempre están ajustadas a lo que estos últimos consideran que son sus principales funciones (Farrell et al., 2005; Luna y Martín, 2008).

A la vista de estos datos podría pensarse que la colaboración entre orientadores y profesores difícilmente puede ser útil puesto que sus visiones sobre el objeto específico de asesoramiento (las prácticas de enseñanza y aprendizaje) parecen irreconciliables. Sin embargo, no hay evidencias de que los profesores rechacen la figura de ayuda los orientadores. Es más, los profesores piden ayuda a los orientadores para resolver problemas que consideran reales y relevantes, para coordinarse mejor y para lidiar emocionalmente con situaciones difíciles (Domingo y Hernández, 2008). Parece, por tanto, que existen dimensiones en las que los profesores consideran de utilidad recibir cierta ayuda de los orientadores.

La resolución conjunta de problemas se configura en esta panorámica como un escenario en el que la interacción entre profesores y orientadores parece, al menos, viable. Quizá en el marco de esa actividad conjunta, percibida como relevante para los profesores, sea posible avanzar en la construcción de significados compartidos sobre las prácticas educativas más pertinentes. De este modo, es pertinente preguntarse, además de por las ideas, percepciones y concepciones, por lo que hacen profesores y orientadores cuando trabajan juntos en contextos reales. ¿Logran los orientadores ejercer cierta influencia en esas ocasiones privilegiadas en las que su ayuda es demandada? Onrubia y Lago (2008) encuentran evidencia de que sí les es posible dependiendo de cómo se articule el proceso de asesoramiento, de cuán recurrentemente se trate un contenido de mejora y de cuánta actividad conjunta se le dedique. Pero no todas las respuestas a esta pregunta arrojan una visión tan positiva: lograr una plena intersubjetividad es complicado incluso cuando los asesores están altamente comprometidos con la construcción conjunta de significados

(García, Rosales y Sánchez, 2003). En realidad, cuando se resuelven problemas que surgen espontáneamente en el día a día, el propio proceso de generar y mantener una representación contextual y teóricamente ajustada de la situación parece ser difícil para los orientadores, incluso contando con herramientas diseñadas para facilitarlas (Castelló y Monereo, 2005): la práctica hace emerger programas de acción teóricamente menos adecuados.

Esta síntesis nos permite argumentar que es preciso conocer con mayor profundidad la manera en la que orientadores y profesores resuelven conjuntamente los problemas. Si éste proceso se configura como un escenario donde la colaboración se percibe como viable y con potencial para compartir y aproximar representaciones, es importante seguir ahondando en cómo lo desarrollan los profesionales. La investigación que aquí presentamos se centra en el estudio de la práctica asesora desde esta perspectiva. Cuando explicamos la visión que mantenemos sobre el asesoramiento, nos posicionamos en un marco que lo define como un proceso de resolución conjunta de problemas en el que podemos distinguir una dimensión fría y una cálida (Sánchez y García, 2011). Desde este marco se han descrito dificultades de los orientadores para ayudar tanto a construir la dimensión fría de resolución de los problemas como para construir una relación cálida con los asesorados (Sánchez, 2000; Sánchez y Ochoa de Alda, 1995). Además el proceso de cambiar la propia práctica es costoso y no todos los aspectos parecen igualmente fáciles de modificar (García, 2003). Como señalan Sánchez y García (2005), los obstáculos que los asesores encuentran para el cambio tienen que ver con que asesorar es un proceso artificial, que requiere estrategias distintas a las que utilizamos en situaciones cotidianas. El estudio de las dificultades que encuentran los orientadores para colaborar con los profesores aporta algunos resultados que conviene rescatar aquí, pues serán de utilidad para interpretar los que presentaremos en este trabajo.

Sánchez y Ochoa de Alda (1995), en la investigación que comentamos someramente en el apartado anterior, ofrecen una lista de habilidades o recursos que los orientadores podrían emplear para ayudar a construir los aspectos problemas y la relación de colaboración. En la tabla 4 podemos verlo de forma esquemática.

Habilidades para construir conjuntamente el problema		Habilidades para la creación de la relación de colaboración	
Meta	Acciones	Meta	Acciones (verbales)
Definición de los problemas	Identificar los problemas, definirlos operativamente, jerarquizarlos, redefinirlos para hacerlos resolubles	Escuchar	Preguntar por la situación, resumir, responder en espejo, completar una respuesta
Construcción de las soluciones	Definir las metas, identificar estrategias, planificar y ampliar las soluciones	Comprender	Preguntar si se ha comprendido, declarar que se comprende, completar una respuesta, responder en espejo, resumir
Supervisión	Revisar las metas y objetivos de cambio, revisar el desarrollo de las soluciones, valorar los resultados	Valorar	Validación de sentimientos, elogios, mimetismo, normalizar

Tabla 4. Habilidades útiles para construir los problemas y la relación de colaboración en el asesoramiento (adaptado de Sánchez y Ochoa de Alda, 1995 y de García, 2003)

Cuando se han observado los desencuentros entre orientadores y profesores que trabajando en contextos reales y sobre problemas de su día a día, se han identificado, como ya hemos comentado, dificultades concretas para poner en práctica las habilidades que acabamos de presentar (Sánchez, 2000). En la tabla 5 presentamos un resumen más pormenorizado de los resultados de dicha investigación, a saber, de las dificultades a las que se enfrentaron los orientadores observados cuando tratan de colaborar con los profesores.

Dificultades para resolver conjuntamente los problemas	Dificultades para construir la relación de colaboración
<p><u>En la definición de los problemas</u></p> <p>El proceso de catalogar, jerarquizar problemas y hacer operativas las definiciones no siempre es realiza con éxito. Además, los orientadores no siempre cuentan con suficiente conocimiento experto sobre el contenido de los problemas.</p> <p><u>En la búsqueda de soluciones</u></p> <p>Frecuentemente los orientadores y profesores llegan a acuerdos demasiado generales y no establecen cómo se evaluará su eficacia. Esto dificulta la creación de una auténtica visión compartida. También en este componente se observa que la falta de conocimiento experto sobre algunos contenidos dificulta el proceso.</p> <p><u>En la supervisión</u></p> <p>Este componente supone comprobar si los acuerdos están siendo útiles. Si no se ha llegado a una buena definición compartida</p>	<p>Las dificultades identificadas en esta dimensión tienen que ver con creencias de los asesores que se revelan en su interacción con los profesores. Estas son:</p> <p><u>Teorías injustas:</u> cuando las visiones de orientador y profesor entran en conflicto el asesor tiene dificultades para mostrar que tratará de hacerse cargo de lo que le preocupa al profesor.</p> <p><u>Problemas y soluciones:</u> el orientador ofrece una solución antes de haber transmitido que se entiende el problema del profesor. La solución, así, puede parecer un cuestionamiento.</p> <p><u>Desconfianzas:</u> si el orientador desconfía de por qué el profesor pide ayuda, le es difícil escucharle y valorarle.</p> <p><u>Hiper-responsabilización:</u> si el orientador, comprensiblemente, entiende que debe proteger al alumno, será difícil que muestre escucha,</p>

inicial, se pueden estar valorando pseudo-acuerdos y no acuerdos. La consecuencia es que asesor y asesorado valorarán los cambios de distinta manera. Se observa que los profesores suelen valorarlos comparándolos con los estados ideales mientras que los orientadores insisten en valorarlos con respecto al estado inicial.

comprensión y apoyo a quien aparentemente no se preocupa tanto por él. De este modo, asume un rol de control, que es contradictorio con la co-responsabilidad.

Confrontación: el orientador tiene dificultades para atender a esta dimensión cuando se siente cuestionado por los profesores

Debate y reflexión: es una frustración para los orientadores no encontrar el espacio para hablar con los profesores sobre la "filosofía" que subyace a las decisiones.

Tabla 5. Dificultades de la colaboración (resumido de Sánchez, 2000)

Como se puede observar, contamos con evidencias sobre dificultades relacionadas con el contenido del asesoramiento, con el proceso de resolución de problemas y con las creencias de los orientadores sobre las intenciones y necesidades de los profesores. Estas aportaciones contribuyen a configurar el problema de estudio al que tratamos de aproximarnos.

En esta investigación nos interesamos por el estudio de la práctica de los orientadores para ampliar lo que sabemos sobre las dificultades que encuentran cuando tratan de construir conocimiento con los profesores y sobre los recursos que podrían serles más útiles para lograrlo. Este es, por tanto, el problema de estudio más concreto que motiva el trabajo que aquí presentamos. La especificidad de esta investigación reside en que observamos el trabajo de orientadores que pueden ser definidos como ejemplos de buenas prácticas. Consideramos que para seguir avanzando en este problema de estudio debemos conocer también qué hacen los profesionales que, *a priori*, tienen menos dificultades que otros observados. Posiblemente encuentren algunos obstáculos similares a los que hemos descrito pero habrán superado otros desplegando ciertas estrategias que sería relevante conocer. Además, un estudio de buenas prácticas nos permitirá seguir profundizando en la viabilidad del modelo de asesoramiento propuesto. Es preciso seguir formándonos una imagen de qué aspectos del modelo son difícilmente realizables incluso para algunos profesionales expertos y eficaces y cuáles, en cambio, logran llevar a cabo.

Es importante explicar que este problema de estudio concreto que acabamos de definir se enmarca en otro más amplio. En esta investigación asumimos la propuesta de que la investigación educativa debe acercarse al estudio de la práctica, de los estados iniciales en los que se encuentran los profesionales, para ir más allá de las propuestas de estados ideales (i.e. Sánchez, 2000; Sánchez y García, 2011). En la figura 3 hemos esquematizado las relaciones entre el conocimiento teórico y el conocimiento de la práctica.

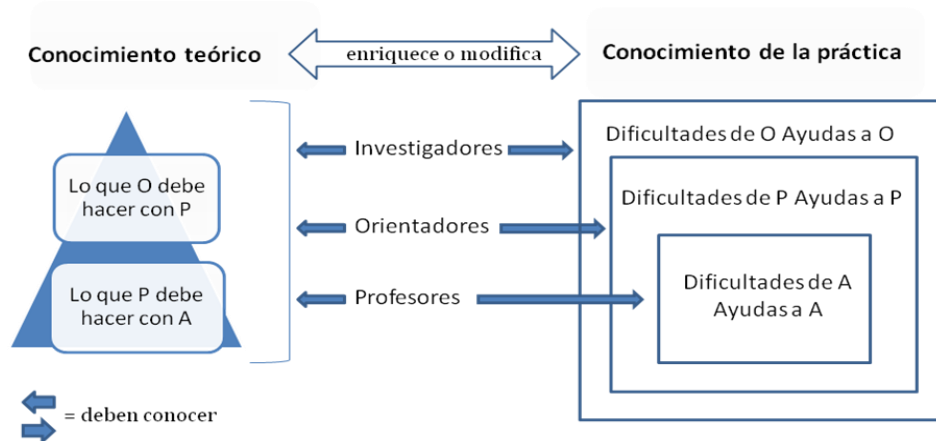


Figura 3. Relaciones entre el conocimiento teórico y sobre la práctica de investigadores, orientadores y profesores.

Es evidente que tanto los investigadores como los prácticos de la educación deben poseer un sólido conocimiento teórico – cuanto más compartido mejor – sobre los mecanismos de influencia educativa y los procesos de adquisición de conocimiento. Pero también es preciso que conozcan cuáles son las dificultades para llevar a cabo sus postulados y cuáles las posibles ayudas para lograrlo. Los profesores necesitan conocer las dificultades de sus alumnos y las ayudas que sería de utilidad proporcionarles; los orientadores deben tener un conocimiento de esta esfera que pueda “engancharse” con el de los profesores, pero además deberían conocer cuáles son las dificultades de los profesores a los que asesoran, del coste de los cambios que les proponen y, por tanto, de las ayudas que pueden proporcionarles; desde el último eslabón de la cadena de *ayudar a ayudar*, los investigadores deberían conocer estos aspectos y además las dificultades y ayudas de los asesores. Probablemente también tiene este colectivo la mayor responsabilidad de enriquecer o modificar el conocimiento teórico a raíz del estudio de la práctica. Con esta investigación pretendemos, en último término, seguir avanzando en este problema de estudio más amplio en el que se inserta el específico sobre el trabajo de los orientadores.

3.2. Marco de referencia para el análisis de la práctica asesora

3.2.1. El proceso de asesorar colaborativamente

A lo largo de estas páginas hemos argumentado que la intervención psicopedagógica requiere establecer una relación de colaboración entre el asesor psicopedagógico y profesores para promover una enseñanza inclusiva y de calidad. Asumimos, por tanto, que la relación de colaboración supone una interdependencia entre los conocimientos de asesor y asesorado. Desde el modelo educativo constructivista veía-

mos que la clave reside en la complementariedad de los conocimientos expertos que aportan tanto profesores como orientadores a las situaciones sobre las que intervienen. También explicábamos que esa complementariedad se articula en el escenario concreto de la resolución conjunta de problemas: el asesoramiento es un proceso en el que se co-construyen las diferentes fases de la resolución de problemas y los aspectos motivacionales y volitivos necesarios para afrontarlos.

La colaboración en el asesoramiento es, por tanto, una relación en la que los implicados aportan y construyen sus conocimientos para afrontar una tarea. Esta relación debe entenderse como provisional puesto que el proceso persigue hacer más competente al asesorado o a la institución en su conjunto. En este sentido, los dos tipos de profesionales aprenden pero se asume que es principalmente el asesor el que trata de capacitar al profesor. Da la sensación, en este punto, de que la relación de colaboración puede ser, en un cierto sentido, simétrica pero en otro, asimétrica. En cuanto al rol hay consenso en que ninguno de los participantes en el asesoramiento colaborativo tiene una posición de poder o un papel de experto que prescribe actuaciones, por lo que desde este nivel de análisis la relación es simétrica. Sin embargo, si uno de los participantes tiene mayor legitimidad para provocar un cambio en el otro o para imprimir una dirección en las decisiones podríamos preguntarnos si la relación no tiene un punto de asimetría. ¿Qué observamos exactamente cuando miramos una colaboración entre orientadores y profesores?, en definitiva, ¿qué entendemos por colaboración? Algunos autores han argumentado que “colaborar” es compartir una responsabilidad. Otros que la esencia del proceso es buscar un consenso. Pero también podemos pensar que lo fundamental es la oportunidad de los colaboradores de participar en el mismo grado en el consenso alcanzado. Antes de describir el marco de referencia concreto para el análisis de la práctica de los asesores conviene situar lo que entendemos por colaboración.

La colaboración como responsabilidad compartida o como búsqueda de consenso

Schulte y Osborne (2003) argumentan que existe un cierto acuerdo en una definición bastante general: podemos hablar de colaboración cuando asesor y asesorado trabajan juntos en una o más fases de la resolución de problemas. Pero estando de acuerdo en este punto, diversos investigadores llaman “trabajar juntos colaborativamente” a comportamientos bien distintos. Una discrepancia importante radica en considerar que podemos hablar de colaboración siempre que haya *responsabilidad conjunta* hacia el cliente (Caplan, 1970) o, por el contrario, siempre que haya *consenso en las decisiones conjuntas* que toman asesor y asesorado/s (Gutkin, 1999a). Para Caplan la colaboración es un marco general dentro del cual puede haber momentos en los que los participantes utilicen métodos hasta coercitivos, precisamen-

te porque la responsabilidad que sienten hacia el cliente les lleve a presionar en la dirección que se cree correcta. Desde este punto de vista, la colaboración se da porque las partes consideran que colaboran pero las decisiones no siempre tienen que ser plenamente compartidas. En cambio, para Gutkin (1999a) la coerción supone tomas de decisión unilaterales y no consensuadas, que son incompatibles con el concepto de colaboración. Así pues, estos autores discrepan en la necesidad de que haya consenso en las decisiones para que podamos hablar de colaboración.

Al principio de este capítulo comentamos la influencia de Gerarld Caplan en la consideración de la importancia de la colaboración entre profesionales de la salud mental. Pero Schulte y Osborne (2003) llaman la atención precisamente sobre el hecho de que ese concepto tiene muchos matices. La posición de Caplan parece tener muy en cuenta el interés del cliente/paciente y algo menos la necesidad de capacitar al colaborador. Podríamos decir que el colaborador es un asesorado hasta el momento en que el asesor observe que no adopta la posición *más adecuada* para el destinatario. En ese momento la responsabilidad profesional del asesor le impele a buscar la *mejor* solución para el cliente/paciente, no para el colaborador. Desde esta investigación asumimos que la capacitación del asesorado es imprescindible en el contexto escolar: este es el objetivo más potente a largo plazo y coherente también con el hecho de que el asesor no puede mejorar una situación escolar, especialmente de enseñanza y aprendizaje, sin el concurso del profesor. Por estos motivos estaríamos más de acuerdo con la posición representada en este caso por Gutkin: la colaboración requiere tomar decisiones consensuadas, o como lo hemos llamado más específicamente, construcción conjunta de representaciones sobre los problemas.

La colaboración como consenso o como igualdad de control sobre la interacción

Pero, aún descartada la opción de la coerción más impositiva, hay discrepancias entre diversos autores sobre a qué podemos llamar colaboración. Decíamos anteriormente que el rol de asesor y asesorado es simétrico en el sentido de que ningún implicado tiene más poder que el otro. Sin embargo, el hecho de que uno tenga la función de capacitar adopta matices que conviene analizar. Cabe preguntarse qué es colaborar en un plano más microscópico. El mismo artículo de Gutkin (1999a) sigue profundizando sobre esta cuestión. Descendiendo desde una visión más macroscópica (el rol) a una más microscópica (la propia interacción), una igualdad de poder debería significar una igualdad de oportunidades de participar y controlar la interacción. De este modo, se podría argumentar que un trabajo en equipo no sería colaborativo si una de las partes ejerce mayor control sobre el contenido.

Según la entiende Gutkin (1999a), esta es la posición asumida por William Erchul. En diversos trabajos este autor encontró que los asesores emiten más mensajes que tratan de controlar la interacción que los asesorados por lo que la relación entre ambos participantes, aunque se puede considerar propia de un trabajo en equipo, no puede describirse como simétrica y no jerárquica (i.e. Erchul, 1987). En consecuencia Erchul se pregunta si es pertinente tratar de llegar a una colaboración entendida como relación simétrica, visto que muchos profesionales no parecen adoptarla. Ante esta asunción, Gutkin (1999b) responde proponiendo que la colaboración y la simetría de la relación sean tratadas como dos dimensiones independientes. La principal aportación de esta distinción supone que el polo opuesto de la colaboración no es la directividad del asesor (como se esquematiza en la parte izquierda de la figura 4) sino la coerción.

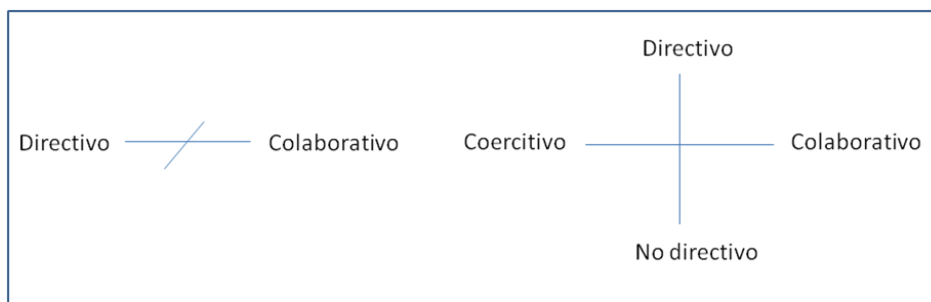


Figura 4. Tomada de Gutkin (1999a). Separación de las dimensiones colaborativa y directiva en el asesoramiento.

Para Gutkin (1999a,b), por tanto, un asesor colaborativo siempre busca decisiones compartidas pero puede ser más o menos directivo (como se representa en la parte derecha de la figura 4). La dimensión de la directividad depende del grado en el que el asesor aporte contenido a las propuestas que se están construyendo: si aporta todo el contenido es más directivo mientras que si sólo anima a que los demás propongan, es menos directivo. Erchul (1999) responde a estas afirmaciones discrepando sobre algunos puntos pero mostrando acuerdo sobre la posibilidad de que un asesor que Gutkin llama colaborativo-directivo sea beneficioso para la institución escolar.

Resumiendo, si adoptamos la distinción del esquema de Gutkin, para hablar de una interacción colaborativa deberíamos descartar la coerción, como ya hemos apuntado, y tener en cuenta si los actores han llegado a un consenso. Habiendo efectivamente consenso, podríamos encontrar un asesor que haya participado más que los asesorados (aportando contenido y dirigiendo la interacción) o un asesor menos directivo (y por lo tanto unos asesorados más participativos). La mayor o menor participación del asesor no restaría dosis de colaboración al proceso.

La colaboración como igualdad de participación en la construcción del contenido

Desde el marco de referencia que adoptamos en esta investigación la participación del asesorado se entiende como una condición indispensable para considerar que se está apropiando de las representaciones que se explicitan (García, Rosales y Sánchez, 2003; García y Sánchez, 2007). Dado que la colaboración busca no sólo resolver la tarea sino hacerlo capacitando al asesorado, la participación de éste último se considera indispensable para que pueda hacer frente sin ayuda a un problema similar en el futuro. Así, una colaboración eficaz debería hacer coincidir el polo de la colaboración con el de la no-directividad del asesor, de forma análoga a lo que proponía Erchul (1987) pero por otros motivos: un asesor colaborativo busca capacitar y para ello debe ceder participación al asesorado. En cualquier caso, desde este marco se asume la propuesta de Davison (1990) acerca de que todos los participantes en la colaboración, para que ésta pueda ser llamada así, deben tener las mismas oportunidades de participar en todas las fases de resolución de problemas, si bien en diferentes fases pueden repartir su participación de diferente manera. Este reparto tiene, en cualquier caso, que tener en cuenta que el asesorado debería asumir siempre la máxima participación de la que sea capaz en cada momento.

En conclusión, la posición de la que partimos al emprender esta investigación es que la observación de la participación que asumen los profesores es una buena medida del nivel de colaboración alcanzado en la interacción con los orientadores. Esta medida tiene fundamento teórico y utilidad práctica, puesto que, lo veremos, se puede operativizar con relativa facilidad. Sin embargo, la complejidad del fenómeno que vamos a estudiar requerirá observar dicha medida con una visión más amplia que quizá requiera matizar la asunción así expresada de que a mayor participación del profesor, mejor es la colaboración.

Hasta el momento hemos clarificado las posiciones teóricas y los datos empíricos desde los que parte la investigación que aquí presentamos. En el siguiente y último apartado expondremos el marco concreto que adoptamos para analizar la práctica de nuestros participantes. Esto nos permitirá comenzar la lectura de la investigación con una idea previa de qué buscamos comprender mejor y por qué resulta relevante analizar precisamente esos aspectos de la práctica.

3.2.2. Dimensiones de análisis de la práctica

En esta investigación estudiamos fundamentalmente la práctica de orientadores que tienen un perfil poco explorado: son orientadores expertos y particularmente eficaces en su trabajo con el profesorado. Hasta ahora contamos con datos sobre las

dificultades de los orientadores, para colaborar y para cambiar, pero esta imagen debería completarse con observaciones derivadas también de buenas prácticas reales de asesoramiento. Las investigaciones cualitativas son particularmente útiles para profundizar en fenómenos complejos como el que nos ocupa pero tienen el inconveniente de apoyar sus conclusiones en el estudio de pocos participantes (en cualquier caso, en muestras no representativas). Para remediar en algún grado este problema, consideramos adecuado realizar estudios cualitativos que adopten una metodología similar que permita acumular un corpus de datos que aumente nuestro conocimiento sobre la práctica de los asesores.

Por estos motivos, en esta investigación hemos analizado la práctica de nuestros participantes por medio de un sistema de análisis que se ha empleado, y se ha ido perfeccionando y adaptando, en sucesivas investigaciones del equipo de Emilio Sánchez. Dicho sistema parte de los mismos supuestos para el análisis de la interacción entre profesor y alumnos en una situación de aula que para la interacción entre orientadores y profesores.

Emilio Sánchez, Ricardo García, Nadezhna Castellano, Raquel de Sixte, Andrea Bustos y Héctor García-Rodicio (2008) exponen el sistema de análisis de la práctica educativa que utiliza este equipo de investigación. La idea central es que la práctica se puede estudiar – y se ha estudiado – desde tres dimensiones complementarias pero independientes que hemos esbozado en anteriores apartados de este capítulo: podemos estudiar 1) cómo se estructura la participación en una práctica educativa; 2) qué se hace público, es decir, qué contenido se construye; y 3) quién hace público el contenido, o sea, en qué grado los diferentes participantes son los autores de dicho contenido. Estas dimensiones están fundamentadas en teorías con alto consenso en la comunidad investigadora, aunque algunos autores y líneas de investigación han estudiado más unas dimensiones que otras.

La dimensión “cómo” parte de una concepción situada de la cognición humana asumiendo, por tanto, que el ser humano adquiere conocimiento participando como miembro cada vez menos periférico de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). Numerosos autores han estudiado cómo se estructura esta participación, en definitiva, cómo se articulan en el contexto escolar las convenciones sobre “quién puede decir qué, cuándo y cómo” (según palabras de Cazden y Beck, como recuerdan los autores del artículo).

La dimensión “qué” alude al contenido instruccional, a la tarea que se emprender en un contexto de aula. Para analizar esta dimensión es imprescindible contar con una teoría precisa sobre la tarea que permita comparar el contenido que se hace público con referentes sobre lo que podría haber sido ideal hacer público, así

como sobre las ayudas que habría sido más pertinente que el profesor ofreciera (en este equipo de investigación se han interesado sobre todo por la mejora de la comprensión lectora de alumnos de educación primaria).

Por último la dimensión “quién” parte de una posición sociocultural del aprendizaje. Se interesa por el grado de apropiación o maestría que muestran los alumnos (Wertsch, 1988). La manera de operativizar esta dimensión es calcular hasta qué punto es el alumno el que construye el contenido que se hace público o, viceversa, hasta qué punto el contenido es construido por el profesor. Esta dimensión obliga a tener en cuenta las ayudas que ofrece el profesor: éstas pueden ser sólo regulatorias pero también pueden aportar contenido; si la aportación es muy alta deduciremos que es el profesor el que tiene el control del contenido y no el alumno. Esta es una medida, por tanto, que permite observar la transferencia del control de una manera muy directa.

En el artículo que estamos citando también se alude a la estructura del sistema de análisis diseñado a raíz de diversas aportaciones para dar cuenta de estas tres dimensiones de la práctica. Las unidades de análisis se descomponen desde lo más general a lo más específico. Así, la más general es la unidad curricular establecida por un profesor; ésta se divide en sesiones de aula; a su vez cada sesión se divide en actividades típicas de aula (recuerdo de contenidos durante la primera parte de la sesión, revisión de tareas, lectura en voz alta, etc.); en cada actividad típica de aula (ATA), se localizan varios episodios dependiendo del objetivo que los motive (recodar lo dado, tratar lo nuevo o evaluar aprendizajes); por último, la unidad de análisis más microscópica dentro del episodio es el ciclo de interacción, es decir, el conjunto de intercambios necesarios para alcanzar un acuerdo mínimo respecto a una demanda previa (un ciclo podría ser una sola estructura iniciación-respuesta-evaluación/feedback o puede requerir varios intercambios para dar por satisfecha la demanda inicial).

El procedimiento para analizar una interacción entre profesores y alumnos en un aula sería el siguiente: la sesión se divide en ATAs, episodios y ciclos; en cada ciclo se identifica la dimensión “cómo”, es decir, qué estructura de participación se está empleando, cómo se gestiona quién puede intervenir, cuándo y sobre qué; una vez identificada la estructura, se identifica el “qué” proposicionalizando el contenido público; por último se identifican las ayudas del profesor y, dependiendo de su contribución al contenido público, se asigna un nivel de participación al alumno.

Este sistema permite analizar la calidad, desde el punto de vista teórico, del contenido que se maneja, también cómo se gestiona la interacción y hasta qué punto los diferentes participantes son autores de los contenidos. Dado que hemos asumido que el asesoramiento colaborativo busca la construcción conjunta de significa-

dos, una herramienta para el análisis de la influencia educativa nos resultará de utilidad para analizar también, con adaptaciones, una situación de asesoramiento.

En la investigación de tesis doctoral de Ricardo García (2003), a la que ya hemos hecho referencia, se analiza qué hacen público en sus interacciones profesores y orientadores y quién asume una mayor participación en este proceso. En este caso, el contenido que se hace público son los diferentes componentes de la resolución de problemas: la definición del problema, de la meta, la búsqueda de soluciones y la supervisión. De este modo es posible desentrañar el proceso de construcción conjunta del problema que emprenden profesores y orientadores. Por lo que respecta a la construcción de la relación de colaboración, se identifican, como ya hemos comentado, los mensajes de los orientadores que transmiten escucha, comprensión y valoración de los profesores.

En la investigación que presentamos también nos interesamos por estos elementos, utilizamos herramientas de análisis análogas y ampliamos algunos aspectos. A continuación podemos ver de forma esquemática la justificación de cada tipo de análisis de la práctica de los orientadores que hemos emprendido y que explicaremos a lo largo de todo el documento. En cualquier caso nuestra intención aquí es únicamente clarificar el marco del cual provienen estos análisis. En el apartado de objetivos y método y en la exposición de los resultados profundizaremos en este esquema que aquí sólo nos sirve de introducción.

Objetos de análisis	Justificación y marcos de comparación
Actividades desarrolladas por los orientadores	Conocer cómo distribuyen su tiempo los orientadores nos permitirá tener una visión global del tipo de intervención psicopedagógica que realizan. Nuestro principal referente en este punto es la investigación de De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005).
Temas que tratan orientadores y profesores en reuniones conjuntas	El análisis de los temas constituye una manera de acceder al contenido de las interacciones entre orientadores y profesores. Las categorías generadas pretenden dar cuenta de temáticas más preventivas o más remediales y tienen un nivel de detalle mayor –aunque son comparables– a las presentadas en García (2003).
Explicitación de los componentes de los problemas	Conocer hasta qué punto los participantes explicitan los problemas nos indica en qué medida convierten los problemas en contenidos público y por tanto en contenido potencialmente compartido. Además, podemos valorar si el proceso de resolución de problemas que emprenden es similar al modelo ideal teórico y al de otras prácticas estudiadas. Este análisis es semejante al empleado en García (2003).

Participación de los profesores en la resolución de los problemas	El análisis de hasta qué punto son los profesores o los orientadores los que construyen el contenido nos aporta una medida sobre el grado de colaboración alcanzado. El análisis es análogo al empleado en García (2003).
Recursos para construir la relación de colaboración	Conocer los mensajes que emplean los orientadores para construir la relación de colaboración nos aportará información sobre la otra dimensión del asesoramiento, la más relacionada con procesos emocionales y motivacionales. Los referentes más próximos en ese punto son los resultados de Sánchez (2000) y García (2003).

Tabla 6. Justificación y referentes de los diferentes aspectos de la práctica analizados en esta investigación

Un último aspecto que es importante recordar es que estudiar un fenómeno complejo como es la colaboración a veces justifica una “disección de laboratorio”. Complementar miradas altamente ecológicas con otras que tratan de aislar algunos fenómenos para comprenderlos mejor puede hacernos avanzar en la construcción de un conocimiento teórico que crezca íntimamente ligado a la realidad que sería deseable mejorar. Por ello, en esta investigación también utilizamos notas de campo y entrevistas que nos permiten aportar resultados más directamente ligados con esa visión global, que debe incluir aspectos relacionados con lo que percibimos que sienten y piensan los profesionales sobre la práctica que desarrollan.

Conclusión:

En este primer capítulo esperamos haber clarificado el marco teórico en el que se encuadra esta investigación. A lo largo de estas páginas hemos explicado cuál es nuestra visión de la intervención psicopedagógica y del modelo educativo constructivista de asesoramiento psicopedagógico. Hemos señalado también que el núcleo de esta posición teórica entiende al asesoramiento como un proceso de construcción de significados compartidos. En concreto hemos clarificado que lo entendemos como un proceso de resolución conjunta de problemas en el que asesor y asesorados construyen mejores soluciones para los problemas a los que se enfrentan en el ámbito escolar. Una vez definido el marco teórico de referencia, perfilamos cuáles son las tareas y funciones que la legislación exige a los orientadores que trabajan en el sistema educativo español.

Para aportar una visión del estado del problema, es decir de por qué resulta difícil la colaboración entre profesores y orientadores, hemos hecho referencia a investigaciones empíricas que han tratado de entender cómo se está llevando a cabo el modelo teórico, cuáles son las mayores dificultades para desarrollar una práctica

asesora y qué ideas más explícitas o más implícitas mantienen profesores y orientadores.

En el último apartado, definimos el problema de estudio al que nos aproximamos: cómo se desarrolla la colaboración entre orientadores y profesores para construir conocimiento compartido. Además, justificamos la elección del marco más concreto desde el que analizamos la práctica de los participantes en esta investigación.

OBJETIVOS Y MÉTODO

OBJETIVOS Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

EN esta investigación estudiamos durante un curso escolar la labor profesional de dos orientadores de Educación Secundaria expertos y eficaces. De todos los aspectos de su práctica nos interesamos particularmente por su interacción con los profesores. Para conocer en profundidad estas interacciones observamos sistemáticamente sus encuentros más frecuentes y estructurados: todas las reuniones que mantuvieron durante el curso con varios grupos de tutores. Aunque los datos extraídos de dichas reuniones constituyen el núcleo de esta investigación, para conocer la práctica de estos profesionales también observamos el tipo de tareas que desempeñaban cotidianamente y realizamos entrevistas tanto a los orientadores como a los profesores tutores participantes en las reuniones.

Esta investigación es, por tanto, un estudio sobre la práctica de profesionales del asesoramiento psicopedagógico. ¿Cuál es la relevancia de estudiar la práctica? En el capítulo anterior argumentamos nuestro interés por conocer el “estado inicial” o actual de la práctica de los asesores. Entendemos que para ayudar a los profesionales a caminar hacia los “estados ideales” que se les proponen debemos conocer en qué punto se encuentran y cuáles son sus dificultades. La investigación educativa, para ser una ayuda eficaz, necesita enriquecerse observando el contraste de los modelos teóricos con el mundo de la práctica. De este modo podremos crear una imagen más ajustada, enriqueciendo o modificando tales modelos y, en cualquier caso, vislumbrar la distancia que separa la práctica de la teoría, para tratar de aproximarlas. Consideramos que un modelo no es una guía para la acción sino un posicionamiento teórico que ofrece una manera de explicar la realidad. Por definición, un modelo es una imagen ideal, necesaria para marcar objetivos. Pero para avanzar hacia ellos es importante conocer la proyección de los modelos en la realidad. ¿Hasta qué punto está siendo posible llevar a cabo el modelo teórico y legislativo propuesto para el asesoramiento psicopedagógico? ¿En qué medida dos profesionales comprometidos con el modelo educativo constructivista logran llevar a la práctica los objetivos que de él se deducen? Tratar de responder a estas preguntas

supone fortalecer el diálogo entre la investigación y la práctica. Podemos considerar este objetivo como el más general de nuestra investigación.

Pero además de tratarse de un estudio de la práctica esta investigación es en concreto un estudio de buenas prácticas. ¿Por qué es relevante estudiar buenas prácticas asesoras? En el capítulo anterior aludimos a las publicaciones que nos sirven de referencia más directa. La línea de investigación desarrollada por Emilio Sánchez y su equipo se interesa por el estudio de la práctica con especial atención a las dificultades que encuentran los profesionales para llevar a cabo aquello que teóricamente sería ideal. El trabajo de tesis doctoral de Ricardo García (2003) constituye otra aportación en el estudio de las dificultades, en concreto, de las que encuentran los orientadores cuando tratan de mejorar su práctica. Contamos, pues, con una imagen de la práctica de algunos casos de profesionales del asesoramiento que no han sido seleccionados por tener ningún perfil especial. Podemos considerar que el estudio de las dificultades se ha emprendido con participantes motivados e interesados en su trabajo – al menos hasta el punto de dejarse estudiar por los investigadores – pero no particularmente eficaces en su labor. El objetivo de estudiar profesionales eficaces es relevante desde varios puntos de vista, que explicaremos a continuación.

En primer lugar, un estudio de buenas prácticas puede ayudarnos a completar el cuadro del “estado inicial” del asesoramiento, puesto que es evidente que no todos los profesionales se encontrarán en el mismo punto y puede ser importante ahondar en esa variabilidad. ¿En qué medida orientadores con distinta experiencia y nivel de eficacia comparten las mismas dificultades? Intentaremos dar respuesta a esta pregunta desde las posibilidades que nos permite un estudio cualitativo. En último término este objetivo responde a uno más amplio, que sería enriquecer o modificar, si es preciso, lo que sabemos hasta el momento de las maneras en que colaboran los orientadores y las dificultades que encuentran.

En segundo lugar, un estudio de buenas prácticas puede aportar evidencia sobre los recursos y habilidades que de hecho emplean los profesionales para llevar a cabo una práctica eficaz. Conocer las características de dichas prácticas reales y eficaces nos ofrece imágenes con las que no contábamos hasta el momento. Por una parte, podemos analizar, como ya hemos mencionado, en qué medida al menos algunos profesionales se aproximan al modelo teórico. Un primer plano de contraste es, por tanto, el modelo teórico. Pero por otra parte, podemos contrastar los recursos o estrategias que utilizan con los que creemos que sería necesario para superar las dificultades. En efecto, como ya hemos expuesto en el capítulo anterior, nuestra idea de lo que constituye una ayuda para los profesionales le debe mucho al

estudio de sus dificultades. Nuestro interés es observar si esas ayudas son utilizadas espontáneamente por orientadores eficaces o si emplean otras de las que no teníamos conocimiento. De este modo nos preguntamos: ¿qué recursos o estrategias propias utilizan buenos orientadores para llevar a cabo una práctica eficaz? De nuevo, esta pregunta responde a un objetivo más amplio que es enriquecer o modificar lo que sabemos sobre los elementos que ayudan a llevar a cabo una buena práctica de asesoramiento. Aunque se puede argumentar que no a todos los profesionales les sirven las mismas estrategias, si éstas son observadas en una práctica real podemos pensar que serán de utilidad al menos para algunos de ellos. En cualquier caso, podemos estar seguros de que son estrategias representativas de lo que algunos profesionales son capaces de hacer.

En definitiva, el objetivo de esta investigación es avanzar en la comprensión de la distancia entre la práctica y el modelo teórico de asesoramiento. Tratamos de estudiar qué les es difícil hacer incluso a orientadores que son en general eficaces y qué es lo que sí logran llevar a cabo. Por supuesto, el objetivo último es extraer conclusiones que puedan ser de utilidad para la formación de los orientadores, para tratar en último término de hacer factible el avance hacia las mejores prácticas posibles. Para que esto sea posible tendremos que mantener una actitud abierta hacia el enriquecimiento o el cambio de nuestro propio conocimiento sobre la teoría y la práctica educativa.

A continuación veremos en detalle cómo se ha diseñado la investigación para cumplir los objetivos que acabamos de exponer (y otros más específicos que explicaremos al referirnos al sistema de análisis empleado). No obstante aclararemos ya aquí que hemos puesto especial cuidado en emplear una metodología y unos instrumentos de análisis que nos permitieran comparar (cualitativamente) nuestros datos con los de los estudios que más comparten nuestros intereses. En el capítulo anterior explicamos que dichos estudios descienden hasta un nivel microscópico de la interacción de los profesionales en la práctica. Nos interesa en esta investigación descender también a ese nivel conservando la perspectiva de lo que esa imagen nos dice de los niveles más macroscópicos. En otras palabras, tratamos de complementar una visión amplia del trabajo de los profesionales del asesoramiento pero creemos que hacerlo requiere acumular evidencia que proviene de observaciones mucho más detalladas y sistemáticas. Esperamos que de este modo y mediante la acumulación de un corpus de datos que no se puede obtener de una sola investigación, podamos enriquecer o cambiar nuestro conocimiento en este campo y así aumentar nuestras posibilidades de ayudar a los que ayudan.

MÉTODO

En este apartado presentaremos el método de la investigación desarrollando por orden las siguientes secciones:

- Diseño de la investigación
- Procedimiento de selección de los participantes y estudio piloto
- Descripción de los participantes y su contexto
- Procedimiento e instrumentos de recogida de datos
- Sistema de análisis de los datos y objetivos específicos

Diseño de la investigación

En esta investigación empleamos una metodología cualitativa y diseñamos, concretamente, un estudio de casos instrumental (Stake, 2007).

Un objetivo como es conocer la práctica de orientadores eficaces podría ser abordado tanto desde una metodología cualitativa como cuantitativa o adoptando ambos enfoques en diferentes momentos. Las razones por las que optamos por este diseño, puramente cualitativo, son principalmente dos, que explicaremos a continuación.

En primer lugar, consideramos que el estado del conocimiento actual sobre el asesoramiento demanda aún una aproximación abierta al surgimiento de nuevas preguntas más que centrada en la contestación de algunas bien definidas. La investigación cuantitativa parte de una posición epistemológica en la que se busca descubrir leyes o al menos relaciones entre fenómenos. Este enfoque, que asume un mayor objetivismo en la producción de conocimiento, requiere utilizar sólidos y bien contrastados sistemas teóricos sobre el campo de estudio. Por el contrario, la investigación cualitativa prima la propia construcción de sistemas teóricos para poder resolver problemas en un contexto determinado (León y Montero, 2004). A la vista de la variedad de enfoques teóricos desde los que se estudia el asesoramiento, creemos que es necesario, aun partiendo de uno de ellos, mantener el objetivo de continuar construyéndolo.

En segundo lugar, contamos con investigaciones recientes que han utilizado una metodología cualitativa y específicamente estudios de casos para explorar este campo. El hecho de que otros autores hayan adoptado una determinada perspectiva no es justificación en sí misma para hacerlo nuevamente. No obstante, el uso de un diseño equivalente, que condiciona la utilización de técnicas de recogida y análisis

de datos similares, nos facilita, precisamente, construir conocimiento complementario al ya disponible. Así, los casos que escogimos son instrumentales, en el sentido de que sirven como instrumentos para ilustrar la práctica profesional de los orientadores pero, esta vez, desde la perspectiva de orientadores eficaces.

Según Stake (2007), una investigación mediante estudio de casos cuenta con diferentes fases: la selección y definición del/los caso/s; la formulación de preguntas; la recogida y descripción de los datos; el análisis e interpretación de los datos y la validación de los hallazgos. En los siguientes apartados nos ocuparemos de describir cómo se han concretado estos puntos en nuestra investigación. En el apartado anterior hemos hablado de las preguntas u objetivos que nos guían. Es importante matizar que, como en toda investigación cualitativa, no partimos de objetivos e hipótesis perfectamente definidos sino que las preguntas generales se fueron descomponiendo en otras más específicas incluso una vez que el estudio ya se había puesto en marcha.

A continuación, veremos cómo seleccionamos a nuestros participantes, cómo los describimos a ellos y a su contexto de trabajo, qué tipo de instrumentos concretos utilizamos para recoger información y cuál es la lógica de nuestro sistema de análisis por categorías.

Procedimiento de selección de los participantes

En un estudio de casos de buenas prácticas el apartado en el que se informa de la selección de los participantes debe ser especialmente detallado y claro. No en vano este proceso constituye el pilar de toda la investigación. A continuación presentaremos de qué manera y con qué criterios escogimos a los dos orientadores que finalmente participaron en esta investigación. Al final de la exposición informaremos también de cómo pilotamos el procedimiento de recogida de los datos.

Como acabamos de comentar nuestro interés es conocer la práctica de orientadores que trabajan eficazmente con el profesorado. El primer paso que emprendimos fue definir ese tipo de profesional: un orientador que mantiene una buena relación con los profesores al tiempo que es capaz de desarrollar con ellos actuaciones que mejoran el centro educativo en conjunto. Los orientadores que formaran parte de esta investigación debían, pues, tener éxito en el ámbito del centro (Solé, 1998) y, al menos, haber creado una relación potencialmente adecuada para la colaboración, es decir, una relación de valoración mutua (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995).

Para terminar de definir el perfil, fue necesario concretar la etapa educativa y la titularidad del centro con el que trabajarán nuestros participantes. Como ya men-

cionamos en el marco teórico, el hecho de trabajar en la etapa de Primaria o de Secundaria supone, en la red pública de la Comunidad de Madrid, ser o bien un profesional externo o bien un miembro perteneciente al centro educativo. Aunque la profesión de orientador en una y otra etapa se rige por el mismo marco general – de hecho se accede por medio de la misma prueba – las dinámicas sociales en las que se ven envueltos y, por tanto, con las que tienen que trabajar estos profesionales son muy distintas. Por otro lado, con la titularidad del centro puede variar el tipo de trabajo que se requiere de un orientador: en un centro público sus funciones están estipuladas por la legislación y controladas por la inspección educativa mientras que en un centro privado la dirección tiene mayor autonomía para definir el tipo de práctica que el orientador debe desarrollar. Así pues, optar por el estudio de orientadores de Primaria o Secundaria y de centros públicos o privados condiciona fuertemente el tipo de casos que estudiamos. La primera decisión a este respecto fue la de elegir dos profesionales idénticos en estas variables. De hecho, nuestra investigación, por su diseño, no pretende representatividad, y se trata de un estudio instrumental de casos en el que se quiere mostrar un fenómeno complejo a través de la observación en profundidad de uno o varios ejemplos (Stake, 2007). El hecho de que los casos sean similares facilita dirigir la atención hacia lo que nos interesa dar a conocer (que en esta ocasión no son las diferencias que marca la etapa ni la titularidad). La decisión final fue contar con orientadores que trabajaran en Institutos Públicos de Educación Secundaria. Sin menospreciar el trabajo de los orientadores de centros privados, nuestro interés está más vinculado al estudio de las dificultades y posibilidades de la profesión dentro de la red pública. Las razones por las que se optó por seguir a orientadores de Secundaria es el interés por profundizar en el desarrollo del modelo interno de orientación, y por la posibilidad de comparar nuestros resultados con los de otras investigaciones sobre la profesión que se han centrado en esta etapa.

Una vez que contábamos con una definición del tipo de profesional al que necesitábamos acceder recurrimos a diferentes informadores para preseleccionar a los participantes adecuados. La lógica del procedimiento, que emprendimos durante el último trimestre del curso anterior a la recogida de datos, fue encontrar a orientadores cuyos coordinadores en el área territorial y compañeros de profesión coincidieran en considerarlos apropiados para el perfil. En un primer momento concertamos una breve entrevista con cada uno de los directores de los Servicios de Unidad de Programas de tres de las cinco Direcciones de Área Territorial de la Comunidad de Madrid. Estos profesionales tienen contacto regular con los orientadores de su zona en la reunión que coordinan cada martes para desarrollar diferentes programas o comunicar novedades que afectan a la orientación. Dado que ellos conocen a la mayoría de orientadores de la zona, el objetivo de la entrevista fue pedirles opinión

sobre quiénes encajaban en el perfil que habíamos definido. El segundo paso en este proceso fue contactar telefónicamente con al menos diez orientadores de cada una de las tres Áreas Territoriales (incluidos los orientadores que ya habían sido mencionados). El objetivo fue preguntarles por compañeros que cumplieran con las características definidas. Al finalizar este proceso contábamos con los nombres de siete orientadores que habían registrado una alta convergencia entre los dos tipos de informadores, es decir, que los coordinadores y varios de los orientadores habían coincidido en mencionar.

Hasta ese momento, por tanto, teníamos siete posibles candidatos seleccionados por criterios externos a sus centros educativos. Todos ellos tenían plaza definitiva en diferentes institutos de las tres Áreas y eran los jefes de sus departamentos. Pero para asegurarnos de que los orientadores cumplieran plenamente con el perfil que habíamos definido necesitábamos contar con información interna a sus contextos de trabajo. Para ello establecimos tres condiciones: que los propios candidatos consideraran que se ajustaban al perfil, que en esta opinión coincidieran un buen número de sus compañeros profesores y también algún miembro del equipo directivo.

Para recabar estas informaciones comenzamos entrevistando a los siete orientadores. La entrevista (cuyo guión puede consultarse en el Anexo 1) tenía varios objetivos: informar de la investigación y explorar la disponibilidad de los orientadores; conocer de primera mano si la visión que mantenían sobre su profesión coincidía con modelo educativo constructivista; y confirmar si ellos consideraban que eran capaces de desarrollar un buen trabajo junto con los profesores de su centro. Se tomó como condición importante que el orientador estimara que la coordinación con el equipo directivo era al menos suficiente y que éste no fuera a cambiar el siguiente curso. De los siete candidatos, uno no consideraba que pudiera trabajar adecuadamente con su claustro, al que tenía por particularmente poco comprometido con la mejora del instituto; otra orientadora no podía anticipar si el siguiente curso iba a poder desarrollar el trabajo que venía haciendo, pues cambiaba el equipo directivo; una última nos informó de que el siguiente curso le concederían una licencia por estudios pero se ofreció a permitir algunas observaciones que servirían de estudio piloto. El resto de los candidatos, cuatro en total, cumplían con los criterios que indagamos con la entrevista.

Con el fin de conocer la opinión de los profesores y equipos directivos de los cuatro institutos desarrollamos un pequeño cuestionario que incluimos en el Anexo 1. El cuestionario se compone de dos partes principales. En la primera de ellas, se pretende conocer al nivel de satisfacción general de cada profesor con el orienta-

dor. En la segunda parte se trataba de obtener información más detallada: se enumeraban una serie de tareas de un orientador, se pedía al profesor que estimara el grado de importancia que le atribuía a cada una y que puntuara la eficacia del orientador al acometerlas. Este cuestionario fue supervisado por los orientadores candidatos y se modificó ligeramente para incluir más tareas en el caso de un orientador, que así lo solicitó. El cuestionario fue administrado por la investigadora a un mínimo de un profesor de cada departamento didáctico y a un miembro del equipo directivo en cada instituto. La información más relevante que nos proporcionó es la poca variabilidad de las respuestas: en todos los casos la media de las puntuaciones de satisfacción fue superior a 9 y, pese a la diversidad de tareas propuestas, prácticamente todos los profesores las puntuaban como relevantes o muy relevantes y a todos los orientadores se les atribuía una alta o muy alta eficacia en su realización. Esta herramienta, por tanto, más que aportar un criterio para la selección definitiva supuso una confirmación de que al menos una muestra de los profesores manifestaba una alta satisfacción con su orientador.

Dado que los cuatro candidatos parecían cumplir las condiciones necesarias para participar en la investigación, acordamos observar su trabajo durante la primera semana del curso de la recogida de datos. Estas observaciones nos permitieron descartar a un orientador por el siguiente criterio: durante ese curso el calendario de reuniones con tutores no iba a ser semanal, lo que podía condicionar que su caso fuera distinto en una condición relevante al del otro orientador que estudiáramos. El criterio final para escoger a los dos participantes definitivos fue la accesibilidad. Excluido ya el candidato que acabamos de comentar, contábamos con dos candidatos cuyos institutos se hallaban en la misma Área y a pocos kilómetros y otra candidata que trabajaba en un Área Territorial distinta y a gran distancia. Por el calendario de reuniones de tutores sabíamos que en un mismo día de la semana habría que visitar dos institutos y este hecho condicionó la elección de los dos centros más cercanos entre sí.

En el próximo apartado ofrecemos una descripción pormenorizada de los orientadores participantes, algunos datos sobre los profesores que compartieron con ellos las reuniones de tutores y sobre los centros en los que trabajaban todos ellos. Pero antes nos referiremos brevemente a cómo pilotamos la recogida y el análisis de los datos.

Estudio piloto

Anteriormente aludimos a que una de las orientadoras preseleccionadas se ofreció a permitir la visita de la investigadora durante dos semanas del último mes del curso 2006/2007. El objetivo principal de ese periodo que llamaremos de pre-

observación fue comprobar hasta qué punto era viable tomar nota literal de la conversación de los participantes en las reuniones que mantenían. En efecto, la propuesta de grabar en audio las reuniones preocupaba a algunos orientadores sobre todo por las reticencias que pronosticaban por parte de los directores de los centros. Durante el periodo de pre-observación se celebraron tres reuniones de tutores, una reunión con la educadora de un centro de menores y una reunión del Departamento de Orientación. Todas las reuniones se anotaron a mano y la del departamento se grabó además en audio. La comparación del registro y de la grabación permitió comprobar que la literalidad del registro era muy alta, especialmente si la transcripción de las notas se realizaba pocas horas después, lo que permitía entender mejor las notas tomadas. Estas comprobaciones facilitaron la decisión de llevar a cabo las observaciones definitivas sin grabadores de audio. Otro objetivo de las pre-observaciones fue el de pilotar el análisis de los datos. En concreto se comprobó si era posible categorizar fragmentos de estas reuniones en aquellas categorías que íbamos a utilizar y que ya se habían definido en la investigación llevada a cabo por Ricardo García (2003). En concreto se confirmó que los participantes de las reuniones resolvían problemas y que estos podían ser divididos en diferentes componentes. El estudio piloto fue de utilidad también para percatarnos de la relevancia de los procesos que aparecían en las reuniones de tutores por lo que cobró más fuerza el objetivo de dar prioridad a su estudio.

Descripción de los participantes y su contexto

En esta sección describiremos las características más relevantes de los participantes de nuestra investigación y de sus contextos de trabajo. Las fuentes principales que nos han permitido obtener esta información son las diferentes entrevistas que realizamos a los orientadores y profesores así como las notas de campo y documentos consultados a tal fin. No obstante la exposición que realizaremos constituye una síntesis de lo más relevante en cada caso y no un análisis exhaustivo de cada una de las fuentes. Organizaremos la información tomando como eje a cada uno de los dos orientadores estudiados y, al hilo, describiremos el contexto en el que trabajan.

Orientador 1

El Orientador 1, al que hemos asignado el nombre ficticio de Santiago, es Maestro de Primera Enseñanza y licenciado en Psicología. Tenía una experiencia profesional en educación de 35 años. Trabajó como maestro y en este periodo fue director de un Centro de Educación Primaria durante cinco años. Los últimos 21 años ha trabajado como orientador, 9 años en la etapa de Educación Primaria y 12 en Secundaria. El curso 2007/2008 fue su décimo curso como orientador y director del Departamento de Orientación en el instituto en el que se llevó a cabo la investiga-

ción. En la entrevista realizada a principio de curso sobre los objetivos que considera prioritarios en su trabajo destaca su implicación con el programa de alumnos ayudantes y mediadores que funciona en su centro. De hecho, en los últimos años ha sido coautor de diversas publicaciones y colaboraciones relacionadas con la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela.

El instituto en el que trabaja el Orientador 1 pertenece a un municipio de tamaño pequeño de la Comunidad de Madrid. El nivel socioeconómico de la población está en la media de la Comunidad. En el curso 2007/2008, en el centro se ofrecía Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en horario diurno y Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas en horario nocturno. En total escolarizaba a unos 700 alumnos por lo que puede ser considerado un centro de tamaño medio de la zona. Su claustro estaba compuesto por unos 80 profesores con una estabilidad de la plantilla media. El equipo directivo estaba compuesto por el director, el secretario, un jefe de estudios general, otro de la oferta educativa nocturna y dos jefes de estudio adjuntos que se repartían el primer ciclo de ESO y el segundo y bachillerato. Otro dato importante para caracterizar el contexto de trabajo del Orientador 1 es que, desde hace varios años, funciona en el centro un programa de alumnos mediadores y ayudantes que el propio orientador ayuda a impulsar y participa en mantener junto con otros profesores voluntarios, especialmente la PTSC.

El Departamento de Orientación contaba durante el curso en que se realizó el estudio con los siguientes miembros: dos orientadores (uno con plaza fija, jefe del departamento y participante directo de nuestra investigación; otro cuya plaza no es fija pero que llevaba varios años trabajando en el centro); una Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad; dos profesoras de ámbito; dos profesores de Educación Compensatoria; una Profesora de Pedagogía Terapéutica a tiempo completo y otra a tiempo parcial; dos profesores del Aula de Enlace y un profesor del grupo específico singular. Los dos orientadores del centro se reparten las funciones manteniendo una fluida colaboración. Con respecto a las reuniones con tutores, el Orientador 1 asiste a las de 1º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato.

La sede del Departamento de Orientación está situada a escasos metros de la Jefatura de estudios, de la sala de profesores y de otras salas polivalentes que se utilizan para celebrar reuniones. Se trata de un espacio amplio y bien iluminado integrado por una pequeña sala independiente destinada a realizar entrevistas o trabajar con alumnos, otro espacio diáfano con dos ordenadores, dos teléfonos y una impresora, una mesa central grande con varias sillas. El Departamento está integrado en la vida del centro y, según nuestras notas de campo, es visitado a diario por profesores, alumnos y miembros del equipo directivo. No obstante, las reuniones de

tutores se celebran en una de las salas próximas para evitar posibles interrupciones ocasionadas, precisamente, por la disponibilidad de sus miembros a atender a los visitantes.

Además del Orientador 1 consideramos participantes de esta investigación a los ocho profesores tutores que trabajaron con él en las reuniones que observamos. El Orientador 1 tenía asignadas ese curso las reuniones de tutores de 1º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Debido a que nuestras observaciones debían repartirse entre los dos Institutos participantes, sólo era posible observar las reuniones con dos grupos de tutores en cada centro. Optamos por asistir a las reuniones con tutores de ESO. Como ya hemos apuntado obtuvimos información sobre estos participantes en las entrevistas que mantuvimos con cada uno. En las próximas líneas comentaremos someramente las características más relevantes de estos profesores.

El grupo de tutores de 1º de ESO estaba compuesto por cinco profesores. Tres de los tutores eran nuevos en el centro y otros dos, veteranos. A todos los designaremos con nombres ficticios. De los nuevos, una profesora que a lo largo de este trabajo llamamos Charo, tenía una dilatada experiencia profesional. Otro, Sergio, era interino y había trabajado sólo unos meses el curso anterior. La última, Beatriz, también era interina y era la primera vez que trabajaba. Los que ya habían trabajado en el centro, Judith y David, tenían una experiencia profesional media, ambos habían sido tutores anteriormente en el centro y conocían bien al orientador.

El grupo de tutores de 4º de ESO estaba compuesto por tres profesores: Diego, Fina y Nuria. Todos ellos contaban con una experiencia profesional en secundaria media-alta, habían dado clase en ese centro anteriormente y aquél no era su primer año como tutores. De todas formas sólo Nuria había compartido reuniones de tutores anteriormente con el orientador de nuestro estudio.

En las reuniones, especialmente de 1º, el jefe de estudios adjunto del primer ciclo de ESO fue también un participante habitual. La PTSC y el segundo orientador participaron también en alguna reunión pero muy esporádicamente.

Orientadora 2

La Orientadora 2, a la que hemos llamado Mar, es licenciada en Psicología. Trabaja como orientadora en Secundaria desde el año 1992 y el curso 2007/2008 fue su octavo año como orientadora y directora del Departamento de Orientación en su Instituto. En ese momento contaba con 27 años en total de experiencia profesional. Los primeros años de su carrera trabajó en su propia Escuela de Educación Infantil, seguidamente trabajó en Educación Primaria en la especialidad de Pedagogía Te-

rapéutica. Se diplomó como profesora de EGB en la rama de Humanidades y trabajó como tal durante seis años, hasta que aprobó la (primera) oposición para el cuerpo de orientadores de Secundaria. En la entrevista sobre los objetivos que considera prioritarios en su trabajo destacó la importancia de coordinar actuaciones para prevenir el fracaso escolar.

El instituto en el que trabaja la Orientadora 2 está ubicado en un municipio de tamaño medio-grande de la Comunidad de Madrid. El nivel socioeconómico de la población es muy próximo a la media de la Comunidad Autónoma. El centro ofrecía ese curso Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y tres ciclos de formación profesional. El total de alumnado escolarizado es de unos 1400 alumnos. El claustro de profesores está compuesto por algo más de 100 profesores con una alta estabilidad de la plantilla. El centro puede ser considerado de gran tamaño pero sin alcanzar la categoría que le permitiría recibir más recursos. El equipo directivo está compuesto por la directora, el secretario y dos jefes de estudios y tres jefes de estudio adjuntos que se reparten entre primer ciclo de ESO, segundo ciclo y bachillerato y los ciclos formativos.

El Departamento de Orientación contaba, siempre en el curso 2007/2008, con los siguientes miembros: dos orientadoras (una con plaza fija, jefa del departamento y participante de nuestra investigación; otra cuya plaza no es fija aunque lleva varios años trabajando en el centro); una Profesora interina Técnico de Servicios a la Comunidad; dos profesoras de ámbito; una de Educación Compensatoria y una Profesora de Pedagogía Terapéutica a tiempo completo; dos profesoras del aula de enlace y una de garantía social. También en este caso las dos orientadoras se reparten las funciones, mantienen una estrecha colaboración y buenas relaciones. Con respecto a las reuniones de tutores, la Orientadora participante asiste a las de 1º, 2º y 3º de ESO.

La sede del Departamento de Orientación está situada en un pasillo contiguo al de la jefatura de estudios pero en una planta inferior a la de la sala de profesores. Su ubicación, en cualquier caso, es bien accesible a toda la comunidad educativa pues está próxima a la salida y a conserjería y es visitada frecuentemente por profesores, alumnos y jefes de estudio. La sala destinada al Departamento de Orientación es algo reducida para las necesidades del mismo. Cuenta con dos ordenadores, impresora, teléfono y una mesa grande con espacio para unas ocho personas. La gran mayoría de las reuniones de tutores se celebran, como en el caso del Orientador 1, en una sala contigua destinada a reuniones y entrevistas. El Departamento es el lugar de trabajo de las dos orientadoras y de la PTSC pero, a diferencia de lo que ocurre en el otro Departamento de Orientación de nuestro estudio, los demás profe-

sores que lo integran utilizan casi exclusivamente otros espacios. La diferencia de tamaño de los dos Departamentos de Orientación tiene mucho que ver, según la percepción de la investigadora, con que el del Orientador 1 se encuentre más cohesionado y su ambiente de trabajo sea más distendido.

Como puede comprobarse, las características de uno y otro centro son bastantes similares pese a que el de la Orientadora 2 es de mayor tamaño y su Departamento de Orientación cuenta con menor espacio.

Obviamente, también en este caso consideramos participantes de la investigación a los diez profesores tutores que trabajaron con ella en las reuniones observadas. La Orientadora 2 tenía asignadas ese curso las reuniones de tutores de 1º, 2º y 3º de ESO. Decidimos observar las de 1º y 2º porque las reuniones de 3º coincidían con las de 4º del Orientador 1. Comentaremos a continuación brevemente las características más relevantes de los tutores participantes de las reuniones que observamos. Las entrevistas que realizamos a todos ellos (menos a una que permaneció muy poco tiempo en el centro, pues solo cubrió una baja corta) son una fuente importante de información sobre sus características.

El grupo de tutores de 1º de ESO estaba compuesto por seis profesores. De ellos, sólo una profesora, que llamaremos Nieves, era interina y nueva en el centro pero participó sólo en un número reducido de reuniones y no se pudo concertar con ella una entrevista. El resto de profesores (Manuel, Marta, Consuelo, Marisa y Rosa) contaban con una experiencia media o media-alta, ya habían sido tutores y conocían a la orientadora. Por estos datos podemos considerar que se trataba de un grupo bastante homogéneo.

El grupo de tutores de 2º de ESO era menos numeroso y con menor experiencia como docentes. La más inexperta era una profesora interina, Eva, que se incorporó ya iniciado el curso (sustituyendo a una tutora que llamamos Ainoa en las transcripciones y que participó sólo a principio de curso). Eva contaba con pocos meses de experiencia en otros centros. Para otro profesor, Marc, éste era su primer año en el centro aunque había sido profesor interino en otros centros los últimos años. Los otros dos, Concha y Nacho, ya habían trabajado anteriormente con la orientadora y tenían una experiencia docente de unos cinco años.

En el caso de las reuniones de tutores, especialmente de 1º de ESO, la jefa de estudios estuvo presente en un buen número de ellas aunque no siempre durante toda la reunión. La PTSC participó también ocasionalmente.

Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Como ya hemos adelantado, la recogida de datos abarcó el curso 2007/2008 completo. En este apartado explicaremos brevemente el procedimiento seguido y más adelante detallaremos cada uno de los instrumentos empleados.

Como ya hemos comentado, a lo largo del curso la investigadora asistió todos los días lectivos a uno u otro instituto durante prácticamente la totalidad del horario. Dos días se dedicaban íntegros a cada instituto y otro se repartía entre los dos. La excepción fueron los periodos en que la Orientadora 2 estuvo de baja, y un día cada dos semanas a partir de febrero (que en cualquier caso no coincidió con las reuniones de tutores). En ocasiones, si había algún evento especial, la investigadora asistía a un centro otro día que no era el acordado, respetando de todas formas la asistencia la reunión de tutores. Por lo general la investigadora se instalaba en el Departamento de Orientación y seguía al orientador en cuantas actividades era posible. Eventualmente participó en algunas pequeñas tareas como ayuda a la labor de los dos Departamentos de Orientación. Los instrumentos utilizados en la recogida de datos fueron las observaciones con sus notas de campo, el registro de lo que los participantes decían en las reuniones y diversas entrevistas semiestructuradas. A continuación describiremos sus características.

Observación

La permanencia la mayor parte del tiempo en las dependencias de los dos Departamentos de Orientación permitió realizar observaciones naturales de lo que los dos orientadores hacían y a menudo comentaban. Las notas de campo que se recopilaron fueron de utilidad para conocer las actividades que nuestros participantes realizaban durante el curso (aunque no fueron la fuente de datos exclusiva de estos resultados). En cualquier caso, las notas de campo recogidas no han sido objeto de un exhaustivo análisis aunque las consideramos de suma importancia para conocer el funcionamiento de los dos Departamentos de Orientación.

Registro de las sesiones

Durante el curso académico en el que se realizó el estudio de campo se registró más del 90% de las reuniones de tutores que se celebraron. En la Tabla 7 podemos ver el número total de reuniones que constituyen nuestro corpus de datos.

	Orientador 1	Orientadora 2
Tutores 1º	28	18
Tutores 2º		14
Tutores 4º	15	
Total	43	32

Tabla 7. Número de reuniones registradas

La diferencia en el número de sesiones entre el Orientador 1 y la Orientadora 2 se debe principalmente a que la orientadora estuvo de baja algunas semanas ese curso. La diferencia entre el número de sesiones de 1º y de 4º del Orientador 1 se debe a diversos factores: por una parte varias actividades del centro y días festivos a lo largo del curso coincidieron con los momentos de las reuniones de 4º por lo que se celebraron menos veces que las de 1º; por otra parte, no se registraron las primeras porque coincidían con uno de los días en los que, en principio, se había acordado la observación y algunas entrevistas en otro Instituto. En cualquier caso, las reuniones observadas son la práctica totalidad de las que celebraron los orientadores participantes con estos grupos de tutores durante el curso 2007/2008.

Como ya hemos explicado cuando expusimos cómo se realizó el estudio piloto, el registro de la reuniones se hizo lo más literalmente posible y se transcribió a soporte informático en el mismo día (o muy poco después) de su anotación. Las transcripciones fueron posteriormente volcadas al programa de análisis de datos cualitativo *QDA miner* para facilitar su manejo, la aplicación de las categorías, efectuar algunos análisis y llevar a cabo el acuerdo interjueces.

Entrevistas

En el apartado de selección de los participantes explicamos en qué consistió la primera entrevista realizada a los orientadores candidatos. Recordemos que con ella se pretendía conocer su compromiso con el modelo educativo constructivista y si se consideraban adecuados para el perfil de orientador eficaz que habíamos trazado. A lo largo del curso se realizaron otras dos entrevistas con los dos orientadores: en el primer trimestre se llevó a cabo una dirigida a conocer sus objetivos como orientador ese curso y en particular en las reuniones de tutores; la otra se realizó en el último trimestre para conocer el número de horas que los orientadores estimaban que habían dedicado a todas las tareas que realizaron ese curso y a comentar si creían cumplidos los objetivos. Los guiones de las entrevistas pueden consultarse en el Anexo 1.

Una vez que tuvimos claro quiénes iban a ser los tutores participantes definitivos entrevistamos a cada uno de ellos. A principios del primer trimestre concertamos una entrevista con cada uno de los profesores que eran nuevos en los centros - tres en el caso del Orientador 1 y uno en el caso de la Orientadora 2- con el fin de conocer las ideas previas sobre la orientación que mantenían estos participantes. Cuando, en el segundo trimestre se incorporó una profesora interina en sustitución de una tutora que estaba de baja, también se la entrevistó. La información de estas entrevistas ha permitido trazar el perfil de los profesores, pero para este trabajo de tesis no ha sido analizada tan pormenorizadamente como podría haber sido posible vista la riqueza de los datos. En el último trimestre del curso se realizaron entrevistas a todos los profesores incluidos los que ya habían sido entrevistados. El objetivo general era conocer su visión del el trabajo que habían llevado a cabo con el orientador durante ese año y su nivel de satisfacción. De este modo obtuvimos la información necesaria para describir a cada participante y además, sobre los que eran nuevos ese curso, sabemos lo que opinaban antes y después de trabajar con los orientadores participantes.

Sistema de análisis de los datos y objetivos específicos

En un estudio cualitativo de estas características la comunicación de cómo se han analizado los datos está muy ligada al apartado en el que se informa de los resultados. En efecto, el desarrollo de las categorías de análisis se efectúa en un continuo diálogo entre el marco teórico y los datos concretos que se analizan por lo que su elaboración supone un resultado en sí mismo. De este modo la descripción de las categorías definitivas constituye, más que el núcleo del capítulo de método, el eje de los capítulos de resultados de esta tesis. En el presente apartado, por tanto, no vamos a describir pormenorizadamente las categorías de análisis sino que informaremos de la lógica del sistema y de cómo se ha generado y utilizado para dar cuenta de nuestros datos.

Al final del capítulo de marco teórico presentamos los tipos de datos a los que nos interesa acceder. En aquel momento el objetivo era justificar por qué es relevante estudiar precisamente esos aspectos de la práctica y no otros, a la luz de los resultados de otras investigaciones. En este apartado explicaremos más profusamente el sistema de análisis al tiempo que lo vinculamos a algunos objetivos concretos.

Un primer objetivo concreto que perseguimos es conocer qué actividades llevan a cabo diariamente durante un curso y qué tipo de contenidos tratan, concretamente, en las reuniones de tutores, dos orientadores comprometido con el modelo educativo constructivista, considerados eficaces y valorados por el profesorado. En

efecto, una descripción de la práctica de estos profesionales debe proporcionar una visión sobre cómo distribuyen su tiempo entre las diversas actividades que llevan a cabo. Nos interesa conocer, por ejemplo, si hay tareas que no realizan o cuáles están muy presentes en estas buenas prácticas. Además, en las reuniones de tutores, es relevante conocer en qué medida los participantes abordan una amplia variedad de temas o se dedican quizá sólo a algunos concretos. La comparación con los referentes teóricos en los capítulos de resultados nos servirá para ofrecer una descripción de la práctica de estos profesionales desde esta visión amplia de las actividades y contenidos que tratan.

En un primer tipo de análisis, a raíz de las observaciones y entrevistas, cuantificamos el número de horas semanales y las veces durante el curso que los orientadores realizaron cada una de sus actividades. Tareas como las reuniones con el equipo directivo, las entrevistas con alumnos, con padres, la preparación de materiales, la formación de alumnos mediadores o las reuniones con tutores son algunas de las actividades que realizaron los orientadores y cuyo tiempo empleado se contabilizó. En el capítulo de resultados dedicado a las actividades se dará cuenta exhaustiva de todas ellas. Por el momento, para comunicar la lógica del sistema de análisis, nos basta mencionar que, de todas ellas, la actividad que se estudió en profundidad fue la reunión con tutores.

Como ya hemos explicado, se registró lo que los participantes decían literalmente en las reuniones de tutores, que se celebraron semanalmente con cada grupo de tutores. En las transcripciones de las reuniones se focalizan los análisis posteriores. El primero, al que ya hemos aludido, se dirige a conocer el contenido de dichas reuniones. Para ello desarrollamos, una vez recogidas todas las transcripciones, trece categorías temáticas exhaustivas y excluyentes. Todo lo que los participantes decían en las reuniones fue dividido y categorizado en los diferentes temas. Para agilizar la clasificación, utilizamos el ya mencionado programa de análisis cualitativo *QDA miner* que facilita, por su presentación gráfica, la asignación de las categorías a fragmentos de texto, su modificación y los análisis que explicaremos más adelante.

Algunos ejemplos de temas son los que tratan contenidos que tienen relación con la organización logística del instituto, el funcionamiento de los recursos de atención a la diversidad, el tratamiento de casos de alumnos en riesgo social, la acción tutorial o las revisiones generales de la situación de alumnos que necesitan una atención especial. La explicación detallada de estas temáticas se encontrará en el capítulo correspondiente de los resultados.

Para asegurarnos de que nuestras categorías contaran con una fiabilidad adecuada, que hiciera posible su uso por parte de otros investigadores, recurrimos al cálculo del acuerdo interjueces. Para ello se elaboró un manual de análisis que puede consultarse en el Anexo 2. Tras el refinamiento de la definición inicial de las categorías gracias a un proceso de acuerdo interjueces preliminar, se recategorizaron todas las reuniones. Para el cálculo del acuerdo interjueces definitivo, se escogió al azar un 20% del total de las reuniones pero comprobando que dicha muestra contenía el mismo número de reuniones de uno y otro orientador y que en ellas estaban presentes todos los temas. El segundo juez aplicó a esta muestra las categorías. En el capítulo de resultados ofrecemos datos adicionales sobre la fiabilidad alcanzada. Por el momento, nos interesa destacar sobre todo que cada reunión fue dividida en los temas que los participantes abordaban sucesivamente.

El segundo objetivo específico es conocer qué hacen estos orientadores y profesores para llevar a cabo su tarea conjunta y construir su relación colaborativa en las reuniones de tutores. Para alcanzarlo centramos nuestra atención en el discurso que despliegan los participantes en sus reuniones de tutores durante un curso escolar para identificar los diferentes procesos que subyacen a lo que allí dicen.

Una vez que cada reunión estuvo dividida en los diferentes temas, en cada uno de ellos identificamos elementos relacionados con la construcción de la tarea y con la construcción de la relación. Comenzando por estos últimos, en cada reunión identificamos las intervenciones del orientador que tenían como finalidad mejorar el clima, transmitir respeto e interés por las personas con las que estaba trabajando o mostrar que quería ser de ayuda. Tras el refinamiento de las categorías, los recursos fueron colapsados en diez definitivas. El elogio, las muestras de interés o el humor son algunas de ellas. En los resultados se describirán detalladamente y se informará de los análisis que realizamos con ellas y del acuerdo interjueces obtenido. Nuestro interés era conocer el tipo de recursos de construcción de la relación que emplean estos orientadores, en qué proporción los usan y en qué temas emplean más unos que otros.

Pero como decíamos, nuestro segundo objetivo también conlleva conocer los procesos por medio de los que profesores y orientador construyen la tarea, no sólo su relación. Para ello, el procedimiento que empleamos fue el siguiente: en cada fragmento de la reunión categorizado como un determinado tema distinguimos el tipo de procesos en los que los participantes estaban involucrados. En concreto, identificamos cuándo se veían envueltos en un proceso de resolución de problemas. En el capítulo correspondiente de los resultados explicaremos que hay momentos en los que los participantes compartían, más que problemas, asuntos con un carác-

ter más informativo o de simple comentario. Así, cada fragmento de la reunión se categorizaba según pudiera considerarse “problema” o “asunto”. También en este caso la descripción pormenorizada de estas categorías se encuentra en el manual de análisis que sirvió para el acuerdo interjueces y en el capítulo de resultados se informará también de los análisis realizados sobre estas categorías. El procedimiento para el cálculo de la fiabilidad fue análogo al seguido en el caso de los temas pero se realizó con un juez diferente.

Prosiguiendo en nuestro esquema general del sistema de análisis, debemos comentar que a partir de este punto dirigimos la atención principalmente hacia los problemas (cerca de 600 en total) que habíamos identificado, dejando más de lado los asuntos. Interesados por conocer de qué manera los profesores y el orientador acometían su tarea conjunta debíamos analizar cómo resolvían los problemas. Este proceso, como destacamos en el capítulo de marco teórico, ha sido estudiado en anteriores investigaciones pero nunca desde la perspectiva de orientadores eficaces. Estudiar cómo los participantes resuelven problemas juntos supone, en nuestro sistema, identificar en cada problema los diferentes componentes que se explicitan. En nuestro caso distinguimos cuándo los participantes estaban definiendo el problema, cuándo buscando soluciones y cuándo supervisando un problema anterior. Estas categorías son análogas, aunque ligeramente distintas, a las empleadas por García (2003). En nuestro caso también constituyen categorías exhaustivas y excluyentes que se aplican a cada uno de los problemas que identificamos a lo largo de todas las reuniones. Como en los casos anteriores, la descripción de las categorías y los análisis realizados sobre ellas se encontrarán en el capítulo de resultados correspondiente (y la descripción utilizada para la categorización definitiva y para el proceso de acuerdo interjueces se presenta también en el manual incluido como anexo). El acuerdo interjueces se realizó siguiendo el mismo procedimiento que explicamos para las categorías de temas y de asuntos y problemas pero en este caso intervino otro juez diferente a los anteriores.

Por el momento es importante recordar que en cada reunión identificamos diferentes temas; que dentro de ellos localizamos recursos del orientador para construir la relación y también dos tipos de procesos con los que se construye la tarea, que son la resolución de problemas y el intercambio de asuntos; por último que, en cada problema, identificamos qué fragmentos de discurso se dirigieron a definir el problema, a buscar soluciones o a supervisar soluciones pasadas.

El tercer y último objetivo específico es conocer de qué manera y hasta qué punto colaboran los orientadores y profesores cuando resuelven problemas en las reuniones de tutores. Para lograr este objetivo nos preguntamos cuán sustancial es

la construcción de contenido público por parte de profesores u orientadores, es decir, en qué medida el control sobre lo fundamental del texto producido al resolver problemas se reparte entre orientador y profesores.

Hasta el momento habíamos explicado que nuestras categorías nos han permitido acercarnos al contenido de las reuniones de tutores, a cómo construyen su relación y su tarea conjunta. Pero todavía no hemos aludido a cómo identificamos quién desarrolla la tarea, si ésta es monopolizada por el orientador o los profesores también toman parte, en definitiva qué tipo de colaboración mantienen nuestros participantes cuando resuelven problemas. La investigación de García (2003) proponía una herramienta que permite asignar una puntuación a cada componente de cada problema (definición, búsqueda, supervisión) en función de la mayor o menor participación de los profesores en acometerlo. De este modo obtenían una medida de la colaboración que está en función de cuánto participan unos y otros en lo esencial de contenido que se construye. En nuestro caso, aplicamos dicha escala a una muestra representativa de problemas. Así, esta vez sólo en una porción de los problemas, distinguimos quién estaba emitiendo lo fundamental de las definiciones, búsquedas y supervisiones. Este análisis permite saber hasta qué punto y dependiendo de qué temáticas los orientadores construyen aspectos más fundamentales del contenido público, son los profesores los que lo hacen o su participación es más distribuida. La definición de cada puntuación así como los análisis realizados se detallarán en los resultados. Las especificaciones de cómo definimos cada puntuación para elaborar el acuerdo interjueces se encuentran, como es habitual, en el manual de análisis, en el Anexo 2.

Para clarificar nuestro sistema, ofrecemos a continuación un esquema de las categorías empleadas y, en el Anexo 2 un fragmento de reunión tal y como aparece en el programa *QDA miner*.

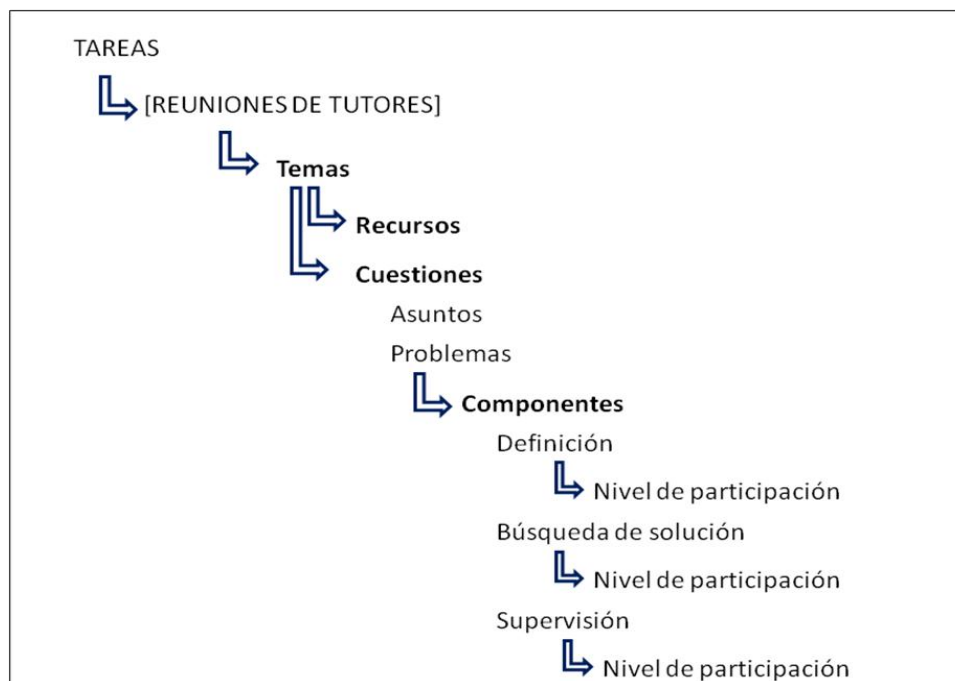


Figura 5. Esquema del sistema de análisis

Como se puede ver en la figura, nuestras unidades de análisis más amplias son las tareas realizadas por los orientadores. Dentro de ellas, analizamos específicamente las reuniones de tutores. En este punto comenzamos a generar un sistema de categorías que nos permite llevar a cabo nuestros objetivos desde los aspectos más generales a los más específicos. En las reuniones distinguimos los recursos para construir la relación que emplean los orientadores. Dentro de cada tema, identificamos también de forma exhaustiva los procesos que están emprendiendo los participantes: intercambio de asuntos o resolución de problemas. Estos últimos a su vez son divididos en sus diferentes componentes: definición del problema, búsqueda de solución y supervisión. En una muestra de problemas, por último, asignamos una puntuación de participación a cada uno de los componentes, según hayan participado más o menos los profesores en su construcción. Los próximos capítulos están dedicados a la comunicación de los resultados. En cada uno de los capítulos se profundizará en un nivel del sistema que, por el momento, sólo hemos descrito de forma esquemática.

RESULTADOS

EN este capítulo vamos a presentar los resultados divididos en cinco secciones que responden a los objetivos más específicos, que pueden consultarse en el apartado dedicado al método. Las secciones responden a las siguientes preguntas:

- 1 – ¿A qué actividades se dedican dos orientadores expertos y eficaces a lo largo de un curso en un instituto de educación secundaria?
- 2 – ¿Qué temas se tratan en las reuniones semanales que mantienen con tutores?
- 3 – ¿Cómo construyen su tarea conjunta?
- 4 – ¿Hasta qué punto los profesores tienen una participación central en la construcción de la tarea?
- 5 – ¿Qué recursos ponen en juego los orientadores para crear la relación de colaboración?

Como puede apreciarse, las preguntas se refieren a aspectos más generales y más específicos de la práctica de los orientadores. En un primer momento nos interesaremos por cómo organizan su agenda de actividades en el centro. Después, nos centraremos concretamente en una de las actividades más relevantes y frecuentes que los orientadores emprenden junto con los profesores: las reuniones con tutores. Las siguientes cuatro preguntas ahondan en aspectos cada vez más específicos de estas reuniones: cuál es su contenido temático, dentro de cada tema, cómo articulan el proceso de resolución de problemas, cómo distribuyen su participación los integrantes de las reuniones y qué recursos utilizan para construir su relación. Al presentar los resultados, conservaremos esta distinción en capas, pese a que, obviamente, todas tienen una estrecha relación entre sí. Esta visión de conjunto será retomada en el último capítulo de este documento.

En otros apartados se ha justificado la relevancia de las citadas preguntas y a qué objetivos más generales pretenden dar respuesta. Retomaremos aquí sólo brevemente algunas de esas consideraciones para enmarcar los resultados.

El primer aspecto que tienen en común las preguntas planteadas es el interés por describir la práctica de los orientadores. Entendemos que la descripción de la práctica es útil siempre y cuando se ponga íntimamente en relación con modelos teóricos de referencia. En efecto, lo que nos interesa analizar es la distancia entre la práctica y las propuestas teóricas. Consideramos, además, que el estudio de la práctica será de mayor utilidad si aporta datos comparables con los de otras investigaciones, es decir, si, haciéndose cargo de los mismos supuestos y una metodología similar, añade información a un corpus que sería imposible acumular en una sola investigación. Este trabajo es sensible a estos condicionantes y tiene el objetivo de ampliar el conocimiento de la práctica profesional de los orientadores aportando dos casos de orientadores expertos y eficaces a otras descripciones ya existentes.

Decíamos también que describir para comprender requiere tener presentes modelos teóricos con los que comparar las descripciones. Un segundo aspecto que tienen en común las preguntas que nos guían es el hecho de que derivan de marcos de referencia que establecen ciertos estados ideales, aunque lo hacen con diferente nivel de concreción. Así, las primeras dos preguntas buscan caracterizar el modelo de trabajo de los orientadores en términos generales. Conocer a qué tareas y temas dedican más tiempo, cuáles están ausentes de sus agendas, cuáles están planificadas de antemano y cuáles surgen en el día a día nos permite comparar la labor de estos orientadores con el modelo educativo constructivista de asesoramiento (Monereo y Solé, 1996; Solé y Martín, 2011; Solé, 1998). A este respecto lo que nos interesa ver, en pocas palabras, es de qué manera el modelo teórico se ve reflejado en la práctica de los orientadores de nuestra investigación. La referencia más próxima a este objetivo en la literatura, por compartir al marco teórico y además el objetivo de analizar la práctica, la encontramos en el trabajo de De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005).

Las últimas tres preguntas, por su parte, acotan la descripción de la práctica profesional de los orientadores a aspectos más específicos: los procesos de resolución conjunta de problemas y de creación de la relación colaborativa. Como ya se ha explicado en el marco teórico, los resultados derivados de estas preguntas tienen una estrecha relación con los aportados por los trabajos de Sánchez (2000) y García (2003). En el caso de estas investigaciones se describían las dificultades de los orientadores tanto para compartir la resolución de los problemas como para crear, para ello, una relación de colaboración, y las dificultades para cambiar su práctica habitual hacia aquella teóricamente más potente. En el caso de la investigación que nos ocupa, partimos también del campo bien operativizado de la descripción de la resolución conjunta de problemas y de la creación de una relación colaborativa

para ilustrar estos procesos en buenas prácticas reales. Los citados trabajos y sus antecedentes son los que más nos servirán para comparar el grado en que nuestros participantes explicitan los procesos de resolución de problemas y hasta qué punto los profesores participan, así como de qué manera tratan los orientadores de crear una relación con los profesores sensible a la dimensión cálida, inherente al proceso de resolución de problemas.

Así pues, estas cinco preguntas guían la observación desde un nivel más general, el de la descripción del tipo de intervención que realizan los orientadores en sus centros, hasta uno más microscópico centrado en cómo resuelven problemas colaborando con los profesores tutores. Como ya argumentamos en el capítulo de metodología, la descripción exhaustiva de las categorías de análisis formará parte de cada sección de los resultados.

En las siguientes secciones de este capítulo desarrollaremos de forma pormenorizada los resultados derivados de estas preguntas y sus implicaciones completando el siguiente esquema:

1. Actividades realizadas por los orientadores en sus centros: cómo distribuyen su tiempo
 - a. Introducción
 - b. Resultados
 - c. Conclusión
2. Temas tratados en las reuniones de tutores
 - a. Introducción
 - b. Resultados
 - c. Conclusión
3. Explicitación de los procesos de construcción de la tarea
 - a. Introducción
 - b. Resultados
 - c. Conclusión
4. Participación de los profesores en la construcción de la tarea
 - a. Introducción
 - b. Resultados
 - c. Conclusión
5. Recursos utilizados por los orientadores para construir la relación de colaboración
 - a. Introducción
 - b. Resultados
 - c. Conclusión

1. ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS ORIENTADORES EN SUS CENTROS: CÓMO DISTRIBUYEN SU TIEMPO

1.a. Introducción

A continuación vamos a presentar los resultados sobre cómo los orientadores observados distribuyen su tiempo en las diferentes tareas a las que se dedicaron durante el curso escolar de la observación. Estos datos fueron obtenidos a partir de dos fuentes: una entrevista con cada orientador realizada en el tercer trimestre, cuyo guión puede consultarse en el Anexo 1, y las observaciones realizadas durante el curso en el que se siguió diariamente el trabajo de los orientadores.

El interés por cómo organizan los participantes su agenda responde al objetivo último de comparar, de forma cualitativa, lo que de hecho hacen con el modelo ideal de práctica y con la práctica de otros profesionales estudiados. Esto nos ayudará a completar la imagen del estado inicial de los orientadores por la que nos preguntamos al iniciar esta investigación. Para ello es imprescindible aportar una visión general sobre su práctica real, sobre lo que efectivamente pueden hacer y hacen en sus centros estos profesionales, que en nuestro caso, son ejemplos de buenas prácticas. En este sentido debíamos contar el menos con un listado de tareas realizadas, que recabamos de las observaciones durante el curso. Además, consideramos que la fotografía sería más completa añadiendo una estimación del tiempo dedicado a dichas tareas aportada por los orientadores por medio de una entrevista.

En el próximo apartado veremos la dedicación horaria de los dos orientadores en todas las tareas que realizaron, cómo pueden clasificarse y, más adelante en este mismo capítulo, comenzaremos a poner en relación estos resultados con los encontrados en las investigaciones más relacionadas.

1.b. Resultados

En este apartado vamos exponer de una manera gráfica el tiempo que los orientadores dedicaron a cada tarea que emprendieron durante el curso 2007-08, que ellos consideraron un curso bastante representativo de su trabajo de los últimos años. Para facilitar la interpretación y la comparación de los resultados, hemos dividido las gráficas en dos grupos: los primeros gráficos reflejan las tareas que los dos orientadores desempeñan en algunos hitos del curso escolar, es decir, las que tienen una frecuencia menor; el segundo grupo de gráficos corresponde a aquellas tareas más frecuentes, a las que los orientadores dedican algunas horas semanalmente.

1.b.1. Actividades esporádicas

Expondremos en primer lugar los gráficos donde se presenta la periodicidad y el tipo de las actividades que llevan a cabo los dos orientadores. Más adelante las comentaremos con la intención de relacionar la actuación de los dos orientadores observados.

En los Gráficos 1 y 2 se representan las actividades que el Orientador 1 y la Orientadora 2 realizaron durante el curso de una manera más esporádica, bien mensual, trimestral o anualmente.

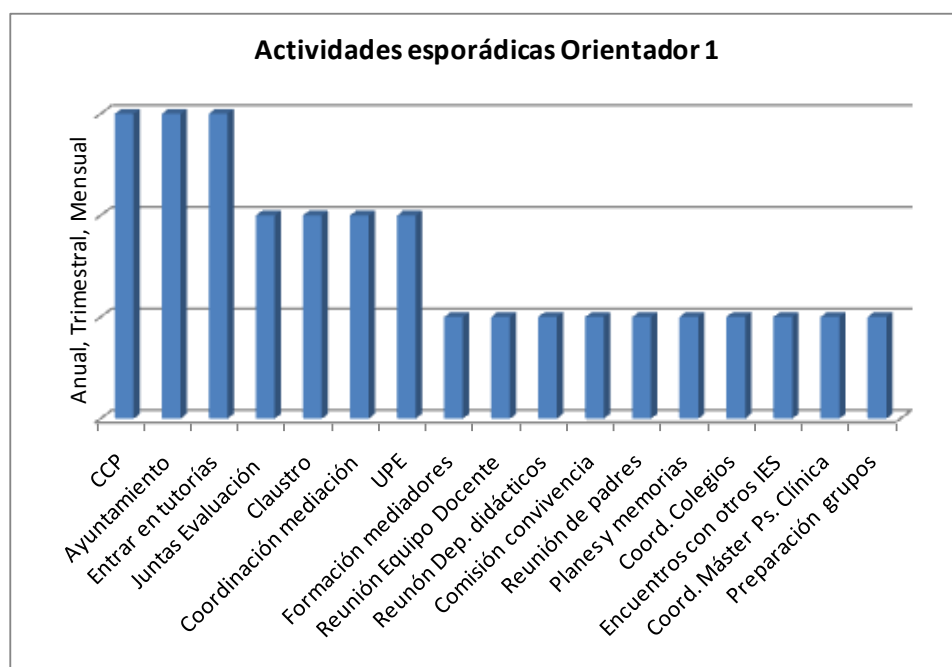


Gráfico 1. Actividades realizadas anualmente, trimestralmente o mensualmente por el Orientador 1.

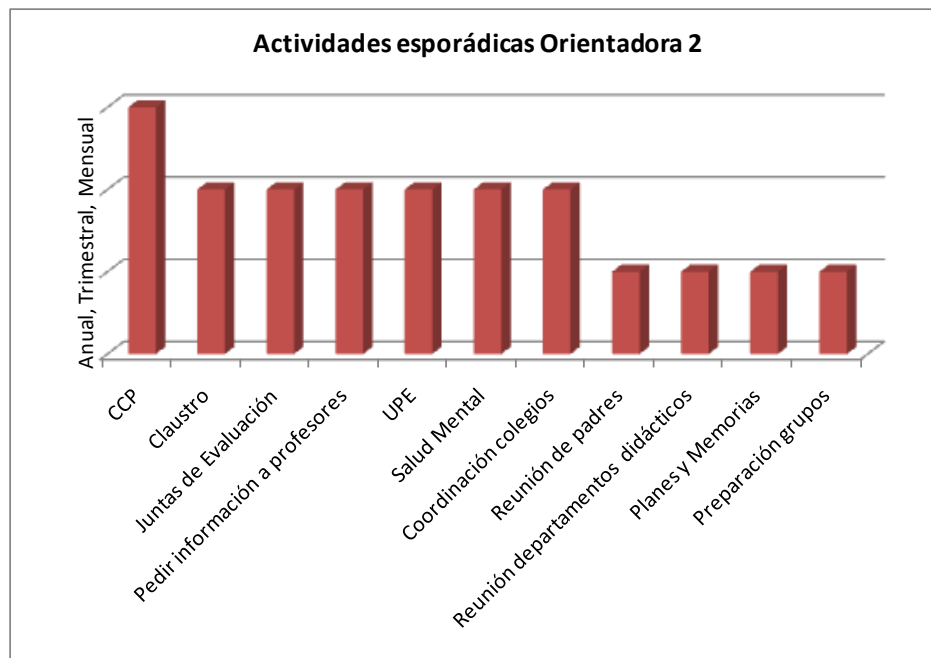


Gráfico 2. Actividades realizadas anualmente, trimestralmente o mensualmente por la Orientadora 2.

Como se puede apreciar en los dos gráficos, hay un buen número de actividades que son realizadas tanto por uno como por otro orientador y con una periodicidad idéntica. Los dos orientadores asisten a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) una vez al mes; participan trimestralmente en las reuniones de Claustro de profesores, asisten a las Juntas de Evaluación de los grupos-clase, a la reunión de coordinación con otros orientadores de la zona en la Unidad de Programas Educativos (UPE) de su Dirección de Área Territorial; durante un breve periodo del año elaboran y revisan los Planes y Memorias del curso, preparan y participan en la reunión general de padres, se reúnen con algunos Departamentos Didácticos y trabajan en la elaboración de los grupos de alumnos para el siguiente curso académico. Ambos emprenden también actividades de coordinación con colegios, aunque la Orientadora 2 lo hace por medio de tres reuniones durante el curso mientras que el Orientador 1 lo organiza sólo en un momento del año.

Además de las actividades que son comunes a los dos participantes, los gráficos muestran otras que sólo las realiza uno de ellos. En términos generales el Orientador 1 realiza más tareas esporádicas porque varias de ellas remiten al programa de alumnos mediadores y ayudantes que él ayuda a impulsar y que funciona en su centro desde hace años. Dentro de las actividades de este programa están las reuniones trimestrales de coordinación de los profesores implicados, el curso de formación de los alumnos mediadores de dos días de duración una vez por curso y un

encuentro con otros institutos que también cuentan con programas de mediación. Además el Orientador 1 participa en la Comisión de Convivencia del centro, que durante el curso de la observación se convocó sólo una vez. Al margen de estas actividades relacionadas con la convivencia en el centro, el Orientador 1 entró tres veces en el curso en las tutorías de algunos profesores para ayudarles sobre todo en lo relacionado con la orientación académica y profesional. Se reunió una vez con el equipo docente de un grupo particularmente conflictivo y también una vez con el coordinador de un Máster de Psicología Clínica de una universidad madrileña cuyos estudiantes atienden a alumnos del instituto durante el año. Por su parte la Orientadora 2 lleva a cabo dos actividades esporádicas a las que no se dedica el Orientador 1: pide sistemáticamente información a algunos profesores sobre todo antes de las Juntas de Evaluación y se coordina unas tres veces por año con los servicios de salud mental en calidad de representante de los orientadores de la zona.

1.b.2. Actividades frecuentes

En los siguientes Gráficos 3 y 4 se representa la dedicación horaria a las actividades que los dos orientadores realizaban semanalmente.

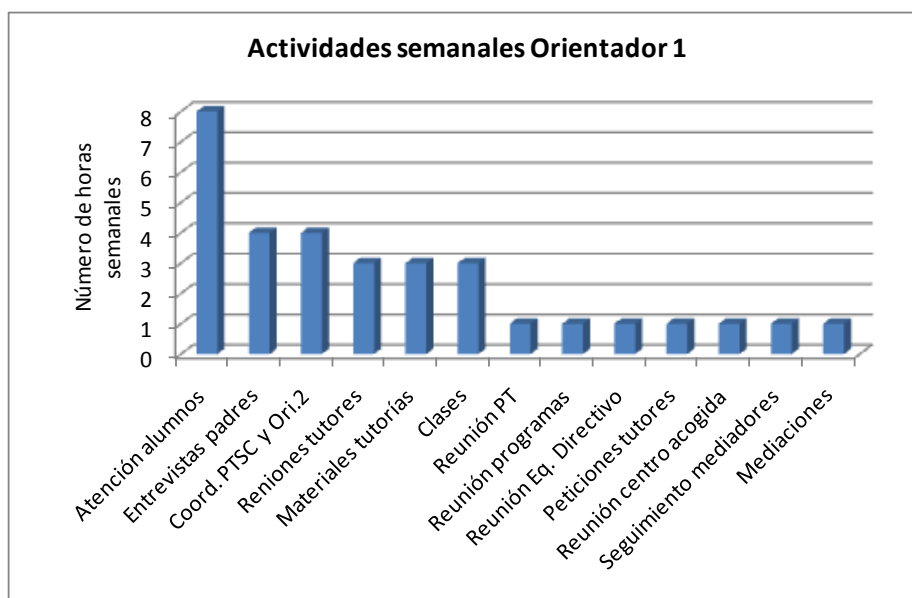


Gráfico 3. Horas dedicadas por el Orientador 1 a las tareas que realiza semanalmente

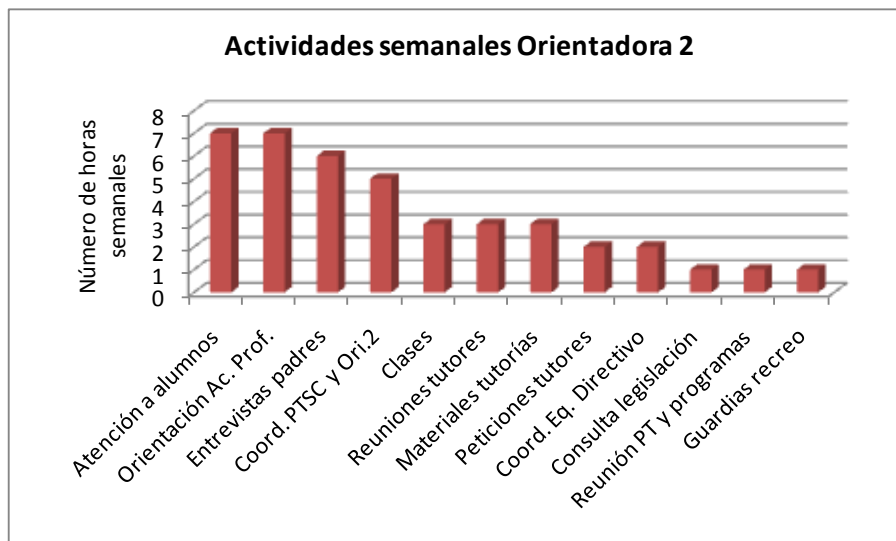


Gráfico 4. Horas dedicadas por la Orientadora 2 a las tareas que realiza semanalmente

Al igual que ocurre con las actividades que los orientadores realizan esporádicamente durante el curso, en sus tareas semanales ambos coinciden en la mayoría de puntos y difieren en unos pocos.

Tanto uno como el otro atienden a alumnos que acuden al Departamento de Orientación por diversos motivos y ambos estiman que esta actividad les puede llevar más de una hora por día de media. La Orientadora 2 distingue además la atención que realiza a alumnos sobre orientación académica y profesional, que equipara en número de horas semanales a otros motivos por los que los alumnos les consultan o ellos deciden citarles. Otras actividades que realizan durante un número muy similar de horas son la atención a padres con una media de una hora al día entre citas y llamadas telefónicas; la coordinación permanente con la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC) y con el segundo orientador de sus centros; las tres reuniones con tutores que realizan durante la semana; la preparación de los materiales para las reuniones con tutores; las horas de clase tres veces por semana; la coordinación semanal con las profesoras de pedagogía terapéutica y los diferentes programas de atención a la diversidad (diversificación, compensatoria, aula de enlace); la coordinación con el equipo directivo y la atención a tutores que acuden al departamento demandando alguna actuación o material.

Las actividades que son específicas de cada orientador, vuelven a tener que ver en parte con la dedicación del Orientador 1 al programa de alumnos mediadores y ayudantes. De hecho el seguimiento de los alumnos ayudantes requiere una hora por semana (o menos, pues suele ser un encuentro quincenal). Al margen de los

temas de convivencia, el Orientador 1 tiene una reunión, junto con la PTSC, con la educadora de la organización que tiene bajo su tutela varios alumnos escolarizados en el instituto. Estas actividades que acabamos de citar son exclusivas del Orientador 1. Por su parte la Orientadora 2 dedica más horas a la atención individual a alumnos por motivos que no son las peticiones sobre orientación escolar o laboral. La mayor parte de esta atención a alumnos se dedica a la recogida de datos para la realización sistemática de estudios psicopedagógicos a los alumnos que llaman la atención de los tutores por alguna circunstancia. Otra actividad a la que la Orientadora 2 dedica un tiempo específico es la consulta de normativa o el repaso de legislación vigente. Por último, al igual que otros profesores, se ocupa de vigilar algunos recreos por semana.

1.b.3. Clasificación de las actividades realizadas

Tal y como comentamos en el capítulo dedicado al marco teórico, la Resolución de 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, estipula que los Departamentos de Orientación deben organizar su plan de actividades en tres grandes ámbitos: la acción tutorial, la orientación académica y profesional y el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la Comunidad de Madrid, una circular prorrogada en cursos sucesivos mantiene los tres ámbitos y establece algunas prioridades dentro de ellos.

No obstante, por las observaciones realizadas, quedan patentes dos datos importantes: que no son éstas las áreas que organizan la “agenda” de los orientadores, si bien trabajan en ellas de manera transversal, y que muchas de las actividades que desempeñan no se pueden incluir fácilmente dentro de éstas áreas. Una clasificación más próxima a lo que los orientadores consideran sus ámbitos de trabajo constaría de estos seis frentes: 1) la atención directa a alumnos, 2) a padres, 3) el trabajo con los profesores, 4) la coordinación con el equipo directivo, 5) la elaboración de materiales 6) y la coordinación intra-departamento y del departamento con organismos externos. Esta clasificación es similar a la presentada por Vélaz y otros (2001). La explicación del mayor valor ecológico de esta clasificación puede tener que ver con que cada uno de esos frentes implica relacionarse con personas diferentes, con alumnos, padres, profesores, con quienes toman las decisiones en el centro, con uno mismo y sus recursos, con los compañeros del departamento y con quienes trabajan fuera del centro. Por ello, las actividades que se realizan en dichos frentes conllevan procesos psicológicos diferentes y requieren un despliegue de habilidades *ad hoc*. En cualquier caso, es sencillo apreciar cómo desde cada uno de estos frentes, de diferentes maneras, se trabaja para desarrollar la acción tutorial, a

la orientación académica y profesional y al apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la tabla que, por su extensión, se incluye en el Anexo 3 vamos a presentar las actividades de los orientadores centrándonos ahora no tanto en el tiempo dedicado sino en qué consiste cada una y en qué relación mantiene con las tres áreas definidas por la Administración.

Como puede observarse en dicha tabla, hay actividades como las actuaciones dentro del programa de alumnos ayudantes y mediadores, las reuniones con el segundo orientador, la PTSC y el equipo directivo, el contacto con los servicios de salud mental o con el Máster de Psicología Clínica de la Universidad que no tienen una relación directa ni con el desarrollo de la acción tutorial, ni con la orientación académica y profesional ni con el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Otras actividades como los encuentros con alumnos, padres, tutores o educadores, por el contrario, mezclan los tres ámbitos: de hecho, a los orientadores les costó trabajo estimar, por ejemplo, en qué medida el contacto con los padres se dirigía más a cumplir tareas propias de la acción tutorial o a consultas relacionadas con la orientación académica y profesional o a recabar información complementaria sobre el proceso de aprendizaje del alumno.

1.c. Conclusión

Los dos orientadores tienen un perfil similar en el sentido de qué actividades tienen pautadas cada semana y de qué calendario de actividades a lo largo del año realizan. En general los dos llevan a cabo un trabajo plenamente incardinado en la vida del centro. No se observa presencia de actividades que podríamos considerar extremadamente clínicas: los orientadores dedican horas a la semana a la atención directa a alumnos pero siempre en coordinación con las actuaciones de los profesores. La coordinación con dirección y los tutores es fluida y constante. Sin embargo, la relación con los departamentos didácticos se limita a una vez al año para ofrecer una guía para realizar adaptaciones curriculares, organizar los grupos flexibles y los apoyos. Se observa, por tanto, que no es frecuente el asesoramiento a los departamentos acerca de aspectos psicopedagógicos que permiten ajustar mejor el currículum a la diversidad del alumnado.

Cuando describimos a los participantes en el capítulo dedicado a la metodología, aludimos a una entrevista realizada con cada uno de ellos dirigida a conocer sus prioridades como orientador. Allí veíamos que el Orientador 1 considera prioritario crear y mantener un buen clima en el centro y que la Orientadora 2 le otorga prioridad a la prevención del fracaso escolar. Eso les lleva a poner a uno el énfasis de sus

objetivos en que el plan de convivencia sea un proyecto compartido por todos y la otra, en que entre tutores, departamento de orientación, profesores particularmente comprometidos localicen los problemas antes o nada más presentarse. Posiblemente, estas prioridades son las que condicionan que el Orientador 1 lleve a cabo actividades relacionadas con el plan de convivencia que la Orientadora 2 no realiza y que ésta tenga una mayor dedicación a los estudios individuales de los alumnos que empiezan a llamar la atención por su rendimiento o su escaso interés por el mundo escolar.

Estos resultados tienen dos marcos de comparación principales: por una parte, los indicadores del modelo de asesoramiento desarrollados en la tesis de David de la Oliva (2002) nos van a permitir caracterizar el tipo de intervención que realizan nuestros participantes; por otra, es relevante poner en relación nuestros datos con los resultados encontrados también en la tesis de Ricardo García (2003) en orientadores que no habían sido escogidos por ser expertos y eficaces.

1.c.1. El modelo de asesoramiento que reflejan las actividades de los dos orientadores

En el capítulo dedicado al marco teórico ya hemos aludido el sistema de valoración de la práctica asesora publicado en De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005). Recordemos que el objetivo de dicha investigación fue desarrollar un sistema de dimensiones e indicadores que permitieran valorar la mayor o menor proximidad de la intervención psicopedagógica en un centro al modelo educativo constructivista. Partiendo de los resultados que acabamos de exponer, pero también de las notas de campo y las diversas entrevistas realizadas (explicadas en el método) vamos a utilizar los indicadores de dicho trabajo para describir la práctica de nuestros dos participantes. El sistema de análisis propone dos dimensiones - la finalidad de la intervención y el enfoque de la misma - y varias subdimensiones e indicadores. Cada indicador operativiza ciertas actividades que un orientador pueden realizar de una manera más o menos próxima a un enfoque educativo.

Finalidad de la intervención:

1.1. *Objetivos de la intervención y población a la que va dirigida:* en el caso del Orientador 1 se observa claramente que su intervención está dirigida a todos los alumnos, padres y profesores. En efecto, el desarrollo de los sistemas de mejora del clima escolar, a los que da mucha importancia y dedica tiempo, son un proyecto de todo el centro. La Orientadora 2, tiene una atención especial a las evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos con un rendimiento bajo o un comportamiento que llama la atención de los tutores. La finalidad para ella es atajar a tiempo el

fracaso o prevenirlo con agrupamientos adecuados y la atención de los tutores. Su intervención se dirige a poner en marcha medidas de atención a la diversidad, con el objetivo de que todos los alumnos accedan al currículum, preferentemente sin recurrir a medidas extraordinarias, gracias a sistemas de prevención y detección temprana de dificultades de diverso tipo. En cualquier caso, los dos llevan a cabo una intervención claramente centrada en el desarrollo de la centro, por lo que en esta dimensión su práctica se puede describir como próxima a un enfoque educativo.

1.2. *Organización de la intervención:* 1.2.1. Análisis de las necesidades del alumnado, del centro y de su contexto: el polo proactivo de este indicador se ve muy claramente reflejado en Orientador 1 en su apuesta por impulsar y apoyar un buen sistema de prevención y resolución de conflictos; en el caso de la Orientadora 2 su intervención parece algo más reactiva porque actúa de manera muy estructurada pero sobre todo con respecto a los alumnos que tienen riesgo de fracaso. 1.2.2. Grado de elaboración de los planes y programas: en este indicador puntúan alto los dos participantes. Ambos consideran importantes el desarrollo y revisión de los planes y programas y les ocupa un tiempo en su agenda. 1.2.3. Grado de coherencia entre las actividades planificadas y las realizadas: los dos puntúan alto. Ambos consiguen un alto grado de cumplimiento de sus expectativas (era previsible encontrar este dato pues ésta era una de las preguntas clave en la selección de los participantes). 1.2.4. Grado de planificación de las actividades realizadas: muy alto. Más patente en el caso de la Orientadora 2 por su forma de organizarse, más explícita, pero los dos destacan por su alto grado de planificación. En todo caso, la atención a padres y alumnos es lo que declaran que les resulta más difícil de prever y planificar.

Enfoque de la intervención:

2.1. *Grado de coordinación y participación con los distintos agentes educativos y orientadores:* 2.1.1. Grado de coordinación entre el DO y los tutores: muy alto. Los dos orientadores son rigurosos en la periodicidad de las reuniones, en el seguimiento de todos los tutores, en la preocupación por cada uno de ellos (especialmente la Orientadora 2 explicita que hay que hacer atención a la diversidad con ellos. El Orientador 1 alude explícitamente a la importancia de que haya buen ambiente en el grupo de tutores). 2.1.2. Grado de coordinación entre el DO y el equipo directivo: alta. Comunicación constante y coordinación formal una vez por semana. 2.1.3. Grado de coordinación entre los miembros del DO: alta. En los dos casos, los dos orientadores y la PTSC comparten tareas y visiones continuamente. 2.1.4. Grado de realización y coordinación de las juntas de profesores: bajo si consideramos

que prácticamente sólo se reúne el equipo docente en las juntas destinadas a la evaluación de los alumnos (tres veces por año). Ambos orientadores declararon su descontento porque no se celebren más a menudo. En el caso del Orientador 1, se realizó una reunión de equipo docente durante el curso para un grupo particularmente problemático. 2.1.5. Grado de realización y coordinación de las juntas de evaluación: muy alto. Tienen gran interés en estar en todas y los tutores les piden ayuda para ello. Dan instrucciones precisas de lo que hay que hacer en la junta aunque la coordinación en la reunión la realizan los tutores. 2.1.6. Grado de coordinación entre el DO y los departamentos didácticos: medio. Hay coordinación formal a principio de curso y traspaso de información al final para articular los grupos flexibles y los apoyos. Hubo coordinación en años anteriores para acordar cómo hacer las adaptaciones curriculares. Pero en general no se encuentran cotidianamente ni suelen realizar ningún plan conjunto. 2.1.7. Grado de coordinación entre el centro y las familias: alto. Es patente el interés por informar a las familias, por ofrecerles reuniones y charlas y por implicarles en los planes (como en el de convivencia en el caso del Orientador 1). 2.1.8. Grado de coordinación del DO con instituciones externas: muy alto. Ayuntamientos, asociaciones, instituciones, universidades, salud mental, UPE, colegios constituyen una red de contactos muy patente en los dos casos.

2.2. Dirección de la intervención del orientador: 2.2.1. Percepción del orientador sobre las tareas que realiza: en ambos casos la intervención no es plenamente indirecta puesto que dedican un buen número de horas a tratar directamente con los alumnos. La Orientadora 2 dedica más tiempo a la atención directa, pues realiza exhaustivamente los estudios psicopedagógicos de los alumnos que llaman por algún motivo la atención, y ayuda a dos niños en logopedia. Ambos consideran que su intervención se realiza principalmente de manera indirecta, a través de los profesores y de la coordinación con organismos externos. Sin embargo, ambos declaran que la atención directa a alumnos y familias ocupa un tiempo quizá excesivo pero difícil de evitar si se quiere realizar una intervención útil. 2.2.2. Clasificación de las actividades del DO en directas e indirectas: evaluación psicopedagógica: directa aunque con un fluido traspaso de información y decisiones conjuntas con los profesores, especialmente tutores; adaptaciones curriculares: indirecta, pues ellos no las realizan en ningún caso, los profesores son autónomos y sólo se guían por unas directrices que a principio de curso o en cursos pasados elaboraron con el DO. Compensación educativa: la realizan los profesores dedicados a ello, que son parte del DO. 2.3. *Relación del orientador o el DO con otros profesionales del centro:* 2.3.1. Percepción de los miembros del DO: en las entrevistas con los tutores pudimos observar que el grado de colaboración que perciben del orientador y del DO en general es muy alto. Perciben en ambos centros que el orientador tiene un conoci-

miento experto que es necesario complementar con lo que sabe el profesor. La mayoría de tutores consideran que, aunque no es el principal objetivo de las reuniones, les sirven también para aprender con los orientadores y con los demás profesores. 2.3.3 Toma de decisiones sobre los planes y programas de orientación psicopedagógica: a caballo entre lo colegiado y lo unipersonal. Es decir, muchas actividades que se ofrecen a los tutores están especificadas en el cuaderno del tutor. Para elaborarlas, se contó en su día con las aportaciones de los tutores. Hoy por hoy las actividades las presenta el orientador pero con actitud abierta a sugerencias o a maneras distintas de hacer que propongan los tutores. De todas formas los dos tienen momentos de decisiones colegiadas. Deciden entre los tutores y los orientadores si aceptar propuestas externas al centro de actividades de tutoría, si llevar a cabo actividades del día de la paz o del medio ambiente, si montar actividades que no están especificadas en el plan pero que serían interesantes (como por ejemplo un concurso para mejorar la implicación de los alumnos en la limpieza del centro). 2.3.3. Implantación y evolución del departamento de orientación: no hay indicios para pensar que las expectativas de la comunidad no están cubiertas por el DO. Los tutores no parecen esperar nada distinto del DO y los equipos directivos los consideran un departamento imprescindible del centro.

Una vez que hemos aplicado los indicadores a nuestras observaciones y entrevistas, recapitularemos algunas consideraciones particularmente importantes.

Como hemos ido apuntando, en el proceso de selección de los participantes definitivos se tomaron algunos de estos indicadores como fundamentales para realizar un estudio de buenas prácticas: una estabilidad alta del equipo directivo y del departamento (es decir, que no estuvieran en proceso de transición); una alta periodicidad de las reuniones con los tutores y con el equipo directivo y una percepción por parte del orientador de que le era posible colaborar con los profesores y actuar en el nivel de centro. A raíz de las observaciones y entrevistas, confirmamos que estos indicadores se cumplían en su polo más cercano al enfoque educativo. Como resumen para caracterizar a los orientadores a la luz de todos los indicadores podemos decir que están presentes las tres condiciones que De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) consideran esenciales para poder hablar de una intervención próxima al modelo educativo constructivista: cuentan con el apoyo y se coordinan con el equipo directivo, desarrollan planes de actuación acordados conjuntamente y estructuras de organización que facilitan el seguimiento del trabajo de los tutores. El tipo de intervención que realizan se aleja, por tanto, de una intervención que podríamos llamar clínica: la atención directa a alumnos está presente, pero en el marco de un esfuerzo coordinado con los profesores (especialmente tutores) para

intervenir, con el mayor conocimiento posible, sobre el proceso educativo del alumno.

Pero aunque en términos generales podamos hablar de una intervención próxima a lo que se propone teóricamente, encontramos en esta investigación, al igual que en la que nos sirve de referencia en este punto, un escaso asesoramiento sobre el proceso educativo que se desarrolla en las aulas. En efecto, son infrecuentes las reuniones de equipo docente y existen escasos momentos de asesoramiento a profesores y departamentos didácticos sobre procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien es cierto que toman parte en los acuerdos sobre cómo realizar adaptaciones curriculares y que tienen un papel destacado en la organización de los grupos de alumnos – aspectos que podemos considerar que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje –, más allá de lo que comparten en las reuniones con los tutores, no existen tiempos estipulados para trabajar con los profesores sobre sus prácticas docentes.

En las conclusiones finales reflexionaremos sobre las posibles causas y las implicaciones de estos resultados. Adelantaremos aquí que la dificultad para asesorar sobre el núcleo de la actividad de los profesores se refleja en buena parte de los resultados de este trabajo y está relacionada con el peligro que ese ámbito de trabajo de los orientadores entraña para la relación orientador-profesor: los orientadores perciben que el intento de ayuda en dicha materia puede ser considerado por muchos profesores como una intromisión en un área que no es competencias del orientador.

1.c.2. Dos prácticas de orientadores expertos y eficaces frente a otras prácticas estudiadas

Como decíamos al principio de este apartado, la descripción de los orientadores cobra sentido no sólo por comparación con el modelo ideal sino también al ponerla en relación con la de otros orientadores estudiados de manera similar aunque con otros objetivos.

Las orientadoras que participaron en la tesis de Ricardo García (2003) no cumplían algunos de los requisitos de buenas prácticas que sí debían poseer los participantes de la presente investigación. Las relaciones con el equipo directivo no eran tan fluidas, llevaban menos de cinco años en el mismo centro y menos de diez como orientadoras, y podían dar cuenta de muchas dificultades a las que debían enfrentarse en su profesión. En pocas palabras, podemos considerarlas menos satisfechas con sus condiciones en sus centros, menos expertas y con menor percepción de autoeficacia. Por otra parte, los centros en los que trabajaba escolarizaban a

mucho menor número de alumnos (ciento ochenta y siete alumnos y trescientos setenta y uno frente a los más de setecientos de los de nuestros participantes). Los claustros de profesores eran por tanto menos numerosos. En compensación, los orientadores de nuestro estudio contaban con un segundo orientador, recurso que ambos consideran fundamental y del que carecían las orientadoras con las que les estamos comparando.

Los cuatro orientadores que a los que nos estamos refiriendo y sus centros comparten características y se diferencian en otros aspectos. Al tratarse de estudios de casos es evidente que no podemos establecer relaciones de causalidad ni extrapolar los resultados a la población. Sin embargo, poder comparar sus prácticas profesionales lanza interesantes reflexiones. Con respecto a los resultados que nos ocupan, esto es, el tiempo que dedican a las diferentes actividades, vemos importantes diferencias entre los orientadores de las dos investigaciones.

Una primera conclusión sobre las tareas de las orientadoras estudiadas por Ricardo García es su proporcionalmente alta dedicación a la docencia. Una de ellas dedicó el 24% de su tiempo de observación a impartir y a preparar clases, la otra, el 12%. La docencia fue para ellas respectivamente la primera y la segunda actividad más realizada. En nuestro caso, si observamos los gráficos de sus actividades habituales y realizamos una sencilla operación, vemos que el Orientador 1 dedica cerca de un 9% a la docencia y la Orientadora 2, un 7%. Ninguno de los dos declaró dedicar un tiempo extra apreciable a la preparación de las clases aunque sí habíamos tomado notas de algún trabajo puntual con un grupo de alumnos fuera del horario de clase (en el caso del Orientador 1, preparando una cooperativa de alimentos con los alumnos de 4º de ESO).

Las actividades vinculadas al apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje supusieron para las participantes de la tesis de Ricardo García un 14% y un 35% de su tiempo, incluyendo en esa área las evaluaciones psicopedagógicas, la elaboración de los informes y la atención individual a alumnos por diversos motivos. Si consideramos el tiempo que les llevó a nuestros orientadores dedicarse a esas mismas actividades, esto es, a los encuentros con alumnos y padres por asuntos académicos y todo lo que conlleva la elaboración de los estudios sobre alumnos, el porcentaje llega al 22% en el Orientador 1 y al 29% en la Orientadora 2. En este caso, por tanto, las cifras son comparables. No está de más volver a recordar que las actividades que consideramos aquí como relacionadas con el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje no agotan en absoluto las que habría sido deseable encontrar. El apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje parece ocupar un porcentaje de tiempo apreciable pero en él no se incluye apenas el contacto con el

profesorado que, según el modelo teórico, debería ser precisamente el destinatario de dicho apoyo para tratar cuestiones curriculares.

Otra conclusión que se extrae de las orientadoras que nos sirven de comparación es el escaso tiempo que dedicaban a la acción tutorial y a la orientación académica y profesional. En los dos casos les requería entre el 15% y el 18% de su tiempo. En nuestro orientadores estas dos áreas de su trabajo se hayan íntimamente relacionadas. Como explicábamos cuando aludimos a la tabla presentada en el Anexo 3, muchas actividades que realizan trabajan las dos áreas y se hace difícil separar cuánto tiempo se dedica a una o a otra. Si consideramos juntas las actividades que se dirigen a estas dos áreas (parte de la atención a padres, a alumnos, las peticiones y reuniones de tutores y la preparación de materiales para tutorías) encontramos que el Orientador 1 dedica un 31% de su tiempo a actuaciones relacionadas con la acción tutorial y a la orientación académica y profesional, y la Orientadora 2, un 39%. Los orientadores de nuestro estudio parecen dedicar una proporción bastante mayor de su tiempo que las orientadoras del citado trabajo al desarrollo de estos planes.

Una diferencia también llamativa se refiere a la coordinación y al trabajo común. Las orientadoras de la investigación de Ricardo García destinaron en el periodo de la observación muy poca proporción de su tiempo a la coordinación y al trabajo en común: menos de un 5%. Por el contrario, en las actividades semanales de nuestros participantes hay muchos espacios para la coordinación (con la PTSC y el segundo orientador, con los profesores de los diferentes programas, con dirección y con organismos externos). Una vez más siguiendo los Gráficos 3 y 4 extraemos una proporción de un 25% de su tiempo en el caso del Orientador 1 y un 19% en la Orientadora 2.³

Como resumen general podríamos decir por tanto que los orientadores de nuestra investigación, comparados con otras observadas de manera similar, destinaron: 1) una proporción análoga de tiempo al apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendidos en sentido amplio, 2) menos tiempo a la docencia y 3) muchas más horas a la acción tutorial, la orientación académica y profesional y sobre todo a la coordinación.

³ Las orientadoras de García (2003) realizaron actividades como la atención al investigador, descansos y “otros” que en nuestro caso no hemos recogido por su escasa presencia.

2. TEMAS TRATADOS EN LAS REUNIONES DE TUTORES

2.a. Introducción

En el apartado anterior nos hemos ocupado de cómo los orientadores estudiados distribuyen su tiempo en las diferentes actividades que realizan en sus institutos. Esta panorámica sobre su trabajo nos permite valorar si en líneas generales nos encontramos ante una práctica acorde con un enfoque educativo. Pero como se recordará nuestro interés es profundizar en la comprensión de la interacción entre orientadores y profesores. La propia investigación de De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) apunta que, si bien la alta periodicidad de las reuniones es un buen indicador de un enfoque educativo, el dato definitivo lo aportaría el contenido que allí se tratara. A partir de este apartado de resultados centraremos el foco de atención en una de las actividades que los orientadores emprenden con los profesores con mayor frecuencia: las reuniones de tutores.

Como ya justificamos en apartados anteriores, el contacto con tutores es un eslabón fundamental para el trabajo del orientador en un centro de secundaria puesto que a través de ellos se conecta con todo el alumnado y con todo el profesorado. En la práctica un orientador difícilmente puede reunirse y ser operativo con los tutores de todos los cursos que integran la educación secundaria. Afortunadamente, los dos institutos que estudiamos contaban con un segundo orientador de modo que cada uno se ocupaba de tres grupos de tutores. Recordemos que el Orientador 1 se reunía con los tutores de 1º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato mientras que su compañero, con los de 2º y 3º de ESO y 1º de Bachillerato. La Orientadora 2 se reunía con los de 1º, 2º y 3º de ESO y su compañera, con los de 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato. Consideramos importante atender sobre todo al trabajo con los tutores de la ESO por lo que observamos las reuniones de 1º y 4º con el Orientador 1, y las de 1º y 2º con la Orientadora 2.

El análisis de las reuniones de tutores constituye el núcleo fundamental de los resultados de esta tesis puesto que las reuniones nos sirven de base para conocer en profundidad procesos que nos interesan, es decir, cómo construyen la tarea y la relación junto con los profesores. En este apartado sin embargo todavía no entramos de lleno en cómo se realiza la resolución conjunta de problemas sino que nos aproximaremos al contenido temático de las reuniones, lo que resulta imprescindible para contextualizar la interacción entre profesores y orientadores así como para seguir profundizando en el tipo de práctica que desarrollan nuestros participantes.

2.b. Resultados

La observación de las reuniones y el registro de lo que allí se hablaba nos permite tener información precisa de los temas tratados. El registro permitió recoger el orden en el que se sucedieron los temas, la manera de pasar de uno a otro y lo que decía cada participante. En el capítulo de método se puede consultar el número total de sesiones recogidas pero recordaremos aquí que contamos con un total de 43 reuniones de tutores del Orientador 1 y un total de 32 en el caso de la Orientadora 2.

En lo que respecta a los temas que trataron los orientadores, tutores y jefes de estudio que participaban en las reuniones, nos interesa analizar de qué hablaron, de qué hablaron más y menos y qué cambios hubo en las temáticas a lo largo del curso. Para ello, dividiremos este apartado en tres preguntas:

- ¿Qué tipo de temáticas se abordaron?
- ¿De qué temas hablaron más y cuáles estuvieron menos presentes?
- ¿Qué cambios ocurrieron a lo largo del curso en cuanto a los temas tratados en las reuniones?

2.b.1. Temas tratados en las reuniones de tutores

Como ya comentamos en el método, las categorías que construimos para estudiar los temas de las reuniones son exhaustivas y excluyentes: todo lo que se dijo en las reuniones puede incluirse en una categoría temática de las trece que constituyen las definitivas y cada fragmento sólo puede pertenecer a un tema. También conviene recordar que la construcción de estas categorías no dependió exclusivamente la teoría sino que nacieron muy apegadas a lo que los participantes decían y reconocían como temas. Por ejemplo uno de los temas se llama “revisión de casos de comportamiento” y suele comenzar cuando algún participante dice algo parecido a “¿reparamos las amonestaciones de este semana?”. Aún así, como es consustancial a todo proceso de construcción de categorías, los conocimientos teóricos dirigen la mirada de quien las crea y las conecta siempre con ciertos referentes.

En el Anexo 2 hemos incluido el manual de acuerdo interjueces, en el que se puede consultar los criterios para considerar que un tema acaba y empieza, y la descripción pormenorizada de las trece categorías de “Temas”. En este apartado las describiremos de una manera un poco distinta, con vistas a resaltar el sentido de cada una y a aclarar su vinculación a los marcos de referencia.

El acuerdo interjueces se realizó entre dos jueces sobre un 20% de las reuniones escogidas al azar, aunque comprobando que incluían entre todas todos los temas, y que estaban repartidas entre los dos orientadores. Los diferentes temas variaron en su porcentaje de acuerdo: el más bajo fue un 81,1% y el más alto un 100%. El cálculo se realizó con la ayuda del programa de análisis cualitativo *QDA miner*. El segundo juez tuvo que tomar dos decisiones: dónde empezaba y acababa cada tema en cada reunión y a qué categoría temática pertenecía ese fragmento. Se consideró, no obstante, suficiente que las categorizaciones de uno y otro juez coincidieran en un 80%, es decir, que aunque el solapamiento no fuera perfecto, si se había aplicado la misma categoría temática se consideraba alcanzado el acuerdo. El proceso de acuerdo interjueces tuvo una primera fase a raíz de la cual se modificó la definición de las categorías. El acuerdo se calculó sobre la base de las categorías definitivas. Tras este proceso, la primera jueza recategorizó la totalidad de las reuniones, aplicando las definiciones mejoradas de las categorías.

En la Tabla 9 podemos ver las trece categorías temáticas que identificamos agrupadas en cinco tipos de actividades a los que consideramos que remiten.

Temas	Actividad implicada	
Temas de fondo Acción tutorial	Reflexión conjunta y Desarrollo del plan de AT	Intervención primaria
Coordinación externa Funcionamiento de recursos Eventos del IES Logística/organización	Coordinación	
Revisión general Revisión casos de riesgo Revisión casos de comportamiento	Revisiones	
Casos académicos Casos de riesgo Casos de comportamiento	Tratamiento de casos	
Socioemocional	Socioemocional	
		Intervención terciaria

Tabla 9. Categorías de temas y actividades a los que remiten

Los temas de los que los participantes hablaron en las reuniones (enumerados a la izquierda de la tabla) responden, según nuestra visión, a cinco tipos de actividades (reflejados a la derecha). A su vez, estas actividades se relacionan con ciertos referentes teóricos. Por un lado, las primeras cuatro actividades remiten a la dimensión de la tarea mientras que la última tiene una dimensión emocional. Por otro, dentro de las actividades relacionadas con la tarea, encontramos un continuo entre la atención primaria, secundaria y terciaria. A continuación veremos con detalle estas distinciones en la descripción de cada tema.

Las primeras categorías que explicaremos las llamamos temas de fondo y acción tutorial y son los temas que más directamente remiten a procesos de reflexión conjunta y al desarrollo de planes del centro. Por ello podemos considerarlos como los que más contribuyen a la atención primaria.

Los fragmentos categorizados como temas de fondo tienen un marcado matiz reflexivo que indica que los participantes están yendo más allá del asunto concreto que tienen entre manos. Para considerar que están aludiendo a temas de fondo la reflexión tiene que centrarse sobre la causa o la consecuencia profunda de ciertos fenómenos y por eso es al tema en el que más claramente se explicitan las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El siguiente ejemplo, del grupo de 4º de ESO, es uno de los más claros:

O⁴-no sé si tenéis ganas de hablar con ellos de las notas. Todos-ya lo hemos hecho Nuria- yo les digo que hay que estudiar al menos 3 horas al día, para que estudien dos y media... Fina-estudian muy poco. Nuria- si no, no habría fracaso. Fina-en mi 4º me entregan los trabajos 3. Ellos están acostumbrados a estudiar el día antes del examen. Y los tuyos (a Diego) no hacen nada. Diego-hay que hacer autocrítica. Se han acostumbrado a castigo-premio. Para ellos no hay nada que valga la pena si no hay recompensa inmediata. Es que hablar de orientación...es más ¡sálvate! Todos sabemos que repasando diariamente se aprueba. O-¿qué hacemos? ¿qué se supone...? Fina-es cambiar una cultura. Nuria-hay que machacar diariamente a los chicos O-ellos viven el momento...El próximo día hablamos un poco más de esto porque es preciso hablarlo. Como dice Diego esto va antes de la orientación Diego-sí, es preciso.
Prot. nº 22 O1 Tutores 4º

También consideramos que hablar de cómo se desarrolla la acción tutorial tiene un gran potencial para la atención primaria, puesto que los participantes tratan de implementar y modificar un plan clave para la formación integral de todos los alumnos del centro. La mayor parte de los fragmentos de esta categoría se refieren claramente a planificar y supervisar las actividades que realizan los tutores en las horas de tutoría para desarrollar su plan de trabajo anual pero también hemos incluido otras por su proximidad en los procesos que implican y porque también las implementan los tutores: las actividades de orientación académica y profesional, el desarrollo de un programa de la asociación Proyecto Hombre para la prevención de la drogodependencia, las actuaciones relacionadas con el plan de convivencia del

⁴ Los fragmentos que se muestran contienen nombres ficticios (siempre los mismos para cada participante o alumno) y siguen los siguientes códigos: O= orientador; JE= jefe de estudios; PTSC= profesora técnico de servicios a la comunidad; nombre propio= profesor; *cursiva*= añadido para mejor comprensión.

instituto y con un concurso que duró todo el año para fomentar la toma de responsabilidad con la limpieza del centro. A continuación podemos ver un fragmento corto categorizado como acción tutorial (muchos de los fragmentos son más largos, sobre todo cuando el orientador describe actividades pertinentes para la acción tutorial):

O-bueno, ahora que acabamos el trimestre (mirando a Nieves, *que es una nueva sustituta*) en la última tutoría sería con la dinámica que se elija, por grupos o con todos que vean lo que ha ido bien y mal este trimestre, lo que hay que mejorar. Si se hace en grupos hablan todos. ¿Sirve para algo? No para el 100% pero para algunos sí que lo incorporan. Este es el modelo para estas valoraciones (se lo da a Nieves). Manuel, ¿a ti te lo he dado? Manuel-no (se lo da) O-luego los delegados y subdelegados van a las juntas. Asisten porque van entrenándose en la responsabilidad de ser el portavoz y en la junta es bueno que se les oiga ¿vale? Nieves- (asiente). Prot. nº 46 O2 Tutores 1º

Los siguientes cuatro temas están agrupados en los procesos de coordinación, tanto entre los miembros del centro como con organismos externos a él. Consideramos que la intención de compartir información y acordar pautas de actuación tiene, como los procesos anteriormente descritos, un importante carácter preventivo y sistémico por lo que también estos temas estarían contribuyendo en buena medida al desarrollo de la atención primaria.

Los procesos de coordinación en los que se implicaron los participantes fueron de dos tipos: de coordinación del instituto con el exterior y de coordinación interna del instituto. Cuando hablan de la coordinación externa, los participantes se refieren a cómo ponerse de acuerdo con colegios, ayuntamiento, empresas o asociaciones para recabar o aportar información y para desarrollar actividades en el instituto. Los siguientes fragmentos ilustran bien esta categoría:

PTSC-un segundo también yo. Por fin entonces nos han ofrecido dos sesiones sobre prevención de trastornos alimenticios. Marta-los del año pasado me gustaron mucho. O-creo que era de la concejalía de deporte. Es bueno saber que estuvo bien. Consuelo-pero debemos dejarlo para más tarde de Semana Santa (PTSC asiente y apunta). Prot. nº 30 O2 Tutores 1º

O- A ver, tema de contacto con los colegios. Te ponemos al corriente Marta. Marta-sí, ya hablamos un poco. O-una información es la que podemos sacar del programa y otra la individual de cada alumno, que se puede ampliar la ficha (*que rellenan los tutores de 6º a petición del Instituto*) Marta-¿vienen las instrucciones para lo de la ficha? Porque de mi Paula yo creo que se confundió al poner una cruz... JE-puede que se equivo-

quen pero es muy raro Marta-a lo mejor le bailó una casilla O- podemos ampliar la ficha todo lo que queramos. Luego en una reunión podemos ver de individuos concretos. El año pasado los únicos que mantuvimos con un grupo muy similar fueron los del A por Fátima (*la niña con Síndrome de Down*), para mantener su grupo de referencia. Prot. nº 29 O2 Tutores 1º

Las siguientes tres categorías temáticas remiten a procesos de coordinación interna del instituto. En concreto, cuando los participantes hablan del funcionamiento de los recursos comentan asuntos relativos a cómo el centro como institución atiende a la diversidad. Normalmente se refieren a cómo organizar los diferentes programas (compensatoria, diversificación, apoyos, refuerzos) pero también hablan de otras medidas ordinarias (formación de los grupos de referencia, de las optativas). En ocasiones los participantes pueden estar hablando de algún recurso como solución a la problemática de un alumno, pero en esos casos no se considera que estén refiriéndose a esta categoría: para incluir un fragmento en esta categoría la intención de los participantes tiene que ser informar sobre u organizar apropiadamente un recurso del centro. Podemos ver unos ejemplos cortos en los próximos extractos:

O-Otra cosa, queremos empezar apoyo por las tardes. Os paso la circular para los padres. Que pongan qué horario. Charopasó Jose a contarlo O-pero os lo doy por escrito también mejor. Insistid en que van a venir los que los profes consideren. Prot. nº 3 O1 Tutores 1º

O-ah, otra cosa, ahora pueden ir con 15 años al programa de cualificación profesional, antes podían ir con 16 pero se ha adelantado. A ver, para mandarles tendríamos que tener muy claro, pero muy, muy claro que no va a estudiar, que lleva por lo menos tres años con una desmotivación y un desfase curricular grande. No se puede por algo con posibilidad de ser pasajero. Yo mandaría a los de 16 con estos mismos requisitos, desinterés grande, desfase grande, pidiendo a gritos salirse, por ejemplo, Alcántara, Maceiras, Garagorri...los de 16 están contemplados ya. PTSC-yo quería decir que no es un regalo, que en la junta de evaluación había gente que decía que no se lo merecen. Concha-(interrumpe) ¿qué diferencia hay con garantía? (a O) PTSC-es lo mismo O-es lo mismo, desaparece garantía. Eva-¿está ahora en vigor todavía garantía? O-sí. Aquí está el de automoción. Prot. nº 48 O2 Tutores 2º

El tema de logística/organización también tiene una estrecha relación con la coordinación interna pues aplicamos esta categoría cuando los participantes comentan aspectos organizativos del centro (al margen de los recursos de atención a la diversidad) como su normativa interna o la concreción de normativa de rango superior o

los procedimientos para implementar esos acuerdos (gestión de faltas, de la vigilancia, de los castigos). Otros temas también contienen decisiones relacionadas con estos asuntos pero la diferencia es que el objetivo en esta categoría es la propia organización de esos mecanismos de coordinación interna. A continuación podemos ver un fragmento de esta categoría:

Marisa-yo necesito una reunión con los de mi grupo, con los profesores, es que no les conozco. JE- ya lo planteó Mar (*la orientadora*). Marta-¿por qué no se elabora una plantilla para comunicarnos con ellos? O-eso es más fácil, eso sí (apunta) Marta-ya, luego el tema es que te lo rellenen... O-has dado en el clavo. JE-si no tienes información de un profesor le dices al padre que contacte con él en su TC (*hora de reunión con padres*). Marta-Mar, yo reivindico que todos los profesores tengan su bandeja (O lo apunta). Me vuelvo loca buscando sobre todo a los de ciencias. Prot. nº 6 O2 Tutores de 1º

Los participantes hablan de la categoría eventos del instituto cuando preparan o valoran actividades que ocurren periódicamente en el centro y que suponen un cambio en la cotidianeidad. Algunas de estas actividades tienen un carácter más institucional y otras son más lúdicas o más relacionadas con la acción tutorial. Del primer tipo encontramos la preparación de las juntas de evaluación (que dirigen los tutores una vez al trimestre), de las reuniones generales de padres o de la organización de las evaluaciones (externas o internas) del rendimiento de los alumnos. En el segundo grupo de actividades de esta categoría encontramos la organización de charlas, excursiones o actividades temáticas (semana de San Valentín, día de la Paz...). Como es lógico estos asuntos están relacionados con la acción tutorial, con el funcionamiento de recursos, con la organización del instituto pero es específica de esta categoría la intención de coordinarse para que estos eventos ocurran cuando y como deben hacerlo o para valorar su desenlace. El interés por el correcto desarrollo de los eventos del centro revela la intención de hacerse cargo de aspectos clave de su funcionamiento, fortaleciendo el vínculo entre el departamento de orientación, los tutores y toda la institución. Los siguientes ejemplos pueden ilustrarnos mejor esta categoría:

O-Están fotocopiando las cartas de los padres, las que hay que darles para la reunión. Por cierto, les he dicho (*a jefatura*) que a las 6 la reunión, que pronto, que si no te matan los tutores de 1º (risa). A ver, cuando estén los padres reunidos todos, vais diciendo los nombres de los chicos y os lleváis a los padres. Jaime (O2)-podrían mejor ir diciendo “los de 1º A conmigo” Judith-o con un cartel como los guías (hace que levanta un cartel) “los de 1º A” (sonríe). Jaime (O2)- es que si no se pueden perder 20 minutos en decir los nombres todos O-mmmh me-

por cantarlos en alto, no se pierde mucho tiempo. El año pasado si se decía rápido “Jose Fernández, Álvaro Martín...” Sergio-¿cuántos suelen venir? O-pues bastantes, vienen mucho en 1º [frase perdida] Vamos a ver qué les decimos a los padres ¿no? que es lo importante Todos-eso, eso, vamos a verlo (*continúa más adelante en la reunión. Lo interrumpe otro tema*) Prot. nº 4 OI Tutores 1º

O-La verdad es que el albergue ha funcionado muy bien sin ellas (*dos alumnas castigadas*). Charo-el sitio era maravilloso O-los monitores eran encantadores JE-¿quiénes eran? Charo-grupo de la Rueda. O-nos van a mandar un CD con las actividades y las fotos. Sergio-ah, eso me viene bien para la revista, cuando venga me lo pasas. Prot. nº 47 OI Tutores 1º

Los siguientes seis temas son cualitativamente distintos a los vistos hasta ahora. El carácter preventivo y sistémico que los caracterizaba se va perdiendo y deja paso a procesos más reactivos: las actuaciones surgen ante situaciones que ya se han revelado como complicadas. Los primeros tres temas se agrupan en lo que hemos llamado revisiones. Las revisiones son conversaciones, con un inicio y un fin claros, sobre varios alumnos con una situación problemática cuya evolución se quiere repasar.

En la revisión general los participantes dedican un tiempo a hablar monográficamente de la situación de varios alumnos por diversos motivos. En ocasiones hablan en conjunto de los alumnos que están pendientes de estudios psicopedagógicos o de los que se acaba de recibir nueva información o de los que se han demandado actuaciones. Como se puede comprobar, en todos los casos se actúa cuando la situación ya se ha presentado. Sin embargo, pese a su carácter esencialmente reactivo, la intención de revisar un conjunto de casos exhaustivamente revela un compromiso con la sistematización de los procesos y con la detección temprana de dificultades. Los siguientes fragmentos pueden aclarar esta categoría:

O-A ver, del D ¿queda algo? Charo-no, ya está. O-¿del tuyo? (a David) David-hablamos (*en la junta de evaluación*) de que se pase a Jonathan a refuerzo de tarde. Graciela quiere ayuda por las tardes. Álvaro, que lee mal, Gordon que tienen que ir a orientación para que habléis con los padres O-ya vinieron (sale Sergio porque le avisan de algo) Charo-está jugando pero cuando deja de jugar hace las cosas. O-la madre estudia con ellos. Con el mayor que está en 2º de bachillerato también. Se sabe todo la madre. Prot. nº 16 OI Tutores 1º

O-oye, hacemos un repasito a los que tienen estudio (*psicopedagógico*). Los tuyos están (a Consuelo). Natalia y Marta son criaturas con pequeñas dificultades. Consuelo-¿Marta también?

Pensé que estaba muy mal O-sí, es ambidiestra y eso le causa algún problemilla pero tiene una actitud positiva. Manuel-Mar, perdona que te interrumpa, pero no está con una actitud positiva. Natalia más pero Marta... Consuelo-sí, Natalia más O-en las pruebas sí la muestra, ha venido con buena actitud. Consuelo-ella quería acabar las pruebas cuanto antes. O-es muy insegura, mucho, mucho. Es el último pez de la canasta en su casa. La autoestima la tiene bastante baja. Consuelo-anda, no lo sabía. O-ha demostrado que es capaz de concentrarse porque en las pruebas ha estado bien. Agustín Gómez aislado también muestra muy buena colaboración. Los del tuyo no son resultados tan malos (a Consuelo) Consuelo-anda, mejor. Marta pensé que iba a estar muy bajo. O-A lo mejor puedo hacerles una prueba de lectoescritura. Prot. nº 29 O2 Tutores 1º

La revisión de casos de riesgo es una de las categorías de revisión vinculada a una problemática concreta: el riesgo social. En estos casos los participantes hablan de varios alumnos cuyas faltas indican riesgo de absentismo o que presentan indicios de maltrato o de abandono. En varias ocasiones es la PTSC la que inicia estos procesos de revisión, pues es la figura encargada de mantenerse en contacto con la comisión de absentismo y con las organizaciones que acogen a niños tutelados por la administración. De todas formas también otros participantes dan pie a hablar de este tema. Al igual que en todos los temas de revisión, se percibe un interés por la detección temprana de dificultades característico de una intervención secundaria, por lo que su naturaleza reactiva es menos acusada que cuando se habla con urgencia de algún caso aislado. El siguiente extracto corresponde a la primera revisión de casos de riesgo que se realizó:

(Llegan Charo y Judith) PTSC-¿tú eres tutora de? Bea-de 1º A. PTSC-he sacado las faltas el día 14, las faltas que tienen de octubre y noviembre. ¿De tu clase quién parece alarmante? Bea-Páez. PTSC-ah, sí, un montón. *(Lo interrumpe otro tema pero sigue clase por clase en esa reunión)*. Prot. nº 15 O1 Tutores 1º

La revisión de casos de comportamiento es la otra categoría de revisión que se corresponde con una problemática específica: el comportamiento, considerado disruptivo, agresivo o poco adaptado al contexto escolar, de los alumnos. Al ser una categoría de revisión los participantes no esperan necesariamente a que el tema surja porque preocupa gravemente a alguien sino que deciden dedicarse monográficamente a este tema y, dentro de él, a repasar la situación de varios alumnos o de cada clase. En cualquier caso, el contenido de este tema tiene claras resonancias reactivas pues de lo que se habla es de situaciones que todos reconocen que se están dando y que son problemáticas. En la mayoría de ocasiones, en el caso del

Orientador 1, el jefe de estudios promovía a menudo hablar de este tema para decidir conjuntamente las actuaciones pertinentes en función de los partes o amonestaciones de los alumnos. Para ilustrar esta categoría hemos escogido un fragmento bastante prototípico, aunque en extensión suelen ser más largos.

JE-Charo, ¡eres la estrella! Tu clase gana en partes *esta semana*. Charo-sí, sí, mirad qué carpetilla tengo (enseña la carpetilla de los partes) JE-Cristina, Fátima (*alumnas con partes*), mirad cuántos. Joaquín... pacté con él, va a las clases, firma los papeletos que les diste tú para los profesores (a O). Hemos expulsado a Fátima de martes a viernes y controlamos a Joaquín. Estaba bien sentado pero con Sandra (*profesora*) le pinchan Fátima, Samira y Cristina. Y él no se resiste. Vamos a ver cómo va sin Fátima. Charo-es novio de Samira ¿no? O-sí y de Isabel. Ya ha hecho todo el recorrido (risas) JE-no había asumido que si se porta bien podría ir a la C. (*aula del grupo específico que está fuera del centro*) pero parece que ahora está funcionando. Ohay que mirar más opciones, a lo mejor algo más mixto entre aquí y allí. Charo-pero se puede quedar por el camino viniendo ¿eh? O-sí, tienes razón... Judith-comentario sobre Costa (*alumno*). O-¿conseguiste el teléfono? JE-sí. Judith-en clase mejor. En el cine se cambió de sala y molestando. Y enseñando el culo en el autobús. Begoña le pone un parte y él decía que sólo estaba hablando con Oscar. Yo no quiero que vuelva a pasar. Deberíamos prohibirle las salidas. O-sí, desde luego. JE-sí, sí. Charo-y a Fátima hay que presionarla para cambiar. Ella está muy metida con lo de la mediación (*es alumna ayudante*). Podríamos usarlo. O-sí, sí, claro, puedes usarlo. Prot. nº 20 O1 Tutores 1º

Los tres temas siguientes tienen en común el tratamiento de casos de alumnos que, a diferencia de las revisiones, surgen en las reuniones sin que nadie haya indicado que comienza un espacio para efectuar un repaso. El proceso al que remiten es al más reactivo que hemos encontrado: algún participante enuncia, fuera de un momento de revisión, la necesidad de hablar de un alumno y esta demanda es la que activa las actuaciones posteriores.

El primer tema de este grupo se denomina casos académicos. Los fragmentos incluidos en esta categoría tratan de la situación de un alumno que llama la atención en el ámbito académico, normalmente por dificultades aunque en algún caso, por destacar especialmente. A menudo las conversaciones de los participantes se centran en determinar qué respuesta por parte del centro convendría a ese alumno concreto o qué actuaciones se han realizado con respecto a su situación. Es fácil apreciar que esta categoría está más próxima a un polo reactivo que preventivo si bien la intención que predomina en estos fragmentos también es poner sobre la

mesa lo más tempranamente posible dificultades que podrían ser mayores si no se actúa a tiempo. Esta intención, como ya comentamos, también subyace a muchos fragmentos categorizados como revisión general y el contenido en ocasiones puede ser muy similar en las dos categorías. Conviene recordar que la diferencia es que los procesos de revisión implican una motivación por abordar una temática de una forma sistemática y ordenada mientras que los momentos en que se tratan casos aislados estos simplemente surgen. En los siguientes extractos vemos dos ejemplos distintos de tratamiento de casos académicos, uno más centrado en la respuesta y el otro, en los datos sobre el caso:

Jaime (*2º orientador del centro*)- vengo a hablar de Ahmed. Estaba en enlace en 5º de primaria. Charo- ah, sí, hablábamos de él antes. Jaime (O2)- tengo que cambiarlo *de clase* para sacarlo a compensatoria. O- hablábamos de lo contrario, de dejarlo un poco porque es espabilado. Jaime (O2)- me da pena que conecte con alguien y haya que cambiarle luego. Charo- creo que hay que cambiarle entonces. Es majísimo, dan ganas de llevárselo a casa. Jaime (O2)- podemos ponerle en el E. O- o sea, iría a compe. Por eso le pasamos al E (*que es de los grupos que tienen compensatoria*). Judith- pásame la ficha que es mío entonces (risas). Jaime (O2)- venía sólo a esto bueno y hay que ver si habla francés. Charo- sí, sí que lo habla. Judith- pues le hablo en francés, ningún problema (risa). Prot. nº 1 O1 Tutores 1º

O- Marc, Irene ya ha terminado todas las pruebas. Yo esa dificultad de atención no la veo, no sé quién lo decía tanto. Marc- yo tampoco lo veo ¿eh? O- no le he notado déficit de atención. Ha tardado un poco más de lo normal en hacer el Raven pero no mucho. La chica es muy colaboradora y muy educada y dispuesta. Es una joya. Marc- sí, eso muy bien. O- ¿cuántas le han quedado? Marc- cuatro. O- tengo los datos del cole...a ver (busca papeles) para completar la historia. Mira Marc, no es nada brillante pero en junio le quedó sólo matemáticas. Auguro que con un poco de ayuda, si no pierde la motivación titulará. Marc- yo no le veo tanto problema. O- titulará con un poco de ayuda. Caso cerrado. Prot. nº 33 O2 Tutores de 2º

El segundo tema de este grupo de procesos, es casos en riesgo. Esta categoría se corresponde plenamente con el contenido de la de revisión de casos en riesgo. La diferencia es que no se tratan casos en un contexto organizado y sistemático de repaso de esta problemática, se tratan casos aislados, que alguien saca a la luz normalmente con preocupación y urgencia. Siempre que la situación problemática de un alumno (que también puede ser comportamental o académica) se deba, según los participantes en ese fragmento, al abandono, al maltrato o unas condiciones socio-familiares poco adecuadas consideramos que están hablando de casos en

riesgo. Los fragmentos que presentamos a continuación ilustran un caso muy claro de riesgo y otro en el que el problema podría ser denominado de comportamiento si no hubiera claras alusiones a la difícil situación social de la alumna:

O-Marta, Justyna. Aquí hay tomate. Marta-me huye, yo creo. Consuelo-lo voy a escuchar porque es mi alumna. O-(coge papeles) Estuvo en Gerona. Según el instituto de allí, la situación con los padres era inestable, fue baja nada más empezar. En 6º tuvo apoyo de logopedia. Y tenía problemas en oral y escrito. La llevaron de vacaciones del 1 al 14 de junio, en plena evaluación. Marta-creo que debe vivir con sus abuelos. Los padres de Víctor dicen “¿es esa niña rubia que está en la calle siempre sola?” Está sola siempre. Los he citado varias veces y no vienen. No sé cómo actuar. O-uy, acabo de ver aquí una cosa. Pone otro nombre en el informe de la logopeda. ¿Se habrán confundido? Bueno, parece que la familia tiene un grado de inestabilidad alto. Marta-la niña cabeza tiene pero está en otro planeta. Y arrastra a los otros. Intenta aprobar copiando. O-En el colegio se adaptó ¿eh? Mira, empezó suspendiendo pero luego... Marta-la sensación que tengo es que es una superviviente O-sí. Marta-es que está suspendiendo todo y no es falta de capacidad cognitiva (O asiente con cara de preocupación. Marta se había levantado y se va) Prot. nº 30 O2 Tutores 1º

O-oye han expulsado a Teresa. Sergio-pero eso no es de expulsión porque ella quería eso. Judith-ayer la expulsé. Es la primera vez que expulso a alguien. O-están formando un grupito... Judith-le dije a Bernardo (JE) que lo estaba buscando. Sergio-expulsarla es hacerle un favor. Judith-decía “¡échame, que no quiero estar aquí!” O-uf...si es que no tienen personal en B. (*organización que tutela a la menor*) para estar por las mañanas David-lo que deberían es ponerles tareas para que estuvieran mejor en clase, para que les compensara. Charo-a limpiar allí por ejemplo. Judith-Teresa, que tiene 14 años recién cumplidos, dice que lo que quiere es quedarse embarazada para cuidar a sus hijos O-¿eso dice? Judith-sí, que quiere ser mamá ya. Ya he llamado a los educadores de B. Prot. nº 57 O1 Tutores 1º

El tema casos de comportamiento es el último del grupo de tratamiento de casos. También se corresponde en contenido a la de revisión de casos de comportamiento, aunque con algunas diferencias. En el proceso de revisión es muy habitual repasar las amonestaciones de los alumnos y al hilo de ese repaso, decidir actuaciones. Cuando lo que se trata son casos aislados de alumnos cuyo comportamiento ha llamado la atención, el énfasis no se hace tanto en los partes por mal comportamiento como en analizar las características del alumno o del incidente concreto. Muy a menudo los alumnos de los que se habla son los mismos a lo largo de todo

el curso, sobre todo en las reuniones de 1º del Orientador 1. Al contener conversaciones sobre problemas que ya se han presentado, es una categoría esencialmente próxima al polo más reactivo. De todas formas se incluyen comentarios sobre mecanismos para mejorar el comportamiento - de determinados alumnos o grupos - que derivan de planes más generales para prevenir o actuar tempranamente en situaciones de conflicto. Los siguientes fragmentos ilustran un caso en el que los partes de un alumno que suele causar problemas son el detonante de la conversación pero no el *leitmotiv*, y otros en los que se aprecia el carácter reactivo a la vez que la conexión con planes más generales del centro (plan de convivencia y acción tutorial):

Judith-me han llegado dos partes de Costa. Me llora porque quiere ir a la excursión a patinar. O-¡uy! JE-¡ni de coña va a patinar! Judith-le digo “me insistes porque esto te duele ¿no?” “sí” “pues por eso no vas precisamente” O-me saca de mis casillas este chico. Le tengo un cariño muy especial (risas de los demás) Judith-he tenido tantas ya con la madre... O-en la 1ª reunión (*con la madre*) bien, reconocía cosas. Judith-sí, pero luego hace lo que le da la gana. Me llamó ladrona porque le quité las chucherías a su hijo. JE-¿unos regalices rojos? Me los comí yo (risa) Prot. nº 27 O1 Tutores 1º

O-¿tú tienes a Celia? Beatriz-sí O-os dije que se metían con ella y hablé con las chicas, a Patricia sobre todo le gusta atormentarla. Beatriz-es una chica muy frágil. Judith-¿han reconocido que han sido ellas? O-sí, se sintieron aludidas cuando les dije que querría contar con ellas para ayudar a Celia. Por el momento lo dejaron pero volveré a hablar con ellas. Judith-Costa es muy mala influencia para estas chicas. O-ya, no sé si pueden llegar a ser agresivas. Judith-un poco subidas de tono sí, sobre todo Patricia ¡y es delegada! O-a lo mejor le entra la responsabilidad por ahí. Judith-(cara de escepticismo) Yo me fío más de la subdelegada, Marisa. O-pues nada, un golpe de estado (risa). Prot. nº 13 O1 Tutores 1º

Nacho-quería hablar con Carmen (PTSC). O-no está, es que operan a su madre. Pero dime, que aquí monta tanto. Nacho-es un tema de mi grupo. Jessie se está metiendo un montón y hay muy mal ambiente. Yo prefiero que todo salte en una tutoría, mejor. Me gustaría darles alguna dinámica... O-se les podría pedir anónimamente que explicaran el problema del grupo y que pongan posibles remedios. Nacho-lo he hecho pero en voz alta no dicen nada. Había pensado un sociograma. O-vale, para diagnóstico. Nacho-no sé, te digo lo que conozco. O-está bien, podemos hacer uno para tener una foto y luego intervenir. Tienen que poner su nombre pero te lo entregan a ti. Nacho- (pau-sa) Podemos hacerlo anónimo y luego recogerlo por orden y pongo yo los nombre. Aunque no sea sociograma decir ¿quién

da más problemas? Lo pensamos más despacio ¿vale? Que ahora tengo clase. O-vale, podemos hacer uno ad hoc para ellos. Lo podemos hacer nosotros Prot. nº 25 O2 Tutores 2º

El último tema que nos queda por describir implica unos procesos completamente distintos a los que nos han ocupado hasta ahora. En las reuniones los participantes suelen intercambiar comentarios personales, bromas cuyo único objetivo es hacer reír a los asistentes, anécdotas de su vida fuera del centro, etc. Los demás temas, aunque incluyen implícitamente aspectos sociales y emocionales, están directamente vinculados a la tarea, pero la categoría socioemocional recoge los momentos en los que la motivación no es la tarea sino las relaciones entre los asistentes. Estos fragmentos hacen explícito el clima que se respira en las reuniones. Los siguientes fragmentos son buen ejemplo:

(Nada más empezar la reunión) Nuria- ¡estoy afónica Santiago (*orientador*)! O-pues anda que yo... me voy a por un boli. Nuria-toma, te presto uno. Le decía a María ahora “tengo un amigo que en paz descansa que empezó así” (risas). Prot. nº 58 O1 Tutores 4º

O- ¿Algo más que tenga que saber, que me acabo de reincorporar? JE-que te cuides, que haces mucha falta aquí (sonríe) O- (sonríe) vale, eso lo primero. Prot. nº 18 O2 Tutores 2º

O-uy, Concha, ahora que te veo las uñas, que cosa más mona te pintas Concha-¿te gusta? O-ha quedado estupendo. Concha-es que soy una coquetona, tú lo sabes ¿verdad? (risa) O-sí, y haces muy bien (risa). Prot. nº 71 O2 Tutores 2º

(Después de que los tutores hayan estado quejándose de varios problemas): Diego-Santiago (O), gracias por esta hora que no nos la cobras (risas). Parece que vas a hablar del consejo orientador, luego aquí empezamos a soltar (risas). Nuria-no te dejamos hablar, Santiago, a mi me da cosa (risa). O-no, no, yo estoy muy a gusto. Diego-luego si hablas no te hacemos caso de todas formas (risas). Nuria-a mí los viernes me gustan mucho porque a primera hora ya pienso “que bien, nos toca reunión” (risa). O-¡qué bien! (risas) (pausa mientras acaban de reír) Prot. nº 61 O1 Tutores 4º

Conclusión:

Una primera conclusión relevante que extraemos del análisis del contenido temático de las reuniones es que fue muy variado y abarcó una gran cantidad de aspectos del centro educativo. Los participantes explicitaron concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el mundo escolar, proyectaron y supervisaron la acción tutorial y la orientación académica y profesional, se coordinaron entre ellos para organizar

los contactos del centro con otros organismos, los recursos del centro y sus propios mecanismos de coordinación, trataron - a veces de manera más sistemática y otras más desorganizada - casos y situaciones problemáticas que surgían cada semana, y algunos momentos se dedicaron a comentarios personales y bromas entre los participantes. Sin duda podríamos decir que estas reuniones de tutores son un eje que une el instituto tanto en un plano temporal a lo largo del curso como transversal a los distintos planes y frentes de trabajo del centro como organización.

Dicho esto, si comparamos los resultados con sus referentes teóricos derivamos otras conclusiones aún más relevantes. Los temas que se trataron en las reuniones implicaron procesos de distinta repercusión: reflexivos y de desarrollo de planes, de coordinación general, de revisión de problemáticas, de tratamiento de casos y socioemocionales. Ya hemos explicado que la existencia de temas socioemocionales da cuenta de contenidos directamente vinculados con la relación entre los participantes. Los demás procesos se refieren a otro ámbito del funcionamiento de los grupos, que es la tarea, y tienen también entre sí distintas implicaciones. Los que conllevaron reflexión, desarrollo de planes y coordinación están claramente vinculados a un trabajo preventivo y sistémico, relacionado con la intervención primaria. Los procesos de revisión de casos conllevan una preocupación por reaccionar tempranamente ante situaciones que deberían ser evitadas en la futura vida del centro, por lo que se pueden describir como contenidos relacionados con la intervención secundaria. Los procesos de tratamiento de casos también son una reacción ante problemas que han estallado en el centro pero carecen de la sistematización de las revisiones, por lo que se relacionan más estrechamente con la intervención terciaria.

Profundizando un poco más en las implicaciones del tipo de atención del que dan cuenta estos temas, sorprende el hecho de que no exista una categoría de revisión de casos que hemos llamado académicos. Lo más parecido que hemos encontrado son momentos en los que se revisa en general la situación variada de alumnos que necesitan más atención. Pero en estas reuniones, salvo cuando aparecen comentarios sobre temas de fondo, que como veremos son escasos, no se dedica un espacio específico a revisar la influencia en el rendimiento de los alumnos de ciertas prácticas docentes. Volvemos a ver reflejado aquí el fenómeno que ya comentamos cuando analizamos las tareas a las que se dedican estos orientadores en sus centros: la intervención del orientador en la revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje es escasa.

Así pues, como conclusión general hasta el momento podemos apuntar que el contenido temático de las reuniones refleja poca dedicación a la reflexión y revi-

sión de prácticas docentes pero, por otro lado, informa de una dedicación por parte de tutores, orientadores, jefes de estudio y PTSCs a gran variedad de aspectos del centro. Queda muy patente la función que estas reuniones cumplen para los participantes en términos de coordinación, de implementación de planes, de supervisión de la situación del alumnado y de atención a casos problemáticos.

2.b.2. *Temas más y menos tratados durante las reuniones de tutores*

Hasta ahora hemos visto el tipo de temas que los participantes trataron en las reuniones de tutores. Sin embargo, como es lógico, no todos ellos aparecieron en todas las sesiones y sobre algunos se detuvieron más que sobre otros. También registramos diferencias entre los dos orientadores estudiados que no hemos comentado todavía. Habida cuenta del elevado número de sesiones que registramos, el mejor procedimiento del que disponemos para estimar el tiempo que los participantes invirtieron en cada tema es la proporción de palabras que dedicaron a cada uno. Podemos permitirnos utilizar este análisis gracias a que lo que los participantes dijeron fue apuntado de una manera muy próxima a la literalidad y que todo lo que hablaron fue registrado con la misma exhaustividad. El ya citado programa de análisis *QDA miner* permitió calcular cómo se reparte el número de palabras entre los diferentes temas y proporcionó los porcentajes que vemos a continuación en la Tabla 10 y en los Gráficos 5 y 6:

Temas	Orientador 1	Orientadora 2
Temas de fondo	5,7%	3,3%
Acción tutorial	23,9%	14,8%
Coordinación externa	0,3%	7,2%
Funcionamiento de recursos	5,2%	17,4%
Logística/organización	6,6%	14,6%
Eventos del IES	8,8%	8,6%
Revisión general	6,5%	9,2%
Revisión casos en riesgo social	3,3%	1,4%
Revisión casos de comportamiento	8,2%	0,0%
Caso académico	3,7%	4,8%
Caso de riesgo social	3,1%	3,1%
Caso de comportamiento	18,8%	11,9%
Socioemocional	5,9%	3,7%

Tabla 10. Proporción de palabras emitidas en cada tema

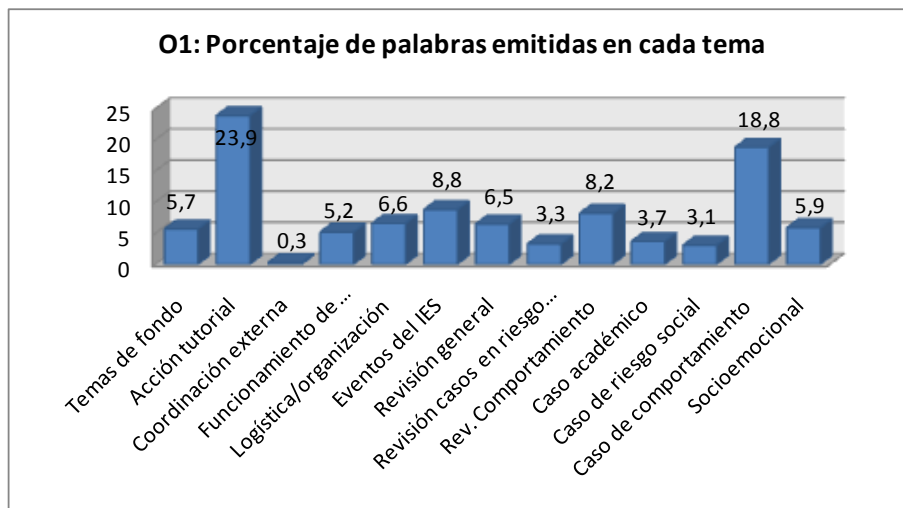


Gráfico 5. Proporción de palabras emitidas en cada tema en las reuniones del Orientador 1.

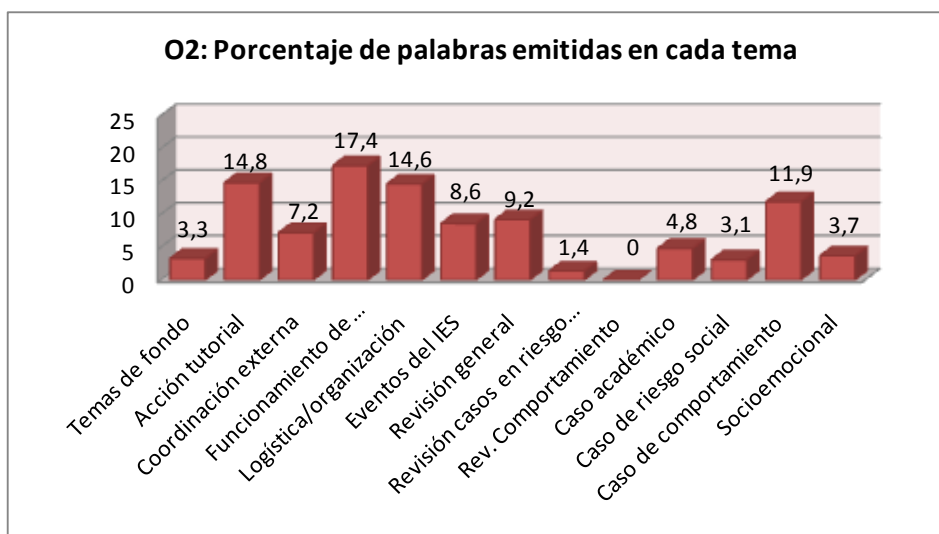


Gráfico 6. Proporción de palabras emitidas en cada tema en las reuniones de la Orientadora 2.

La información más interesante que podemos extraer de este apartado es en qué temas se ha concentrado la mayor proporción de palabras emitidas en las reuniones de cada orientador. También comentaremos otro aspecto interesante, esto es, qué diferencias más notables encontramos entre los dos orientadores.

El primer dato que llama la atención es que la Orientadora 2 presenta unos porcentajes más distribuidos entre los diferentes temas. Pero pese a que en las reuniones de la Orientadora 2 las proporciones no presentan picos tan altos, hay un tema

que no estuvo presente en absoluto en sus reuniones: la revisión de casos de comportamiento. Por lo demás, todas las categorías temáticas se encontraron en una u otra proporción en los dos orientadores.

Con respecto a los temas más y menos presentes en las reuniones, comenzaremos apuntado que los dos orientadores coinciden sobre todo en el tipo de temas que menor proporción de palabras han registrado: la revisión de casos de riesgo, los casos de riesgo, los casos académicos, los temas de fondo y socioemocionales. Por tanto podemos considerar que los participantes de nuestro estudio han destinado proporcionalmente pocas palabras a tratar los asuntos relacionados con el alumnao en riesgo social, con los problemas considerados académicos de algunos alumnos, han hablado en general poco de los temas más nucleares de la educación y de ellos mismos y sus intereses personales. En el siguiente apartado cruzaremos estos datos sobre proporción de palabras en términos generales con el patrón de distribución a lo largo del curso que siguen los temas. De este modo veremos que aunque algunos temas están poco presentes en general, siempre hay algún momento de todas las sesiones en que los tratan mientras que otros sólo aparecen en algunas ocasiones a lo largo del curso. Las conclusiones que extraeremos de estos datos serán más ajustadas si tenemos en cuenta estos dos elementos: la proporción de presencia de los temas y su patrón de distribución a lo largo del curso.

Otra coincidencia importante entre los dos orientadores es la proporción en la que han hablado de los casos de comportamiento, de la acción tutorial y de los eventos: en ambos institutos en estas reuniones se han dedicado proporcionalmente mucho a tratar los casos que han sido problemáticos por temas de comportamiento, y a planificar, organizar y comentar cómo se ha desarrollado la acción tutorial; por otro lado han dedicado una proporción apreciable de palabras a los mismos procesos relacionados con los eventos que han ocurrido en el centro.

Las diferencias más notables se encuentran en la proporción en la que han tratado los temas de funcionamiento de recursos y de logística/organización: los participantes de la Orientadora 2 se han ocupado en una proporción apreciable a hablar de estos temas, es decir, de los recursos de atención a la diversidad de que disponen y de cómo se organiza o podría organizarse mejor el centro en conjunto (coordinación interna, reglamento, decisiones a partir de la legislación...). Los participantes del Orientador 1, por el contrario, se han dedicado en una proporción más bien baja a comentar y decidir sobre estos temas. La coordinación con organismos externos al centro y la revisión de casos de alumnos con problemáticas diversas también son temas que han ocupado más a los participantes de la Orientadora 2 pero las diferencias no parecen ser tan acusadas. Por último hay un tema en el que los partici-

pantes del Orientador 1 han hablado en una proporción media pero que no ha sido tratado en absoluto en las reuniones de la Orientadora 2: la revisión de casos de comportamiento. Así pues, si bien los casos de comportamiento les ocupaban mucho estas reuniones, la revisión exhaustiva y más organizada de estos casos sólo aparece en el Orientador 1, y más concretamente, como veremos en el próximo apartado, en el grupo de tutores de 1º de ESO.

Conclusión:

Al igual que cuando explicábamos los temas tratados, también es interesante aquí agruparlos en los cinco tipos de actividades. En la Tabla 11 podemos ver la proporción de palabras dedicada a cada uno de esos bloques temáticos.

Actividad	Temas	Orientador 1	Orientadora 2
Reflexión conjunta y desarrollo del plan de acción tutorial	Acción tutorial, temas de fondo	29,6%	18,1%
Coordinación	Coordinación externa, funcionamiento de recursos, eventos del IES, logística/organización	20,9%	47,8%
Revisiones	Revisión general, revisión casos riesgo, revisión casos comportamiento	18%	10,6%
Tratamiento de Casos	Casos académicos, casos de riesgo, casos de comportamiento	25,6%	19,8%
Socioemocional	Socioemocional	5,9%	3,7%

Tabla 11. Proporción de palabras dedicadas a cada grupo de temas

La Tabla 11 nos permite conectar con mayor facilidad los resultados sobre el porcentaje de palabras con sus implicaciones teóricas.

Si establecemos, para simplificar estas conclusiones, un corte entre los temas más relacionados con la atención primaria y los más relacionados con la terciaria, vemos que los participantes hablan en una proporción comparable de unos y de otros. Las reuniones de tutores de estos dos orientadores, por tanto, versan en buena medida sobre temas relacionados con la prevención, como la acción tutorial, la coordinación, el funcionamiento de los recursos, la organización y los eventos del centro y la reflexión (aunque este último se trata en menor medida). Estas actividades atañen a toda la comunidad escolar y podemos considerarlas como el engranaje que hace funcionar todo el instituto, por lo que su carácter sistémico y potencialmente preventivo es bastante evidente. No obstante, casi en igual medida, estos participantes hablan en las reuniones de problemáticas que ya han aparecido, bien

revisando casos de varios alumnos o bien tratándolos cuando surgen individualmente. Las revisiones, de todas formas, suponen un intento de dar orden al caos, de ser exhaustivos y de atajar las problemáticas lo más tempranamente posible.

En las reuniones del Orientador 1 la distribución entre los temas que más remiten a la atención primaria o a la terciaria es más equilibrada: el desarrollo de la acción tutorial, la reflexión y la coordinación ocupan el 50,5% del discurso desplegado mientras que las revisiones y los casos, el 43,6%. Los participantes de la Orientadora 2, por su parte, se dedican algo menos al desarrollo de la acción tutorial y la reflexión pero bastante más a la coordinación, con lo que en compendio destinan el 65,9% de lo que hablan a estos procesos potencialmente más preventivos. A los procesos más remediales destinan un 30,4% de lo que hablan, menos que los participantes del Orientador 1, pero su dedicación a las revisiones y a los casos es bastante equiparable. Por lo que respecta a los fragmentos de las reuniones en los que se habla de temas personales o se bromea, que como decíamos implica procesos de naturaleza completamente distinta, vemos que su presencia es pequeña en proporción pero apreciable en los dos casos, lo que nos puede indicar la importancia de este tipo de intercambios.

2.b.3. Cambios en el contenido temático de las reuniones a lo largo del curso

En los apartados anteriores hemos tratado qué tipo de temáticas se abordan, en las reuniones y cuáles se tratan en mayor o menor proporción. Pero los análisis presentados hasta el momento no nos permiten saber si algún tema se ha tratado sólo en un momento eventual aunque en gran proporción o si ha estado presente en todas las reuniones aunque en general se haya hablado poco de él.

En las siguientes páginas describiremos cómo se ha distribuido el tratamiento de los temas durante el curso. Concretamente nos interesa seguir analizando el peso que adquieren unos u otros temas. Como ya hemos explicado, la medida que más nos permite aproximarnos a la importancia que se le da a un tema es la proporción de palabras que se le ha dedicado; así pues, utilizaremos una vez más esta medida en los siguientes apartados.

Al analizar el comportamiento de los temas a lo largo de todas las sesiones no encontramos un patrón claro de aparición de algunos sólo a principio de curso, por ejemplo, o sólo a final. Evidentemente, el contenido más concreto de algunos temas, como “Eventos”, varía, pues, por ejemplo, la reunión general con los padres sólo se celebra a principio de curso y el día de la Paz sólo a finales. Lo que sí es patente es que algunos temas apenas se trataron, que de otros se habló de una manera más constante durante todo el curso y que otros tomaron mucha presencia en

algunos momentos concretos para desaparecer durante largos periodos. Deteniéndonos sobre los matices de estas diferencias, agrupamos los temas en cinco patrones. Los patrones se forman por la combinación de dos variables: el número de sesiones en las que aparece un tema y la proporción de discurso que se le dedica. Fijémonos en el Gráfico 7:

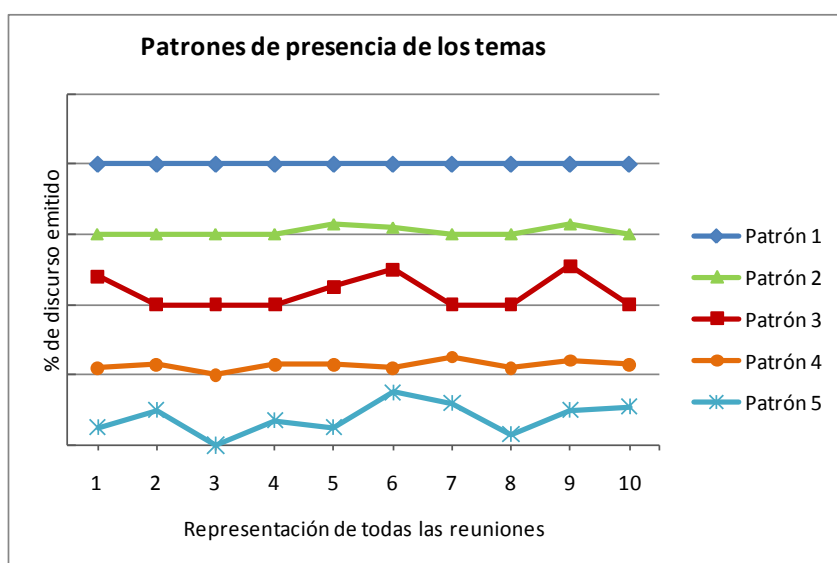


Gráfico 7. Patrones que siguen los diferentes temas a lo largo del curso

El gráfico representa la presencia de los diferentes temas a lo largo de unas ficticias diez sesiones que a su vez representan todas las que se celebraron a lo largo del curso. El patrón número 1 se ajusta a la descripción de temas que no aparecieron en ninguna sesión; el patrón 2 describe aquellos temas que se trataron en pocas reuniones y ocuparon poca proporción del discurso emitido en ellas; el patrón 3 representa los temas que aparecieron en unas pocas sesiones pero que cuando surgieron ocuparon buena parte de la reunión; el patrón 4 se ajusta a la descripción de temas que surgieron en la gran mayoría de las sesiones pero siempre ocupando una proporción pequeña de lo que se habló; el patrón 5, por último, representa los temas que aparecieron en la mayoría de reuniones y ocuparon un alto porcentaje del discurso emitido en cada una de ellas.

A continuación describiremos, por cada orientador y grupo de tutores, qué patrones siguen cada uno de los temas. Esto nos permitirá caracterizar el contenido temático que ha tenido más peso y cómo éste ha evolucionado en cada uno de los grupos de tutores a lo largo del curso.

Orientador 1

Tutores de 1º: Orientador 1

Todos los grupos de tutores que analizamos dedicaron más tiempo a algunos temas en algunas sesiones y momentos durante el año de observación. En el caso de los tutores de 1º del Orientador 1 el tratamiento de los temas se puede agrupar en cuatro de los cinco patrones. El Gráfico 8 representa aproximadamente estos cuatro patrones a lo largo de las ficticias diez sesiones que nos sirven para representar las 28 que observamos en realidad.

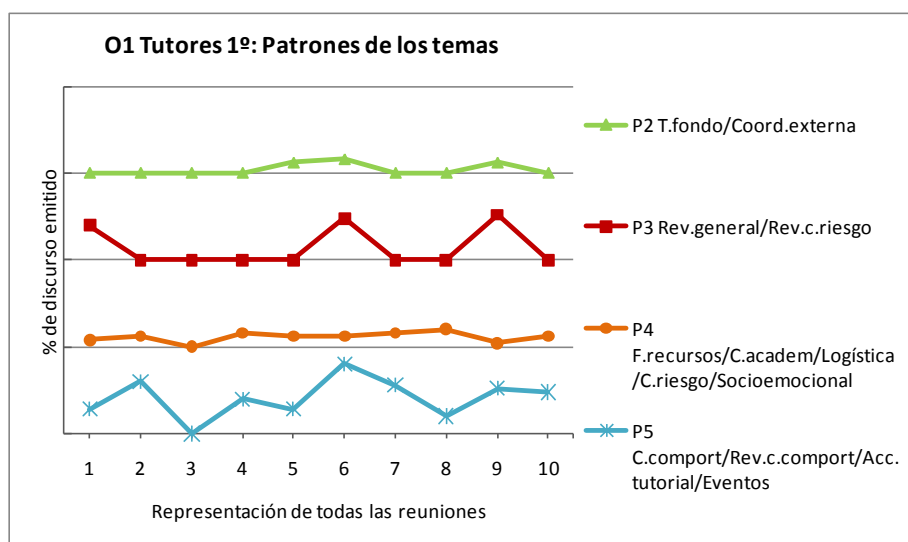


Gráfico 8. Patrones de evolución de temas a lo largo del curso en el grupo de tutores de 1º del Orientador 1

A continuación describiremos la forma en la que se han tratado los temas a lo largo del curso a partir del patrón en el que hemos incluido a cada uno. Más adelante, ofreceremos un resumen para adquirir una visión más global sobre el tratamiento de los temas en las reuniones de 1º del Orientador 1.

El patrón 2 lo siguen principalmente dos temas: temas de fondo y coordinación externa. Los participantes de este grupo los trataron en muy pocas ocasiones durante el curso y cuando lo hicieron fue durante poco tiempo proporcional de la sesión: la ocasión en la que se detuvieron más tiempo sobre temas de fondo fue en una sesión en diciembre en la que dedicaron cerca de una quinta parte de lo que dijeron a hablar de por qué algunos grupos que cuentan con alumnos con necesidades educativas especiales tienen una ratio menor en ese centro. El máximo pico que encontramos en coordinación externa corresponde a una décima parte de una sesión en

enero, en la que el orientador informó de que el Ayuntamiento había ofrecido representar en el centro una obra de teatro sobre estereotipos de género. El tipo de evolución a lo largo del curso de estos dos temas se ajusta pues a un gráfico como el representado en verde en el Gráfico 8.

El patrón 3 describe bien la evolución a lo largo del curso de otros dos temas: revisión general y revisión de casos en riesgo. En términos proporcionales, los participantes no dedicaron muchas palabras a estos dos temas y no los sacaron a colación más que en cinco y seis sesiones respectivamente. No obstante, en esas pocas reuniones en las que hicieron revisiones generales y de casos en riesgo, se extendieron bastante tiempo. Los participantes llevaron a cabo una revisión general bastante larga (ocupó casi la mitad de la reunión) a principio de curso. En diciembre, febrero, marzo y abril hubo una reunión en cada mes en la que este tema volvió a tratarse en una proporción apreciable. En la gran mayoría de las reuniones, por tanto, no se realizaron revisiones generales de la situación de los alumnos pero este tema monopoliza algunas reuniones durante el año. Por lo que respecta a las revisiones de casos de riesgo, encontramos una reunión en noviembre en la que un cuarto de lo que los participantes hablaron tuvo que ver con la búsqueda exhaustiva de casos que empezaran a llamar la atención por faltas reiteradas o por signos de abandono. En enero y en febrero se volvió a tratar este tema en cuatro reuniones y una última vez en abril. Así pues, las revisiones generales y de casos de riesgo se trataron extensamente pero no de forma habitual en las reuniones sino de manera esporádica bien repartida durante el curso.

El patrón 4 resume lo que ocurre con cinco temas: funcionamiento de recursos, casos académicos, logística/organización, caso de riesgo y socioemocional. Estos temas tienen en común el hecho de aparecer en algún grado, aunque normalmente con poco peso, en la mayoría de reuniones. Funcionamiento de recursos y casos académicos son los temas que menos picos presentan, es decir, los participantes nunca hablan de estos temas durante más de un quinto de la reunión. Dentro de esa franja se observa de todas formas que los participantes hablaron más de cómo funcionaban los recursos del centro para atender a la diversidad a principio de curso – mientras terminaban de organizar los grupos – en diciembre, cuando comentaron cambios de alumnos en los grupos de refuerzo y del plan Proa de apoyo por las tardes, y en mayo y junio, cuando debían decidir qué información apuntaban de cada alumno para facilitar los agrupamientos del próximo año académico. Los casos académicos también estuvieron repartidos a lo largo del curso aunque le dedicaron más tiempo a partir de febrero que al inicio del curso. La logística y la organización del instituto, los casos en riesgo social y los asuntos personales también surgieron en la gran mayoría de reuniones y en estos casos sí vemos alguna reunión

en la que se detuvieron bastante sobre contenidos de estas temáticas. El tema de logística/organización tiene un pico pronunciado en febrero cuando hablaron de cómo podían reunir al equipo docente de un grupo especialmente conflictivo, y otro mucho más pronunciado en la última reunión, pues más de la mitad de lo que dijeron versó sobre cómo organizar un aula de alumnos castigados. Los casos en riesgo se abordaron en pequeña medida de forma muy repartida durante el curso y sólo hay un pico apreciable en febrero cuando en una reunión hablaron del caso de un alumno absentista con una situación familiar que en principio no lo auguraba. La última categoría temática que sigue este patrón es la socioemocional: prácticamente en todas las reuniones hay algún pequeño momento en el que los participantes bromearon o se interesan personalmente los unos por los otros. Sólo en dos ocasiones estos momentos superan el 10% de lo que hablaron: en marzo, cuando una profesora contó anécdotas divertidas de la excursión con los alumnos ayudantes y en abril, en una reunión en la que la misma profesora explicó un juego de lógica por petición de otro compañero y hubo varios momentos en los que bromearon.

El patrón 5, por último, describe lo que ocurre con las categorías casos comportamiento, revisión casos comportamiento, acción tutorial y eventos. Estos temas estuvieron proporcionalmente muy presentes en la gran mayoría de las reuniones, por lo que podemos decir que son los temas más recurrentes y más abordados por este grupo de tutores. Los temas a los que más se dedicaron, y con una proporción muy similar, fueron los casos de comportamiento y la acción tutorial. La acción tutorial que estuvo muy repartida a lo largo de todo el curso pero presentó varios picos al principio, a mediados y a finales del curso, por las propuestas de actividades de tutoría, la organización del concurso de limpieza de las aulas y la preparación de la revisión de las normas del instituto. El otro tema que trataron abundantemente fue casos de comportamiento. Los participantes hablaron mucho de alumnos que estaban involucrados en problemas de convivencia o de adaptación escolar. En gran parte de las reuniones dedicaron más del 30% de lo que hablaron a tratar estas problemáticas. Durante octubre y principio de noviembre las reuniones se fueron ocupando progresivamente más con este tipo de casos, que surgían atropelladamente, pero a partir de la octava reunión cobra presencia la categoría revisión de casos de comportamiento y a partir de entonces estas dos categorías se combinan de una manera peculiar. A lo largo del curso hay reuniones en las que aún se trató más el tema de comportamiento a través de casos sueltos y no tanto en revisiones ordenadas pero también hay otras tantas reuniones en las que se trató más de revisar que de ocuparse de casos más dispersos. Sin embargo a partir de abril se hace más acusada la tendencia a revisar que la de tratar casos que surgen desordenadamente. De cualquier manera, el dato más llamativo es que en la gran mayoría

de sesiones estas dos categorías constituyeron un porcentaje muy grande de lo que hablaron los participantes. Las ocasiones en las que se habló menos de comportamiento problemático fueron en la primera reunión del curso, en febrero, cuando se ocuparon de revisar casos en riesgo y de preparar la excursión de alumnos ayudantes, y en mayo y junio cuando se ocuparon más de preparar la revisión de las normas del instituto y el premio para el concurso de limpieza. Por último, la categoría eventos también presenta unos picos pronunciados repartidos sobre todo en los dos primeros trimestres. En octubre, en noviembre, en diciembre y en febrero, se observan unos picos pronunciados en los que se dedicó buena parte de la sesión por orden a tratar preparar la reunión de padres, a organizar cómo dirigir la primera junta de evaluación y a organizar la excursión de los alumnos ayudantes al albergue.

Como resumen podemos decir que en las reuniones de 1º del Orientador 1 los participantes hablaron mucho durante todo el curso de los casos y las revisiones sobre problemas de comportamiento, la acción tutorial y la preparación y valoración de eventos periódicos del instituto. También en la mayoría de sesiones aunque en menor proporción hablaron de cómo funcionan los recursos del centro, qué problemas académicos presentan ciertos alumnos, cómo organizar aspectos del instituto para hacerlo más eficaz, qué casos en riesgo social no pueden pasarse por alto e intercambiaron comentarios personales. Por otro lado, sólo en algunos momentos del curso se detuvieron en compartir revisiones generales y de casos de riesgo. Por último, los temas de fondo y la coordinación externa tuvieron muy poca presencia en este grupo y se habló de ellos en pocas ocasiones.

Tutores de 4º: Orientador 1

El grupo de tutores de 4º del Orientador 1 también dedicó una atención diferente a los distintos temas a lo largo del curso. El Gráfico 9 muestra los tres patrones que encontramos en este caso. Como se puede apreciar, los patrones de evolución de los temas son menos complejos que los del grupo de tutores de 1º y estrictamente sólo encontramos dos patrones, puesto que uno corresponde a los temas que no se abordaron en ningún momento por ese grupo.

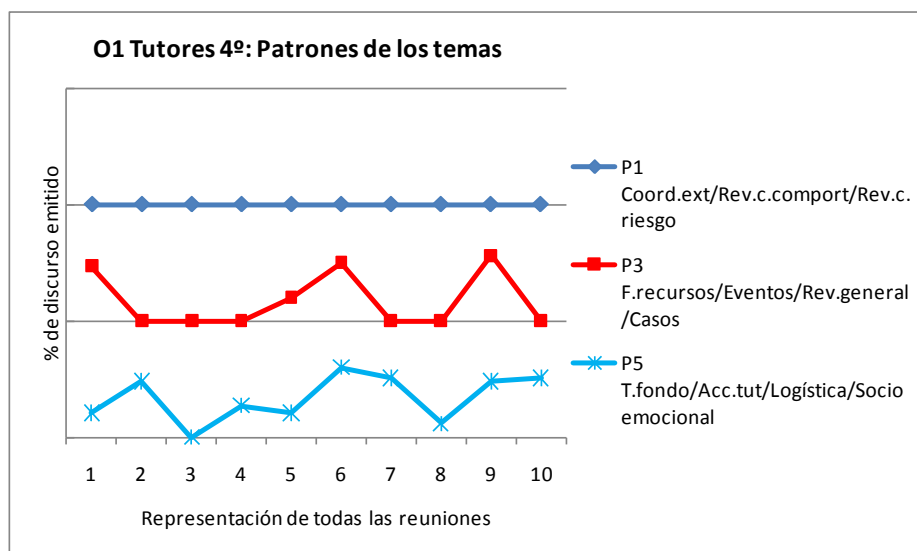


Gráfico 9. Patrones de evolución de los temas a lo largo del curso en el grupo de tutores de 4º del Orientador 1

A continuación presentaremos una descripción del tratamiento de los temas más detallada en la que comparamos este grupo con el de tutores de 1º. Al final de este epígrafe, ofreceremos un resumen que nos devolverá una imagen más global.

Comenzando por el atípico patrón 1, es interesante comentar cuáles son los temas que no aparecieron en ninguna reunión: la coordinación externa, la revisión de casos de comportamiento y la revisión de casos de riesgo. La coordinación externa es un tema poco presente tanto en las reuniones de 1º como en las de 4º del Orientador 1 pero la comparación con el grupo de tutores de 1º es muy llamativa en lo que respecta a la revisión de casos, sobre todo de comportamiento, que ocupó buena parte de muchas de sus reuniones de 1º. Vemos por tanto en estos temas una gran diferencia entre lo que ocurre con un grupo de tutores y con otro aunque estamos observando el mismo instituto y el mismo orientador. Se hace evidente aquí cómo la mayor diversidad, menor edad y el menor conocimiento que tienen tutores, orientadores, jefes de estudio y PTSC de los alumnos de 1º genera la necesidad de revisar exhaustivamente cómo evoluciona la convivencia y qué casos están en riesgo social. A juzgar por la nula presencia de estos temas en las reuniones de 4º, esta necesidad no se percibe hacia los alumnos mayores de la ESO.

El patrón 3 lo integran temas que han tenido una presencia destacada pero sólo en pocos momentos del curso. Este patrón lo siguen la mayoría de los temas: funcionamiento de recursos, eventos, revisión general, caso académico, caso en riesgo, y caso de comportamiento. El único de estos temas que sigue un patrón parecido en

1º y en 4º es la revisión general: en varios momentos bien repartidos durante el curso se dedicó una buena parte de la sesión a revisar en general la situación de los alumnos de los diferentes grupos. En el caso de los grupos de 4º los participantes llevaron a cabo este tipo de revisiones en una reunión en noviembre, otra en febrero, otra en marzo y por último en mayo. Funcionamiento de recursos, eventos y el tratamiento de casos aislados son temas que presentan acusadas diferencias entre 1º y 4º. En general, en las reuniones de 4º, los tratan en menor medida y con menor frecuencia. Funcionamiento de recursos, que en 1º surgía en muchas sesiones aunque con poca presencia en cada una (patrón 4) aparece en 4º sólo en dos sesiones en febrero en las que el orientador explica el procedimiento para solicitar la inscripción del examen de acceso a ciclos formativos y propone que los alumnos de 4º participen en los apoyos que están organizando por las tardes para los alumnos menores. El tema en el que se tratan eventos estaba muy presente en las reuniones de 1º (patrón 5). Sin embargo en las reuniones de 4º surge sólo en cuatro momentos, en enero, en febrero y en mayo, cuando hablan de las juntas de evaluación y de los días temáticos (día de la Paz, jornada de medio ambiente, olimpiadas del municipio). Por lo que respecta a los casos, los de riesgo y los académicos son muy recurrentes en 1º (patrón 4) y sin embargo en 4º surgen muy pocas veces y a menudo más como un inciso en la conversación que como temas de gran preocupación. Los casos de comportamiento aparecen en las reuniones de 4º también sólo en cuatro ocasiones repartidas. La comparación con lo que ocurre en las reuniones de 1º arroja aquí la diferencia más llamativa: los casos aislados de comportamiento eran allí uno de los temas más recurrentes y a los que más palabras dedicaron mientras que en las reuniones de 4º lo sacan a colación en pocas ocasiones y nunca les ocupa más de una quinta parte de las reuniones.

El patrón 5 describe lo que ocurre a lo largo del curso con los últimos cuatro temas: temas de fondo, acción tutorial, logística/organización y socioemocional. Estos temas, se abordan en las reuniones en muchas ocasiones y en una proporción bastante elevada. La acción tutorial es el único de estos temas que sigue en patrón casi idéntico en las reuniones de 1º y de 4º: en los dos casos surge en casi todas las reuniones y ocupa una proporción muy amplia de muchas de ellas. Logística/organización y socioemocional se parece en 1º y en 4º en el hecho de que aparecen con mucha frecuencia. Sin embargo, en 4º le suelen dedicar mucha más proporción de las sesiones tanto a hablar de la organización del instituto y los cambios legislativos como a las bromas y comentarios personales. Pero sin duda es temas de fondo el que aglutina en este caso las diferencias más acusadas entre los dos grupos de tutores: si en las reuniones de 1º se inscribía en el patrón 2 – poco tratado en pocas ocasiones – en las de 4º es un tema que aparece en la mitad de las reuniones y al que le dedican incluso más del 50% de lo que hablaron en tres reuniones en

enero y febrero y más del 25% en abril y mayo. Concretamente los tutores y el orientador hablaron de las causas de la desmotivación que los profesores perciben en los alumnos, del papel del profesorado ante esta situación, de qué condiciona las decisiones sobre si un alumno debe ir o no a bachillerato o de las consecuencias de que los adolescentes estén muy adaptados ahora a un mundo audiovisual que resulta ajeno a los profesores.

En resumen, los participantes de las reuniones de 4º del Orientador 1 tratan recurrentemente y en buena proporción temas de fondo, la acción tutorial, los temas de organización y logística del instituto y los asuntos personales. En algunos momentos repartidos durante el curso hablan del funcionamiento de los recursos a disposición del alumnado, de los eventos del centro, de casos de alumnos que les preocupan académicamente o por su comportamiento o situación familiar y realizan revisiones de la situación general de las clases de 4º.

En comparación con los participantes de las reuniones de tutores de 1º, observamos que en general tratan menor variedad de temas, pues los de 4º no hablan de la coordinación externa ni revisan casos de comportamiento ni de riesgo; algunos los tratan en menor proporción y frecuencia, como funcionamiento de recursos, eventos y el tratamiento de casos aislados, que son más recurrentes y tienen más peso en 1º que en 4º; otros temas como logística/organización, temas de fondo y socioemocional sufre el fenómeno contrario al surgir en mayor proporción y frecuencia en 4º que en 1º. Por último, sólo dos temas tienen una evolución parecida en 1º y en 4º: la revisión general de alumnos con diversas problemáticas, que se trata en algunos momentos durante el curso, y la acción tutorial, que ocupa una buena proporción de muchas reuniones.

Orientadora 2

Tutores de 1º: Orientadora 2

En el grupo de tutores de 1º de la Orientadora 2 también encontramos temas con una evolución distinta a lo largo del curso escolar. De forma muy similar a lo que ocurría con el grupo de tutores de 1º del Orientador 1, algunos de los temas no aparecen en ninguna reunión, otros se abordan sólo en algunas ocasiones puntuales, otros tienen una presencia modesta pero constante a lo largo del curso y por último otros se tratan en mucha proporción en la mayoría de reuniones.

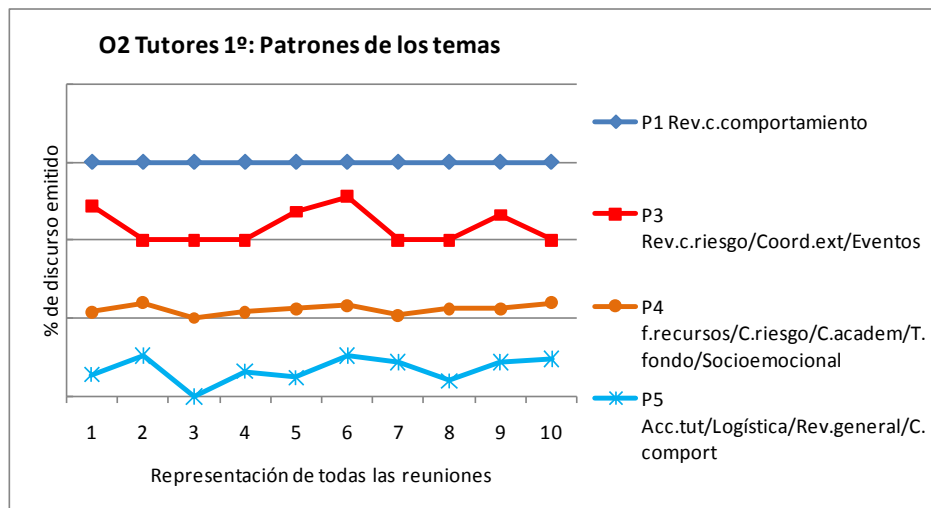


Gráfico 10. Patrones de evolución de los temas a lo largo del curso en el grupo de tutores de 1º de la Orientadora 2

A continuación ofreceremos una descripción detallada del tratamiento de los temas. Más adelante, en un pequeño resumen, comentaremos los aspectos fundamentales que se extraen de este análisis.

La diferencia principal con los patrones de las reuniones de 1º del Orientador 1 es que en este caso sí hay un tema que no surgió en ninguna reunión (patrón 1) y que los temas que aparecieron de forma más constante a lo largo del curso lo hicieron en una proporción mayor (el patrón 4 tiene en este caso unos porcentajes algo más elevados). De todas formas, las diferencias más relevantes se encuentran en cuáles son los temas que siguen cada uno de estos patrones.

El patrón 1 representa los temas que no se abordaron por este grupo de tutores. En este caso sólo un tema lo integra: revisión de casos de comportamiento. Teniendo en cuenta que el grupo de tutores de 1º del Orientador 1 las revisiones de casos de comportamiento eran muy frecuentes y les dedicaban buena parte de muchas sesiones, la comparación es llamativa: el grupo de tutores de 1º de la Orientadora 2 no lleva a cabo estos procesos, nunca se involucra en un proceso de revisión exhaustiva y ordenada de los casos que afectan a la convivencia en el centro. Una de las razones es que en el caso de la Orientador 1 el jefe de estudios estuvo presente en todas las reuniones, con una misión clara de llevar al día las incidencias en temas de convivencia. Aunque en el caso de la Orientadora 2 la jefa de estudios también consideraba que esa era una de sus principales tareas, su intención de control y metódico de este tipo de casos es menos acusada.

El patrón 3 representa aquellos temas que surgieron en algunos momentos del curso pero ocupando un porcentaje importante de lo que hablaron en aquellas ocasiones. Los participantes que nos ocupan trataron, siguiendo este patrón, la revisión de casos de riesgo, la coordinación externa y los eventos. Este grupo revisa los casos de riesgo sólo en una ocasión, en febrero, al hilo de una revisión general que ocupó la mitad de lo que hablaron. Aunque en el grupo del Orientador 1 este proceso lo realizan en varias ocasiones, no sólo en una, aún así podemos considerar que sigue básicamente el mismo patrón. El tema de los eventos sí sigue un patrón un poco diferente al del Orientador 1 pues en el caso de la Orientadora 2 es algo más eventual, surge principalmente a comienzo de curso para preparar la reunión de padres, en tres reuniones en enero y febrero y en dos reuniones en junio para organizar las juntas de evaluación y una charla anual con padres sobre drogodependencia. La diferencia más llamativa entre los dos institutos, sin embargo, la encontramos en la coordinación externa: los grupos del Orientador 1 apenas la abordan, siguen los patrones de menor presencia durante todo el curso, mientras que en el caso de la Orientadora 2 tiene una presencia muy destacada en varias reuniones entre enero y febrero y en mayo y junio. Esto se debe principalmente a que la Orientadora 2 y su jefatura de estudios se reúnen con el colegio que más les dota de alumnos en dos ocasiones y hacen partícipes a los tutores de la preparación y el *feedback* de esta labor de coordinación.

El patrón 4 corresponde a los temas que abordaron en muchas reuniones a lo largo de todo el curso pero sin dedicarles en general un porcentaje muy alto de lo que se dijo en ninguna de ellas. Este patrón lo siguen funcionamiento de recursos, casos de riesgo, casos académicos, socioemocional y temas de fondo. En comparación con el Orientador 1 en sus reuniones de 1º, estos temas tienen un tratamiento muy similar, (excepto temas de fondo): en ambos institutos hablaron a menudo durante todo el curso sobre cómo organizar los recursos para atender a la diversidad, sobre los casos que llaman la atención por su situación social o académica y también bromearon o comentaron aspectos de su vida personal. Los temas de fondo, como decíamos, sí se tratan de diferente manera en los dos casos. Los participantes de la Orientadora 2 abordan más a menudo y en mayor proporción temas con carga reflexiva, que los participantes de las reuniones de 1º del Orientador 1. En los dos casos, el contenido de estas reflexiones estuvo relacionado con la necesidad de que toda la comunidad escolar sea coherente en sus pautas educativas y sobre las implicaciones de imponer castigos severos como la expulsión ante las faltas de los alumnos.

El último patrón, el número 5, describe aquellos temas que tuvieron gran presencia de manera constante durante el curso. La acción tutorial, la logística/organización, la revisión general y los casos de comportamiento son los temas que pueden ser descritos bajo este patrón. Los temas de acción tutorial y los casos que generan problemas de convivencia o de adaptación se abordaron con un patrón similar en ambos institutos: en los dos casos se le dedicó mucho tiempo de estas reuniones, en algunas de ellas destacó mucho este tema y en otras, las menos, apareció en escasa proporción. Sin embargo, la revisión de casos de problemáticas variadas y los asuntos relacionados con normativas y organización del centro se trataron de manera distinta en los dos institutos: en las reuniones de 1º del Orientador 1 la revisión general de casos sólo se realizaba en algunas ocasiones puntuales mientras que la Orientadora 2 alentó con los tutores de 1º este tipo de procesos en más ocasiones y esta tendencia sólo disminuyó apreciablemente en mayo y junio; por su parte, los temas de logística del centro se trataron en el caso de la Orientadora 2 en menos ocasiones pero en una proporción bastante mayor, de forma más parecida a lo que ocurrió con el grupo de tutores de 4º del Orientador 1.

En resumen podemos decir que también en las reuniones de la Orientadora 2 con sus tutores de 1º hubo temas con mayor y menor presencia y temas que surgieron a menudo o sólo en algunas ocasiones a lo largo del curso. Este grupo de tutores trató con mucha frecuencia y en gran proporción la acción tutorial, los asuntos de logística del centro, revisaron mucho la situación de los alumnos que más llaman la atención por diversos motivos y trataron los casos que más repercuten en la convivencia y la adaptación de los alumnos al instituto. A lo largo de todo el curso también fueron muy habituales los comentarios personales entre los participantes y las conversaciones sobre cómo organizar mejor los recursos del centro para la atención a la diversidad, sobre algunos dilemas sobre la educación o a la escuela y sobre qué hacer con alumnos que presentan riesgo de maltrato o abandono o dificultades académicas. Por el contrario, sólo revisaron exhaustivamente los casos de riesgo una vez, sólo en ocasiones puntuales hablaron de la coordinación principalmente con un colegio y de los eventos que sucedieron en el centro y nunca realizaron revisiones de los casos que afectaban a la convivencia. La diferencia más llamativa con el grupo de tutores de 1º del Orientador 1 es precisamente esta: en 1º la revisión de las amonestaciones o de la evolución de un grupo de alumnos particularmente difícil eran actividades muy frecuentes en estas reuniones. En cualquier caso, sea en revisiones más organizadas, sea por el surgimiento de casos aislados, en los dos institutos se trató en buena medida y durante todo el curso el tema del comportamiento considerado poco adecuado de algunos alumnos. Si en el caso del Orientador 1 la revisión de casos de comportamiento ocupó mucha proporción de sus conversaciones, los tutores de 1º de la Orientadora 2 se detuvieron más sobre

temas de fondo, sobre la coordinación externa y sobre las revisiones generales de la situación del alumnado.

Tutores de 2º: Orientadora 2

El grupo de tutores de 2º de la Orientadora 2 aborda los temas siguiendo una evolución a lo largo del curso que no se diferencian mucho de los que seguían los tutores de 1º en ambos institutos. Utilizaremos, como en los demás casos, los diferentes patrones que encontramos para resumir el tratamiento de los temas que realizan estos participantes y comentaremos al hilo sus semejanzas y diferencias con los demás grupos.

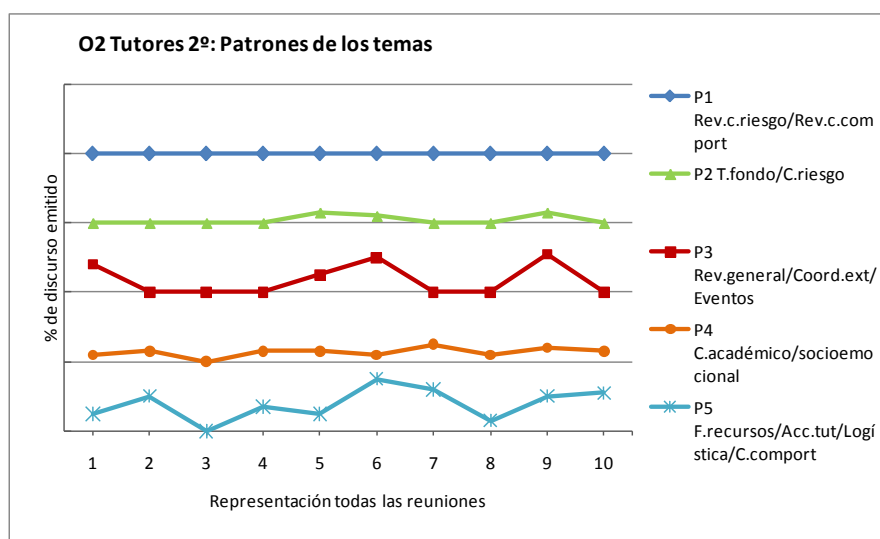


Gráfico 11. Patrones de evolución de los temas a lo largo del curso en el grupo de tutores de 2º de la Orientadora 2

A continuación presentaremos detalladamente cómo ha tratado los diversos temas este grupo de tutores. Al final de este epígrafe, recuperaremos una visión más global comparando estos resultados con los de otros grupos.

El patrón 1, como se recordará, corresponde a aquellos temas que no estuvieron presentes en las reuniones. Este grupo no realizó en ningún momento revisiones de casos de riesgo ni de casos de comportamiento. Tenemos claro, por tanto, que el único grupo en el que tienen verdadera presencia este tipo de revisiones es el grupo de 1º del Orientador 1: con sus tutores de 4º este orientador no emprendió estos procesos y en el caso de la Orientadora 2 sólo se realizaron revisiones de casos de riesgo una vez con los tutores de 1º y nunca, ni en 1º ni en 2º, se revisaron los casos de comportamiento.

El patrón 2 describe el tratamiento de los temas de fondo y los casos de riesgo puesto que aparecieron en poquísimas ocasiones y ocuparon siempre menos del 8% de las reuniones. El único momento en el que estos participantes hablaron de temas de fondo se refirieron a la situación que sufren muchos colegios que escolarizan a una gran proporción de alumnos inmigrantes. Este es el grupo, por tanto, en el que menos se involucraron en analizar los problemas que trascienden el momento y el lugar y afectan en general a la educación. Como decíamos, también se detuvieron poco en hablar de casos de riesgo: este tema apareció sólo en tres reuniones, la mitad que en 1º y mucho menos que las de 1º del Orientador 1. El patrón es más similar a lo que ocurre en 4º con el Orientador 1, donde el tema se saca a colación sólo en una reunión.

El patrón 3 presenta la peculiaridad en este caso de que los picos se concentran en la primera parte del curso y los valores son nulos a partir de abril. Los temas que tienen una gran presencia pero sólo en algunas ocasiones son en este caso la revisión general, la coordinación externa y los eventos. En el caso del grupo de tutores de 2º, la revisión general tiene mucha menos presencia y es mucho más ocasional que en el de 1º del mismo instituto. Esto se debe a que las revisiones generales en 1º tienen que ver sobre todo con la realización de los estudios psicopedagógicos, que tienen gran importancia para la Orientadora 2. En 2º, todos los alumnos que llamaron la atención por diversos motivos ya completaron el estudio el año anterior, por lo que no se habla tanto de la necesidad de realizarlos o de los resultados que obtuvieron. En cualquier caso, aunque este tema se inscribe en el mismo patrón que lo hacía en el caso del Orientador 1 (tanto para 1º como para 4º) llama la atención que este grupo es el que menos revisiones generales realiza y el que menos porcentaje de palabras le dedica. Los otros dos temas que presentan picos en algunos momentos son la los eventos y la coordinación externa. Eventos sigue un patrón parecido al que seguía en el grupo de 2º y en el de 4º del Orientador 1, con la peculiaridad de que no vuelve a aparecer a final de curso, cosa que sí hacía en los otros grupos. La coordinación externa está más presente en este grupo que en los del Orientador 1, en los que era casi nula, pero aparece menos veces y en menor proporción que en grupo de 1º de la misma orientadora. Si allí se hablaba mucho de la coordinación entre los tutores de 1º y el colegio, en 2º se habla sobre todo de la coordinación con asociaciones, empresas y ayuntamiento, con los que se organizan actividades en el instituto como charlas sobre trastorno alimentarios o el punto de información juvenil del municipio.

El patrón 4 describe los temas que tienen una presencia constante aunque no muy alta durante todo el curso. En este caso, sólo socioemocional y caso académico siguen esta pauta. Vemos, por tanto, que las bromas y los comentarios persona-

les tuvieron una presencia y una frecuencia muy parecida a la del otro grupo de la misma orientadora y a la del grupo de 1º del Orientador 1. El grupo de 4º es el único, pues, que dedicó amplios momentos de varias sesiones a este tema. Los casos relacionados con problemas académicos de algunos alumnos tienen un tratamiento también muy similar en los dos grupos de la Orientadora 2 y en el de 1º del Orientador 1. El de 4º es el único que se diferencia, al tratar este tema sólo en algunas ocasiones más repartidas durante el curso.

El último patrón, el 5, es el que resume lo que ocurre con aquellos temas de los que se habló en la mayoría de las reuniones en una proporción muy alta. Podemos decir que el funcionamiento de recursos, la acción tutorial, la logística/organización y los casos de comportamiento fueron los temas que más caracterizan las reuniones de este grupo. El funcionamiento de recursos fue un tema que ocupó en gran medida las reuniones y destaca en este grupo más que en los demás, tanto de uno como de otro orientador. Si accedemos al contenido concreto de las conversaciones sobre este tema, vemos que en este grupo se habló mucho acerca de qué medias de atención a la diversidad, sobre todo extraordinarias, podía ofrecer el centro a los alumnos que durante 2º de la ESO se observaba que las necesitarían. Estas conversaciones aumentaron su peso a partir de marzo y en mayo hubo una reunión en la que se habló en exclusiva de ese tema. Si el tratamiento del funcionamiento de los recursos sigue un patrón especial en este grupo, lo que ocurre con la acción tutorial en el grupo de tutores de 2º es prácticamente idéntico a la pauta que siguió en las reuniones de 1º de la misma orientadora. En los dos casos, no se habló de acción tutorial en las tres primeras reuniones del curso, en las que los eventos, la logística y las primeras revisiones generales les ocuparon más pero luego tomó una fuerte presencia hasta final de curso. Las diferencias principales con el Orientador 1 es que en su caso, tanto en 1º como en 4º, la acción tutorial ocupó gran parte de las reuniones desde principio de curso y tuvo algunos picos más elevados, es decir, en algunas reuniones este tema monopolizó más del 80% de lo que se dijo, mientras que en el caso de la Orientadora 2, la acción tutorial nunca les ocupó mucho más de la mitad de lo que hablaron. Por lo que respecta a la logística y la organización del instituto, ocurre con el grupo de tutores de 2º algo muy parecido a lo que ocurría en 1º y en 4º con el Orientador 1: se habló de ello a menudo y durante bastante proporción de las reuniones. Sólo se diferencia aquí el grupo de tutores de 1º del Orientador 1, que se ocupó de este tema de una manera más constante pero menos acusada. Los casos de comportamiento también aparecen con una pauta muy similar a la del grupo de 1º de la misma Orientadora. Se habló más de ellos y de forma más constante que en el grupo de 4º del Orientador 1 pero en menor proporción que en el grupo de 1º de ese Orientador, que destaca por encima de todos en el tratamiento de los problemas de convivencia.

Como resumen de lo que se habló en las reuniones de 2º de la Orientadora 2, podemos decir que nuevamente la acción tutorial, la logística del instituto y los casos problemáticos en cuanto a la convivencia son los que más destacan. Como rasgo más distintivo de este grupo vemos que el funcionamiento de recursos ocupó mucho sus conversaciones en muchas de las reuniones. Los comentarios personales y sobre problemáticas académicas de ciertos alumnos fueron también temas constantes aunque no acapararon mucha proporción de ninguna reunión en concreto. Más esporádicamente se llevaron a cabo revisiones generales de la situación de los alumnos, se habló de coordinación con asociaciones, empresas o ayuntamiento y de los eventos que suceden en el centro a lo largo del curso. Al igual que en otros grupos hubo temas que apenas se trataron: la revisión de casos de riesgo y de casos de comportamiento, los temas de fondo y, menos que en ningún otro grupo, los casos aislados de alumnos en riesgo social.

Conclusión:

En este apartado retomaremos la visión de conjunto desde el punto de vista no ya de cada grupo observado sino de cada categoría de tema que encontramos. La Tabla 12 representa los diferentes patrones que los temas adoptaron en los cuatro grupos de tutores observados.

Categorías	Orientador 1		Orientadora 2	
	Tutores 1º	Tutores 4º	Tutores 1º	Tutores 2º
Acción tutorial	Patrón 5	Patrón 5	Patrón 5	Patrón 5
Casos comportamiento	Patrón 5	Patrón 3	Patrón 5	Patrón 5
Logística/organización	Patrón 4	Patrón 5	Patrón 5	Patrón 5
Eventos	Patrón 5	Patrón 3	Patrón 3	Patrón 3
Revisión general	Patrón 3	Patrón 3	Patrón 5	Patrón 3
Coordinación externa	Patrón 2	Patrón 2	Patrón 3	Patrón 3
Revisión casos riesgo	Patrón 3	Patrón 2	Patrón 3	Patrón 2
Funcionamiento de recursos	Patrón 4	Patrón 3	Patrón 4	Patrón 5
Socioemocional	Patrón 4	Patrón 5	Patrón 4	Patrón 4
Caso académico	Patrón 4	Patrón 3	Patrón 4	Patrón 4
Caso riesgo	Patrón 4	Patrón 3	Patrón 4	Patrón 2
Temas de fondo	Patrón 2	Patrón 5	Patrón 4	Patrón 2
Revisión casos comportamiento	Patrón 5	Patrón 2	Patrón 2	Patrón 2

Legenda (Patrones/color)

Patrón 5  Patrón 4  Patrón 3  Patrones 1 y 2 

Tabla 12. Patrones de los temas tratados en las reuniones de tutores

Algunos temas se trataron de forma parecida en todos los grupos, otros presentan especificidades dependiendo del orientador y otros dependiendo del curso en el que se habló de ellos. En la tabla vemos en color granate el patrón de mayor frecuencia y proporción de palabras; en tono morado, el patrón que representa temas también frecuentes pero con menor proporción de palabras; en azul encontramos representado el patrón que indica una presencia esporádica de los temas pero con gran peso en la proporción de palabras dedicadas cuando aparecen; por último, en el tono más anaranjado, los patrones que representan temas que apenas tuvieron peso.

De esta manera podemos ver que la acción tutorial, los casos de comportamiento y la logística/organización son los temas que en general aparecen con mayor frecuencia en estas reuniones y a los que se dedica gran proporción de lo que allí se habla. Anteriormente habíamos justificado que el desarrollo de la acción tutorial y las decisiones o comunicaciones sobre legislación y organización del centro pueden ser considerados asuntos más próximos al polo de la intervención primaria. Parece, pues, que los participantes de estas reuniones, tanto en un instituto como en el otro, se dedican en buena proporción a temas relacionados con la prevención de problemas en el conjunto del centro, puesto que lo hacen por medio del desarrollo de planes (como el de acción tutorial) y de decisiones organizativas que afectan – si llegan a implantarse - a toda la institución.

En cualquier caso, vemos también que, en estas reuniones, tiene un importante peso el tratamiento de casos que estallan en el centro y que se relacionan con el comportamiento de los alumnos. El único grupo en el que esta temática aparece sólo esporádicamente es en el de 4º. Una posible explicación, si tenemos en cuenta la literatura sobre bullying y clima escolar, es que la incidencia de conflictos graves y llamativos se reduce significativamente a partir de 3º de ESO (Defensor del Pueblo-Unicef, 2007). El surgimiento, en general más bien atropellado, de casos que les preocupan por afectar a la convivencia, es especialmente frecuente en el grupo de 1º del Orientador 1. Como veíamos al comentar las actividades que este orientador suele realizar en su centro, él le dedica mucha atención a los temas de convivencia y desde ese punto de vista es coherente que no intente evitar que se aborden en las reuniones los problemas que se reflejan en el comportamiento de los alumnos y que también preocupan a los profesores. De todas formas, el hecho de que estos casos ocuparan mucho espacio en la reunión de tutores le preocupaba durante ese curso e intentó promover que se tratara de una forma más organizada comentándolo con el jefe de estudios. Por ello este grupo es también el único en el que la revisión de casos de comportamiento tiene peso. Cuando los participantes revisan podemos considerar que están de alguna manera “encapsulando” todos los

problemas de un mismo tipo que surgen durante la semana en un episodio dentro de la reunión que todos reconocen, y que va a tener un principio y un fin muy claros. De este modo es más fácil controlar el tiempo que se le dedica y al acabar, todos son conscientes de que ya no hay espacio para esa temática. Podemos considerar que promover revisiones es uno de los recursos que estos participantes, y en especial los orientadores, utilizan para controlar en cierta medida el curso de la sesión.

Los eventos, la revisión general, la coordinación externa y la revisión de casos de riesgo son los temas que más dependen del momento del curso y a ellos se les dedica una gran proporción de algunas reuniones. La periodicidad y el interés por estos temas nos permiten extraer varias conclusiones.

Por un parte los eventos y la coordinación externa muestran que estos grupos mantienen una estrecha relación con todo lo que ocurre en el instituto o que, proviniendo de fuera, le afecta directamente. La preparación de las reuniones de padres, de las juntas de evaluación, de las excursiones y jornadas temáticas, etc., la preparación de las reuniones con los colegios, de las visitas de asociaciones, empresas o ayuntamiento para realizar actividades son asuntos que trascienden el trabajo cotidiano de los tutores pero que, si consideramos el papel central de la figura del tutor en un centro, deben ser indiscutiblemente parte de sus intereses. Podemos decir que en estos dos centros, tutores, orientador y jefe de estudios se involucran plenamente en la vida del instituto. De todas maneras hay ciertas diferencias dependiendo del instituto. En el caso del Orientador 1 la coordinación externa no entra dentro de este patrón pues en especial la coordinación con primaria se realiza al margen de la reunión de tutores. Por otro lado, en el grupo de 1º de este orientador, los eventos son un tema mucho más habitual y más variado.

Por otro lado la revisión general y de casos de riesgo indican que hay determinados momentos durante el curso en el que los participantes dedican un episodio claramente estructurado de las reuniones a asegurarse de que todo alumno que lo necesita es atendido. La revisión general se realiza en todos los grupos en algunos momentos repartidos, excepto en el caso de los tutores de 1º de la Orientadora 2. Para dicho grupo la revisión general es un tema cotidiano. De la misma manera que ocurría sobre los asuntos de convivencia en el Orientador 1, para la Orientadora 2 un tema de atención prioritaria es la prevención del fracaso y su estrategia para lograrlo es intentar que, en sus propias palabras, “no se nos escape ninguno”. Así, se suele dedicar un tiempo de las reuniones a comentar la información que tienen sobre ciertos alumnos, a repasar la situación de aquellos alumnos en su etapa de primaria (cuentan con datos de mucho de ellos del colegio más cercano), a preparar

los estudios psicopedagógicos, etc. En la tabla vemos por tanto bien reflejado desde otro punto de vista los intereses que guían la actuación de estos dos orientadores en sus centros y, consecuentemente, el perfil que les caracteriza. En cuanto a la revisión de casos en riesgo, un dato llamativo es que son más similares los grupos de 1º de los dos orientadores que los grupos del mismo orientador. De hecho es en las reuniones de 1º donde realmente se cumple este patrón – dedicación eventual pero en gran proporción. La explicación de por qué es menos frecuente este tema en 4º puede tener que ver con la relación entre el riesgo social y el fracaso escolar: la gran mayoría de alumnos que han llegado a 4º de ESO tienen una situación familiar que no reviste riesgo social. Menos evidente es por qué en el grupo de 2º de ESO tiene tan poco peso las categorías de casos y revisión de casos de riesgo. Gracias a la observación de las reuniones y al conocimiento del contenido de las mismas sabemos que sí se habló de la situación socialmente delicada de un buen número de alumnos. Sin embargo frecuentemente hablaron de ello en relación con las decisiones que tenían que tomar acerca de cómo configurar grupos de diversificación y otros recursos del centro para los que algunos alumnos eran candidatos al final de 2º de ESO. Por ello, las conversaciones sobre la respuesta más adecuada para determinados alumnos se enmarca muy a menudo en la categoría funcionamiento de recursos, que en este grupo tiene gran presencia.

El funcionamiento de recursos, los temas socioemocionales, los casos académicos y de riesgo siguen en general los patrones de gran frecuencia aunque de poca proporción de palabras en cada sesión, es decir, se habla muy a menudo de estos temas durante todo el curso pero no acaparan una gran proporción de las reuniones. La excepción la marca el grupo de 4º: estos participantes hablan más esporádicamente del funcionamiento de recursos, de los casos académicos y de riesgo pero se dedican mucho más a hablar de sus intereses personales, de sus problemas, se hacen más bromas y se preguntan más los unos por los otros. También es el único grupo que trata en gran medida temas de fondo, y observamos que esto no es casualidad: en muchas ocasiones el surgimiento de temas personales les lleva a analizar más a fondo los verdaderos problemas profundos de la escuela o de la educación. Quizá estos procesos se faciliten por el hecho de que se trata del grupo menos numeroso (sólo lo integran tres tutores) pero también es el grupo en el que se hace evidente una mayor diversidad de opiniones insertas en un clima de aceptación, confianza y humor crítico, potenciado sobre todo por uno de los tutores, profesor de filosofía.

Aparte de la excepción muy marcada del grupo de 4º, ya hemos comentado que el de 2º se ocupa mucho más del funcionamiento de recursos: durante todo el curso se habla de qué medidas podrían ser pertinentes para los alumnos que las necesitan.

De todas formas, en mayo y junio se registra un incremento de las palabras dedicadas a esta temática sobre todo en los grupos de la Orientadora 2. Por lo demás, los grupos de 1º y de 2º dedican igualmente muchos pequeños momentos a los asuntos socioemocionales, a tratar casos que destacan por sus complicaciones académicas o por su situación familiar y social. Estos temas son, junto con la acción tutorial, los casos de comportamiento y la logística del instituto, los más habituales en la mayoría de reuniones. Nos queda claro ahora cómo los temas que en principio podemos considerar más preventivos conviven cotidianamente con otros que podríamos considerar más remediales, con el tratamiento de casos que surgen por determinadas problemáticas que ya se han presentado.

Los temas de fondo y la revisión de casos de comportamiento, por último, son los temas que en general menos se abordan pero hay grandes excepciones: la revisión de casos de comportamiento es un proceso que caracteriza mucho el funcionamiento de las reuniones de 1º del Orientador 1 y los temas de fondo se tratan en buena proporción y frecuencia en las reuniones de 4º del mismo orientador.

2.c. Conclusión

Esta sección de los resultados ha estado dedicada a analizar las temáticas que abordaron los participantes en las reuniones de tutores. Somos conscientes de que sería posible realizar un análisis mucho más detallado de su contenido concreto pero, dado el volumen de datos con que contamos, la categorización por temáticas nos permite tener una panorámica amplia y al mismo tiempo manejable de lo que hablaron. En cualquier caso, nos hemos aproximado a un aspecto poco estudiado de manera tan exhaustiva: de qué se ocupan los tutores, jefes de estudio y orientadores y en ocasiones PTSC en reuniones reales de tutores durante un curso típico. Como ya hemos dejado patente en otros apartados, estos resultados se complementan con los de investigaciones de los últimos años centradas en estudiar la orientación en sus contextos - especialmente las publicadas en De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) y García y Sánchez (2007).

De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) consideran que la sistematización con la que se realizan las reuniones de tutores, su estructura y su alta periodicidad informan ya de por sí de la implementación modelo preventivo, sistémico y colaborativo. Pero también advierten de que el contenido que allí se trata es sin duda un dato relevante. En esta investigación nos hemos interesado por el contenido y hemos comprobado cómo en los dos institutos estas reuniones no sólo se realizan semanalmente y con rigor sino que efectivamente se utilizan para hablar de la institución escolar, del desarrollo de sus planes y proyectos, de su coordinación y

de su funcionamiento. La conexión entre la presencia de estos temas y lo que se propone desde el modelo educativo constructivista es bastante evidente. Ya hemos expuesto detalladamente cómo los procesos de desarrollo de planes y de coordinación ocupan en las reuniones de los dos orientadores un porcentaje mayor del 50% de lo que hablan en total y además muchos de los temas que remiten a esos procesos tienen una presencia destacada en la mayoría de las sesiones a lo largo de todo el curso.

Paralelamente al desarrollo de estas temáticas, también observamos que los participantes se dedican bastante en las reuniones a tratar casos cuya situación requiere una actuación urgente para remediarla. Estas situaciones, para más datos, suelen estar relacionadas con problemas de convivencia o de poca adaptación escolar de los alumnos (aunque también se ocupan de situaciones de riesgo social y dificultades académicas). Además los participantes se dedican también, cotidianamente en algunos grupos de tutores y de forma más esporádica aunque abundante en otros, a revisar casos para actuar entre profesores, orientación y jefatura de estudios lo más tempranamente posible. Estos procesos no tienen una resonancia preventiva pero, como ya comentamos en el marco teórico, la atención más evidente al nivel de la institución y los objetivos preventivos, si bien son la meta última, no son incompatibles con ayudar a solucionar problemas que ha sido imposible prevenir y que preocupan a los implicados. Además de ser teóricamente compatible, no remediar determinadas situaciones podría menoscabar la eficacia del propio centro y la necesaria relación de colaboración. En las conclusiones finales analizaremos este punto con más detalle.

Es importante tener en cuenta, además, que aunque en estos temas el objeto de la intervención parece el alumno, el tratamiento de los casos es aquí estrictamente lo que en las reuniones se dice sobre el tratamiento de los casos. En este sentido, siempre tiene un componente más ligado a la colaboración que si el tratamiento fuera una acción llevada a cabo exclusivamente por el orientador. En las reuniones, en definitiva, están compartiendo cuestiones con vistas a remediar situaciones concretas de alumnos pero lo están haciendo en común – ya veremos hasta qué punto en posteriores apartados. Así pues, en estas reuniones los participantes hablan de aspectos más ligados al desarrollo de la institución y de otros más centrados en remediar la situación concreta de ciertos alumnos pero precisamente el hecho de que se traten en el contexto de una reunión da muestra de un interés por la colaboración, no por desarrollar un modelo experto de intervención psicopedagógica.

La última conclusión relevante que se desprende de este apartado de resultados es la escasa presencia de reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Hemos

comentado que queda muy patente la dedicación de los participantes a desarrollar la institución en cuanto a su funcionamiento y coordinación interna y externa (esta última con más presencia en la Orientadora 2) y al desarrollo de planes como la acción tutorial. En ambos institutos el trabajo conjunto de orientadores y tutores es percibido como un eje vertebrador de la vida del centro y el departamento de orientación, como uno de sus indiscutibles pilares. Pero debemos recordar de nuevo que un aspecto fundamental de esa intervención institucional es el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la investigación de De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) se observaba un trabajo por el asesoramiento curricular en ciertos momentos pero su presencia era más bien escasa en los centros estudiados. En los nuestros la situación es similar. Veíamos en el apartado de tareas realizadas un contacto a principio de curso con los departamentos didácticos pero no apreciábamos la presencia de espacios y tiempos dedicados a un trabajo coordinado ni con los departamentos didácticos ni con los equipos docentes. En el nivel de los temas que trataron en las reuniones también observamos la escasa presencia de temas de fondo que tienen una relación directa con la enseñanza y el aprendizaje. En todo caso, al hilo de otros temas, los orientadores y algunos profesores comentan cuál sería el tipo de actuación más deseable y de una manera más implícita se hace referencia a cómo debería ser la enseñanza en el centro o de cómo es más potente concebir el aprendizaje.

El trabajo sobre casos, especialmente académicos, se incluía en la tesis de Ricardo García (2003) dentro del ámbito de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En nuestra investigación consideramos que para incluir estrictamente una actuación en el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje ésta debe implicar un apoyo curricular, sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. En este sentido, los temas que pudieran estar relacionados más directamente con el asesoramiento curricular están prácticamente ausentes de las reuniones de tutores. Nos atreveríamos a decir incluso que se trata de un tema tabú. En alguna ocasión los orientadores expresaron – fuera de las reuniones – la dificultad que supone abordar estos temas por la intromisión que los profesores percibirían. Estas consideraciones, por sus importantes implicaciones, también serán retomadas en las conclusiones finales.

3. EXPLICITACIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA TAREA

3.a. Introducción

En las anteriores secciones de los resultados nos interesábamos por las tareas que realizan los orientadores y, dentro de una de ellas - las reuniones de tutores -, por los temas que allí tratan los participantes. En esta tercera sección nuestro objetivo principal es adentrarnos en cómo nuestros participantes afrontan la tarea en esas reuniones. En un origen nuestra atención se dirigió a la identificación de los problemas que afrontan juntos. El análisis de los problemas requirió delimitar primero cuándo empezaba y acababa cada uno de ellos. Este procedimiento nos permitió ver que no todo lo que profesores y orientadores abordaban juntos puede clasificarse como “problema”: en ocasiones la intención que subyace a un fragmento es efectivamente la de resolver una situación en la que hay un desequilibrio entre la situación actual y la ideal pero en otras, la intención de los participantes adopta un carácter preferentemente informativo. A este segundo tipo de intercambios los llamamos “asuntos”. Esta distinción ha resultado tener implicaciones importantes y, por ello, dedicaremos un primer apartado de esta sección a exponer qué entendemos por “asunto”, por “problema” y qué matices adquieren en las reuniones.

En un segundo momento nos centraremos en las unidades que identificamos como “problemas”. Dentro de cada problema que se trató en las reuniones distinguimos sus procesos principales, es decir, qué intervenciones hicieron explícito un proceso de definición del problema, cuáles corresponden a una búsqueda de soluciones y cuáles a una supervisión de las soluciones adoptadas. La proporción en la que estos procesos se hicieron públicos entre los participantes es de gran interés para nuestro trabajo puesto que tiene repercusiones tanto en su contraste con un modelo ideal de resolución de problemas como en su comparación con otros orientadores cuya práctica ha sido analizada con métodos análogos.

3.b. Resultados

Como decíamos, este apartado de resultados tuvo su origen en el interés por analizar cómo profesores y orientadores resuelven los problemas en las reuniones de tutores. Sin embargo, este proceso requiere un paso previo que tiene interés en sí mismo: la distinción entre asuntos y problemas y la proporción en que aparecen en las sesiones.

3.b.1. Procesos de construcción de la tarea: asuntos y problemas

La dimensión de análisis de la que derivan las categorías “asuntos” y “problemas” la denominamos “cuestiones”. Para recordar el esquema de análisis, puede ser conveniente consultar la Figura 5 en el método. El primer criterio de categorización, como en el caso de los temas, se refiere a dónde cortar las cuestiones que aparecen durante las reuniones. En el caso de las cuestiones, delimitar dónde empezaba y acababa cada una fue más complicado que en los temas. La descripción del criterio de corte se encuentra en el Anexo 2, dedicado al manual de acuerdo interjueces.

En términos generales una cuestión empieza cuando uno de los participantes anuncia la intención de tratar un tema, caso o situación distinta a la que se estaba haciendo pública hasta el momento. La cuestión termina cuando se inicia una nueva, lo cual puede suceder o bien porque se trunca por la intervención de otro participante y nunca se retoma, o bien porque se ha satisfecho la demanda inicial. En algunas ocasiones la cuestión queda en suspenso hasta que se retoma más adelante, por la aparición de otras que distraen la atención. En un primer momento estas cuestiones (menos frecuentes por otra parte de lo esperado) parecerían truncadas pero no lo son propiamente puesto que al ser retomadas finalmente se satisface la intención inicial. Así, por lo general, las cuestiones empiezan y acaban en un fragmento consecutivo de la transcripción pero hay ocasiones en las que los fragmentos pertenecientes a la misma cuestión se encuentran separados. En estos casos, los diferentes fragmentos se contabilizan como la misma cuestión. Otra aclaración importante es que la totalidad de lo que los participantes hicieron público durante las reuniones puede ser categorizado como cuestión, bien como asunto, bien como problema (categorías que son mutuamente excluyentes). Sólo las anotaciones en la transcripción relacionadas con las acciones de los participantes quedan fuera de esta categorización.

Así, en las reuniones, una cuestión va dejando paso a otra y al mismo tiempo que se identificó su inicio y final se decidió si constituye un asunto o un problema. El acuerdo interjueces se realizó sobre el 20% de las reuniones, las mismas que sirvieron para el acuerdo de las categorías “Temas”. El porcentaje de acuerdo interjueces alcanzó el 80,2% en el caso de los asuntos y el 89% en los problemas. La razón por la que es menor en los asuntos es por la dificultad de corte: cuando los asuntos se encadenan hay mayor ambigüedad en su inicio y su final. En el caso de los problemas estos límites son mucho más claros. Tras el proceso de acuerdo interjueces y su consiguiente refinamiento de las categorías, se reanalizaron todas las sesiones que forman nuestro corpus.

La definición precisa de las categorías “problemas” y “asuntos” se puede consultar en el Anexo 2 dedicado al manual de acuerdo interjueces. A continuación ofrecemos una descripción destinada a facilitar la comprensión de estas categorías y su importancia para los objetivos que nos ocupan. A grandes rasgos podemos adelantar que un problema implica el planteamiento de un desequilibrio entre una situación y la deseada mientras que un asunto es un comentario eminentemente informativo que no demanda acciones posteriores para restaurar un desequilibrio. Para entender mejor esta distinción y los matices que adopta, la ilustraremos a continuación con ejemplos concretos. Más adelante veremos la proporción en la que los participantes tratan asuntos y problemas.

Tipos de asuntos y problemas

Asuntos

Los asuntos que encontramos en las reuniones son intercambios comunicativos dirigidos a compartir información u opiniones sobre aspectos que no inquietan particularmente a los participantes. Es decir, su intención no es la de poner sobre la mesa algo que necesita ser reparado sino la de compartir con los demás los propios conocimientos e ideas. En estas cuestiones, pues, los participantes no inician un proceso complejo de toma de decisiones ni se enzarzan en controversias. En nuestro sistema de categorías sólo distinguimos si el fragmento en concreto es un asunto o un problema. No obstante, para aclarar mejor qué entendemos por “asunto”, vamos a comentar a continuación qué matices podemos encontrar ilustrándolos con ejemplos.

Un tipo de asuntos muy común lo constituyen comentarios de los participantes que tienen una clara intención declarativa, que a veces puede ser algo humorística.

Como se puede apreciar en los ejemplos que siguen, es difícil confundir estos fragmentos con un proceso de resolución de problemas.

O-yo es que me aprendo los nombres compuestos. Sara Rubí,
Lady Hanna...Tenemos unos cuantos...
Rosa-yo no puedo decir nada, que Rosa de los Dolores...(risas)
O-pero ese es de aquí de toda la vida
Rosa-sí, de Valladolid concretamente pero... (risas)
Marta-anda que yo que a Lady Hanna le escribo así (escribe en
un papel) como en inglés y me dice, no, que es así Leidi Jana
(escribe) (risas) Prot nº 55 O2 Tutores 1º

JE-esta mañana no me he encontrado solo una amonestación y
digo “imposible”, no las encontraba, “sólo una es imposible”
O-tú, porque eres...

JE-¡realista! Que cuando las encontré ¡un taco así! (risas)
 O-eres un... ¡masoquista! (risa)
 JE-pero han sido menos que otros días
 Charo-sí, una semana tranquila
 O-a ver, dílas (tono de resignación fingido) Prot. nº 53 O1 Tutores 1º

(Viene un profesor preguntando por ciertos alumnos)
 O-búscalos arriba en el aula esa de cerca de diver
 Profesor-¿en el ex cubículo de fumadores?
 O-sí (el profesor se va)
 Charo-¿así lo llamáis? (*Charo es nueva en el centro*)
 O-ahí se metían ¿tú lo ves normal? (*a Judith, que no es nueva*)
 Judith-(risa) Prot. nº 53 O1 Tutores 1º

Además de los comentarios, otros asuntos muy característicos son informaciones que los participantes expresan o demandan de los demás. La intención es puramente la de poner al corriente de información a los otros participantes, podríamos decir que intentan “sincronizar” las mentes sobre cuestiones de las que unos han sabido antes que los otros.

O-Rosa, de Naturales dijo César (*maestro del colegio con el que se reunieron la orientadora y los jefes de departamento*)
 Manuel-(interrumpe) y yo (sonríe)
 O-ay, perdona, claro, ¡tú también!
 Manuel-no pasa nada (sonríe)
 O-decía César que apenas dan historia en 6º, sí hacen la línea del tiempo. Trabajan mapas
 Manuel-¿textos comentan?
 O-no, están muy apegados a los libros. Sí hacen manualidades, un pueblo de marquetería. Soledad (JE) le comentó que los de 2º aquí no saben distinguir un esquema de un resumen y que aprenden mucho de memoria. Pues esto es todo yo creo, lo que comentó Prot. nº 34 O2 Tutores 1º

O-Este año llega carta de cómo están los chicos con esta evaluación comparado con otros centros. Va a haber una evaluación de diagnóstico en 2º. La Consejería podrá establecer evaluaciones externas en 2º.
 Eva-¿pero eso del diagnóstico tiene que ver con la evaluación inicial?
 O-no, la externa es sólo en un curso. La inicial es para hacer los apoyos y los refuerzos cuanto antes y con criterio. De la externa es para ellos, para nosotros sirve pero para ver un poco. Bueno, ya me callo yo ¿eh? (*Mirando a Alicia del programa de Proyecto Hombre*) (risas)
 Eva-ah, pues muy bien, porque no lo sabía esto. Prot. nº 51 O2 Tutores 2º

Rosa-¿y para nosotros cuándo vuelve Alicia? (*del programa de Proyecto Hombre de prevención de drogodependencia*)
PTSC-a ver que lo miro...(mira en la agenda) el 26 de marzo, miércoles
Rosa-no, miércoles no es
PTSC-sí, sí
Rosa-ah, que estaba mirando en febrero, perdona
O-a mí me pasa un montón eso, Rosa. Prot. nº 34 O2 Tutores 1º

Algunos casos este intercambio de información pueden parecerse a una supervisión de las soluciones tomadas puesto que a veces de lo que se ponen al corriente es de alguna situación que ha sido problemática. Sin embargo, como ya explicaremos con más detalle, sólo consideramos supervisión aquellos fragmentos en los que claramente evalúan si ha funcionado o no una decisión que han emprendido. Por lo tanto, cuando simplemente comentan el estado de una situación consideramos que constituye un asunto.

O- Ricardo más tranquilo, ¿no?
Judith-sí
O-la abuela nos trajo bombones. Prot. nº O1 Tutores 1

O-¿Tenéis nuevos?
Nuria-yo tengo a la chica mejicana, muy maja
O-vino sin problemas ¿no? ¿los libros los tiene?
Nuria-creo que se ha hecho con ellos. Yo no sé si hay que evaluarla porque ella tiene ya la secundaria pero quiere ir a la universidad allí y quiere un certificado de que ha estado aquí porque le dará puntos. (*A continuación pasa a otro tema*). Prot. nº 41 O1 Tutores 4º

En otro tipo de asuntos, uno o varios participantes (suele ser el orientador o el jefe de estudios) informan de maneras típicas de hacer en el centro, de actividades, de puntos del plan de acción tutorial o de eventos que los tutores tienen que participar en acometer.

O-Mirad, os he puesto aquí (abre el cuaderno) el planning de lo que toca, ahora toca conocimiento. Por ejemplo hay una actividad de presentación por mentiras. Imaginaros, yo digo soy Santiago, tengo dos hijos, estoy divorciado y vivo en Madrid. Y alguna de esas cosas es mentira y el resto tiene que adivinarlo.
Judith- anda, anda, ¿y cuál es mentira? A ver...tú no vives en Madrid
O-aaaah.... (empiezan a recoger). Prot. nº 1 O1 Tutores 1º

O-cuanto más dirijáis la junta (de evaluación) mejor

JE-decid “Alfonso falta” y así os adelantáis y no hace falta que otro diga “Alfonso falta mucho ¿no?”

O-si pudierais tener las notas y agrupar a los alumnos adelantáis

JE-y así si otro habla de un caso decís “ya lo hemos hablado”

Judith-¿alguien quiere hacer la mía...?

O-yo voy contigo

Judith-no, vete sólo tú

O-con-ti-go (levantando el dedo en broma)

Judith-¡no quiero! (haciendo que llora) Prot. nº 44 O1 Tutores

1º

En cierto sentido estos asuntos, que transmiten maneras típicas de hacer, pueden parecerse a un problema: existe una situación presente distinta a una situación ideal y se proponen actuaciones para solventar ese desequilibrio. Sin embargo, la intención de los participantes no es la de analizar y/o decidir qué hacer ante ese desequilibrio: en estas situaciones buscan compartir informaciones y procedimientos de uso en el centro. Podemos considerar que son situaciones con un grado alto de protocolización: algunos participantes, cuyo rol lo demanda, explican cuál es la actividad requerida para situaciones que se repiten año tras año de una manera casi idéntica (como las actividades del plan de acción tutorial o el procedimiento de gestión de las juntas que se puede observar en los ejemplos).

Otros tipos de asuntos que encontramos tienen un carácter muy distinto: son opiniones de los participantes que éstos comparten con el resto. La intención, como se puede ver en estos ejemplos, es la de poner al corriente a los compañeros de las ideas personales al respecto de algún tema. Es importante aclarar que no siempre que los participantes opinan sobre algo estamos ante un asunto. En la resolución de problemas también se expresan opiniones, pero al estar inmersas en el proceso no constituyen un asunto. Para que así sea, la intención debe ser puramente la de compartir una opinión.

Judith-(a David) qué majo es tu grupo, me gusta

Charo- a mí también. Será porque no tengo a José... Prot. nº 15

O1 Tutores 1º

O-Como veis, el ruido que se ha hecho con lo de educación para la ciudadanía es exagerado, se ha hecho ruido por motivos políticos. Es una hora a la semana. No le quita espacio a religión, ¿sabéis a quién le quita?

Concha-a música y a plástica

O-eso es. Estoy un poco harta de este debate. Si es que SCR trabajaba el tema también. A ver, qué más veis (para incluir en la agenda). Prot. nº 8 O2 Tutores 2º

Marta-(mirando una hoja que pululaba por el departamento) estoy flipando con los de alto rendimiento, Alberto García no es de alto rendimiento ni de coña

O-no mira, es que es por notas. Los de alto rendimiento son los que aprueban todo en junio. Dentro de ellos están los brillantes
Marta-ah, es que sí aprueba pero... Prot. nº 29 O2 Tutores 1º

Un caso particular dentro de los asuntos en los que se expresan opiniones son los que adquieren un carácter muy personal, casi íntimo. Estos asuntos se encuentran dentro del tema “socioemocional”. De hecho, si se recuerda, esa categoría temática engloba fragmentos en los que la intención no es construir la tarea sino relacionarse personalmente. En los asuntos de la categoría “socioemocional”, por tanto, se pone al corriente a los demás no tanto de las propias ideas sino de los propios sentimientos.

Concha-Yo voy a lo del Cap de teatro y me lo paso...

O-ay, si te animas conmigo yo monto un taller de teatro

Concha-es que no puedo, tengo que cuidar a la niña. Ya voy a lo del Cap

O-¿no tienes ni una tarde? (con tono de súplica)

Concha-es que si no mi hija no me conoce

O-a mí me apetece un montón pero es que sola no podría. Prot. nº 28 O2 Tutores 2º

O-sí, la convivencia... Oye, Nieves (*nueva sustituta*), ¿necesitas algo? Es que como tú dices la tutoría lleva mucho trabajo...

Nieves-no, yo sólo que me perdonéis si no lo hago todo. Me enteré ayer de que había casillero

Marisa- anda, podíamos haber caído en decírtelo

Nieves-no, pero es que no podéis estar en todo, mujer, ya bastante hacéis

O-es que es complejo esto

Nieves-y cada centro es diferente

O-tú pregunta todo lo que quieras, todo ¿vale? Prot nº O2 Tutores 2º

Como hemos ido viendo, los asuntos se identifican por su intención más informativa que resolutoria. En relación con esto, en los asuntos los participantes denotan un estado emocional de mayor quietud puesto no se ven impelidos a la acción como en los problemas. En nuestro corpus encontramos asuntos muy claramente informativos y que no llaman a la acción en ningún grado. Estos asuntos buscan “sincronizar” las mentes, informando de conocimientos u opiniones (en términos o bien de ideas o bien de sentimientos propios) o compartir comentarios que surgen al hilo de lo que se trata en las reuniones pero que se explicitan por tener un contenido curioso o humorístico. No obstante, comentábamos que hay otros asuntos que

podrían confundirse con problemas: se trata de los dedicados a informar de actividades o eventos que los tutores deben llevar a cabo o en los que deben participar. Estos intercambios no son problemas porque los participantes no buscan resolver o tomar decisiones sobre las acciones futuras sino informar de cómo se lleva a cabo un protocolo de actuación.

Este tipo de asuntos son particularmente interesantes para el objetivo de esta investigación pues informan de modos de hacer que no habían sido identificados estudiando las prácticas de otros profesionales: por una parte informan de procesos de protocolización de cuestiones que en algún momento del pasado habrán constituido un problema y han dejado de serlo, por lo que pueden ser indicio de aspectos específicos de la actuación de orientadores expertos.

Problemas

Un problema se distingue de un asunto en que los participantes transmiten la intención de trabajar sobre un desequilibrio entre una situación presente y la ideal. El proceso canónico consiste en el planteamiento y análisis del desequilibrio (del estado inicial y de los pasos hasta la meta), la decisión sobre las actuaciones que se van a llevar a cabo, la implementación de las acciones acordadas y la posterior supervisión del efecto de tales acciones sobre el desequilibrio inicial. Sin embargo, en las reuniones de tutores observamos varias diferencias con este modelo ideal.

Por un lado, la más evidente es que no podemos acceder al proceso de implantación de las soluciones acordadas, sino tan sólo a lo que de él se dice en las reuniones. En este trabajo, por tanto, no estamos estudiando todo lo que ocurre en relación con los problemas que surgen en las reuniones de tutores sino el tratamiento que de ellos se hace en esas reuniones. Por otro lado, la diferencia entre la estructura canónica y la real es que la mayor parte de las veces los diferentes procesos no se dan en ese orden y/o no aparecen todos ellos. En ocasiones los participantes analizan un desequilibrio que evidentemente les preocupa y les urgiría a la acción pero no acuerdan los pasos que podrían seguir para solventarlo. Otras veces, por el contrario, comienzan hablando de lo que deberían hacer sin haber analizado aún la situación de partida. Por último, podemos encontrar problemas en los que sólo valoran las decisiones que tomaron. Por supuesto encontramos también todas las combinaciones posibles de estos procesos y con órdenes diversos.

Como ya hemos adelantado ocuparemos un amplio apartado a exponer y comentar cómo se despliegan estos procesos, su diferencia con la estructura canónica y con los datos encontrados en el caso de otros orientadores. Por el momento, al igual que hemos hecho con los asuntos, caracterizaremos los tipos de problemas en

función de su contenido, para formarnos primero una visión de qué hemos incluido en la categoría “problema” en nuestros datos.

Los problemas más claramente reconocibles como tales son los que se refieren al tratamiento de casos. En este tipo de problemas los participantes se implican en un proceso de toma de decisión sobre la situación de uno o varios alumnos (aunque, como decíamos, el proceso puede estar incompleto). La mayoría de estos problemas están incluidos en las categorías temáticas de tratamiento de casos o de revisión de casos. A continuación podemos ver ejemplos típicos de algunas de esas categorías.

Revisión de casos en riesgo social:

PTSC-¿y Tania U. existe?

Judith-sí. Te cuento. Padres divorciados. El padre pide qué faltas tiene para reclamar la custodia

PTSC-es que ya tiene 70 faltas

Judith-la madre si la llamo dice que ha estado mala

O-pues llamamos a absentismo y que les metan miedo

PTSC-voy a citar a la madre

JE-¿llamo a servicios sociales?

O-llama Carmen (PTSC). Prot. nº 27 O1 Tutores 1º

Casos de comportamiento:

JE-éste (José) es motivo de enfrentamiento entre Nora Jennifer y Esther

O-¿has visto que se han peleado?

JE-sí, son estas dos

O-(apunta)

Charo-lo que yo he visto merece una expulsión

O-¿queréis una mediación? Aunque hagamos otras cosas también

JE-haría falta una mediación de Esther con todo el instituto.

Rubén (*director*) convocó a la madre. Una racista...Pero sí,

sería cosa de mediación. Pégale un toque tú a él (a David)

David-sí, ya le he dicho

O-que haga una declaración, “esta es mi novia, las demás no” (risas)

JE-que si no...le dejamos sin descendencia. ¿Las convoco?

O-sí

JE ¿a qué hora?

O-a 2ª puede ser

David-yo hablé con los padres y no le dan la más mínima importancia.

Prot. nº 27 O1 Tutores 1º

Revisión general:

O-Pablo. Diagnosticado de TGD (leyendo lo que decían de él en el cole)

Marta-sí

Manuel-¿traduce?

O-perdona. Es déficit de atención.

Marta-la madre hace todo el trabajo que debería hacer él. Está muy encima. No le deja desarrollarse

O-fomenta su dependencia

Marta-la madre lo asume todo. Si en realidad le dieron de alta en el cole...

O-ya

Marta-la madre es un encanto pero es que le puede estar perjudicando. Ella le recuerda todo porque se olvida pero es que él no se acuerda porque total, ya su madre se lo recuerda...

O-a lo mejor si lo ves oportuno hace falta una conversación

Marta-ya se lo dejé muy claro...No le deja espabilar

Manuel-yo no le veo un problema serio. Cuando madure un poquito...

Marta-pidió la madre que estuviera en primera fila, que me parece lógico...Si es que comprensible me parece lo que hace la madre... Prot. nº 29 O2 Tutores 2º

Los casos que hemos categorizado como problemas establecen de manera evidente un desequilibrio entre una situación y la ideal, transmitiendo una sensación de urgencia por actuar. Pero estos procesos pueden desencadenarse también cuando lo que se trata no es un caso sino una situación que les demanda decidir cómo actuar. Los participantes de las reuniones toman o supervisan decisiones sobre diversos aspectos del centro desplegando procesos – de forma completa o incompleta – de resolución de problemas. Estos problemas suelen estar incluidos en las categorías temáticas “funcionamiento de recursos”, “eventos”, “logística” o “acción tutorial”. Veamos ejemplos de algunas de estas categorías.

Eventos:

O-mientras vienen, os doy la documentación para entregar a padres ¿vale? Así le hacéis aportaciones

Marisa-¿lo fotocopiamos nosotros?

O-no, no, no os preocupéis que lo hago yo

(Entran los demás. Les va repartiendo la hoja de material a padres)

O-a ver ¿qué creéis que se puede añadir o cambiar?

Marta-yo aquí diría respeto al profesor y al personal del centro

O-ah, claro, como esto es copia del decreto...no he incluido cosas que quedan por concretar

Marta-¿y no se puede añadir? Respeto hacia todo el personal

Consuelo-y traer el material, que es para mí una batalla

O2-(apunta) mira...hay una frase en las normas que nos dio Fran (*el director*)
 Consuelo-pero no pasa nada por ponerlo ¿no?
 O2-no, si es para ponerlo igual que lo puso Fran (apunta)
 Marisa-aquí hay un “profesor” con mayúsculas
 O2-sí, es como viene en el BOE
 Consuelo-¿pones lo del material? (a O)
 O2-sí, sí (apunta). Prot. nº 9 O2 Tutores 1º

Acción tutorial:

O-Oye, pues hacemos eso ¿vale? El día 30 intentamos que pasen los chicos (mirando a PTSC)
 David-a mí que pasen a última hora, que haré la tutoría a última
 O-vale, ¿a 2ª quién tiene tutoría?
 Judith, Charo, Beatriz (E, D y A)-yo
 O-(apunta) y a 7º David y falta Violeta...
 Sergio-yo tengo que cambiar la tutoría...puedo cambiarla a 7º
 O-vale, pues muy bien, si ese día la cambias a 7ª. Pues eso, que ellos cuenten con que van a dos clases en una hora
 PTSC-mira, al B pueden ir a las 11:30
 O-vale, luego lo miramos bien tú y yo (a PTSC). Prot. nº 14 O1 Tutores 1º

Logística:

Marisa-yo necesito una reunión con los de mi grupo, con los profesores, es que no les conozco
 JE- ya lo planteó Mar (O) (se van levantando)
 Marta-¿por qué no se elabora una plantilla para comunicarnos con ellos?
 O-eso es más fácil, eso sí (apunta)
 Marta-ya, luego el tema es que te lo rellenen...
 O-has dado en el clavo
 JE-si no tienes información de un profesor le dices al padre que contacte con él en su TC
 Marta-Mar (O), yo reivindico que todos los profesores tengan su bandeja (O lo apunta). Me vuelvo loca buscando sobre todo a los de ciencias. Prot. nº 6 O2 Tutores 1º

Estos procesos de toma de decisión tienen en ocasiones un contenido similar al de aquellos asuntos en los que algunos participantes informan a otros de actividades que son protocolos de actuación. Los asuntos-protocolo parecen haber sido, en algún momento del pasado, un problema del tipo que estamos tratando. Al protocolizar estas decisiones, la cuestión dejaría de ser en el futuro un problema para transformarse en un asunto. Recordemos que la diferencia es que en los asuntos no se realiza una auténtica toma de decisión, simplemente se informa de lo que procede

hacer ante una situación determinada. En cualquier caso, no es raro que, en especial la Orientadora 2, anime la participación de los profesores para tomar decisiones sobre algún aspecto de un protocolo que acaban de tratar. De esta manera un asunto-protocolo desencadena un proceso de toma de decisión; así en ocasiones tenemos un asunto-protocolo seguido de un problema que versa sobre el mismo tema.

Otro tipo de problemas que, pese a ser poco abundantes, es importante describir para entender los matices de esta categoría, plantea, más que una toma de decisiones o una supervisión de las mismas, una controversia entre varios participantes sobre la situación problemática. La distinción entre un asunto en el que se comparten opiniones y este tipo de problemas es la intención, en el segundo caso, de aclarar la situación problemática que no todos se representaban de la misma manera. En el siguiente ejemplo podemos ver un inicio muy similar a un asunto de tipo informativo pero la percepción por parte de un participante de que la cuestión es preocupante y necesita una definición más precisa lo convierte en un problema.

O-César (*coordinador de último ciclo de primaria*) comentaba muy estructuradamente que los chicos de esta tanda vienen poco motivados por aprender (mira notas), menos participativos, con peor expresión oral y muy protegidos por los padres Manuel-¿pero sobreprotegidos cómo? Mucha gente les lleva a las 7 de la mañana al colegio, comen allí aunque su madre esté en casa porque a la madre le conviene, ¿sobreprotegidos cómo? O-sobreprotección en negativo, les justifican todo, cuando no hacen las tareas, cuando llegan tarde. No saben el daño que les hacen. Prot. nº 34 O2 Tutores 1º

Incluir las controversias como problemas responde a la necesidad de no dejar fuera de esta categoría intercambios en los que se percibe que para uno o varios participantes existe un problema que habría que definir, solucionar o supervisar – pese a que otros participantes puedan estar iniciándolos como simples asuntos. Adelantábamos que los ejemplos de controversias puras son escasos porque por lo general culminan con alguna sugerencia de decisión y la aparición de ese proceso las convierte en el tipo de problemas al que describíamos como decisiones. Podemos ver a continuación un ejemplo cuyo principio parece un asunto pero que, al proponerse una tímida solución, puede ser incluido en la categoría “problema”.

Nuria- lo que no me parece es lo que proponen de ir a la Manga. Joé, es que la Manga...a mí no me gusta nada, no sé por qué se ha propuesto
O-a mí tampoco me gusta nada, parece caldo el agua
Nuria-y no les hace mucha ilusión
Diego-qué va, no les interesa, por mucho deporte acuático que haya

O-habría que instaurar en este centro que se fuera a Italia por ejemplo, porque a la Manga...(ya había sonado y van saliendo). Prot. nº 41 O1 Tutores 4º

Un último tipo de problemas particularmente importante para nuestro trabajo es el que hemos llamado desencuentro. Existen problemas en los que el orientador y/u otro participante dan muestras claras de estar en desacuerdo entre sí sobre un aspecto central de la cuestión que tienen entre manos. Es importante resaltar que no se considera un desencuentro emitir una opinión distinta a la de otros sino oponerse abiertamente al contenido de la contribución de otro participante “negando la mayor”. Además, en este tipo de intercambios el orientador tiene que estar implicado.

JE- a Isabel la vamos a expulsar

O-¿un día a esta?

JE-sí, porque es la primera, para que se lleve un toque, yo creo que es lo mejor

O-bueno, eso desde tu punto de vista (sonrisa)

Judith-por un día no va a pasar nada (O se encoge de hombros)

Prot. nº 53 O1 Tutores 1º

David-había 6 repetidores, me ha venido otro señor que tiene 14 años y me han quitado uno. Tengo pocos normales y si quitáis uno...

O-(mirándolo) Los repetidores también son normales, David.

David-ya, digo repetidores...

O-puede haber alguno majete

David-ya, si los hay (...)

JE-yo quiero saber si son conflictivos, si desestabilizan

Charo-yo estoy contenta con el grupo

O-David, escucha a Charo

Charo-que estoy contenta con el grupo, David.

David-ya pero...

O-no, si yo estoy contigo, no me parece bien acumular tantos repetidores en una misma clase

Judith-a mi no me importa cambiarte alguno

JE-te cambiamos dos si a Judith no le importa. Te cambiamos a Fabián y a Diana. (...). Prot. nº 3 O1 Tutores 1

Como se ve en estos ejemplos, los problemas que son desencuentros pueden acabar en una decisión que no resuelve necesariamente la discrepancia pero el criterio para considerarlo desencuentro es que se haya dado un choque de visiones entre los participantes. De este modo los desencuentros son momentos especialmente peligrosos para la relación de colaboración.

En resumen, las cuestiones que hemos categorizado como “problemas” reflejan la intención de analizar, resolver y/o supervisar una situación para acercarla al ideal. El estado de los participantes en estos intercambios, a diferencia de lo que ocu-

re en los asuntos, es de preparación para la acción. Cuando los participantes tratan un caso de uno o varios alumnos con determinada problemática o deciden emprender una acción sobre algún aspecto del centro, lo que los participantes comparten no acaba en ese momento: no están hablando simplemente para compartir estados mentales sino que están dirigiéndose a la acción – aunque en ocasiones no lleguen a mencionar la acción propiamente dicha. Precisamente los casos en los que más ambigua es la distinción entre asuntos y problemas son las cuestiones en las que sólo presenta una controversia sin que aparezca un momento de búsqueda de soluciones, que se correspondería con la acción. Aclarábamos que si en estos intercambios al menos uno de los participantes muestra la intención de definir o supervisar algo que considera que requeriría un tratamiento más detallado nos encontramos ante un problema y no ante un asunto.

Otra distinción entre asuntos y problemas que resulta particularmente interesante es la de problemas-toma de decisión y asuntos-protocolo. En este punto es donde vemos las dos caras de una misma moneda: algunos problemas implican que los participantes tomen decisiones sobre diversos aspectos del centro; por otro lado algunos asuntos reflejan decisiones que se tomaron probablemente hace años y que actualmente se encuentran protocolizadas, por lo que ya no son objeto de decisión. Es evidente que no todas las decisiones pueden convertirse en protocolos (véase el segundo ejemplo del tipo de problemas de toma de decisión) pero la creación de protocolos, que a menudo se acompañan de documentación preparada *ad hoc* cursos atrás, es sin duda una ayuda para agilizar las reuniones. Dado que este fenómeno tiene implicaciones muy importantes para nuestros objetivos, hemos realizado un análisis más detallado de la presencia de protocolos en las reuniones. En el próximo apartado se dará cuenta de ello.

Por otro lado veíamos que un subtipo de problema particularmente importante es aquél en el que el orientador y algún profesor manifiestan un desencuentro. Este tipo de problemas tiene importantes conexiones con nuestro marco teórico pues Sánchez (2000) analizaba precisamente los intercambios entre profesores y orientadores que habían resultado difíciles de manejar para los orientadores. Antes hemos descrito diferentes matices que los problemas adoptan pero los desencuentros tienen un interés especial que justifica, como en el caso de los protocolos, llevar a cabo un análisis ulterior que nos informe, al menos, de la proporción en la que aparecen. Ese será precisamente el objetivo del próximo apartado.

Proporción de asuntos y problemas, protocolos y desencuentros*Presencia de asuntos y problemas*

Tras haber clarificado qué supone en nuestros datos un asunto y qué un problema, expondremos brevemente con qué proporción aparecen en las reuniones que constituyen el corpus. Una vez más utilizaremos el indicador de proporción de palabras para tener una referencia del peso que estas dos categorías han tomado en las reuniones.

En la Tabla 13 se muestra la proporción de palabras dedicada a tratar asuntos y a tratar problemas así como el número total de cuestiones que corresponden a cada categoría.

Cuestiones	Orientador 1		Orientadora 2		Nº total
	Nº	% palabras	Nº	% palabras	
Asuntos	375	39,3%	226	36,2%	601
Problemas	350	60,7%	221	63,8%	571

Tabla 13. Distribución del discurso desplegado en las reuniones entre asuntos y problemas.

El primer resultado llamativo es que en las reuniones de los dos orientadores la relación entre asuntos y problemas es casi idéntica: en los dos casos se trataron prácticamente el mismo número de asuntos que de problemas y más de un 60% de lo que los participantes hicieron público en las reuniones fue categorizado como “problema” mientras que algo menos de un 40% fue “asunto”.

De este dato se desprende el resultado más relevante a este respecto que es la abundante presencia de los dos tipos de cuestiones en las reuniones. Aunque en esta investigación nos centramos con mayor detalle en los procesos y la participación a la hora de resolver problemas, no cabe duda de que las cuestiones que llamamos “asuntos”, por su elevado número, deben de tener un papel destacado en la actividad conjunta de nuestros participantes. Si bien estamos de acuerdo en que la resolución colaborativa de problemas es un proceso fundamental del asesoramiento, la función que desempeñan los asuntos, qué contenido se comparte en ellos, cómo van cambiando a lo largo del curso, etc. puede estar condicionando la eficacia de un departamento de orientación y la percepción del centro sobre su utilidad.

Presencia de protocolos

Acabamos exponer que compartir asuntos es una actividad muy habitual en las reuniones de tutores que estudiamos. Además de la proporción que ocupan en el trabajo conjunto de nuestros participantes, hasta ahora hemos hablado de los diferentes tipos de asuntos que encontramos: estos pueden ser intercambios de comentarios, opiniones o de simples informaciones pero también de protocolos de actuación de uso habitual en el centro. Hemos apuntado que este tipo de asuntos tiene una relación especial con la resolución de problemas. De hecho constituyen soluciones prefijadas y previamente contrastadas que hacen innecesario emprender un proceso de decisión. Por otra parte, hay problemas que suponen una toma de decisión precisamente sobre qué protocolos deberían adoptarse o modificarse para solucionarlos. Dado que este fenómeno puede tener un papel destacado en la eficacia de nuestros participantes, exponemos aquí un análisis que nos ha permitido conocer con más detalle el uso que se le da a los protocolos en estas reuniones de tutores.

Para estudiar más pormenorizadamente la presencia el uso de los protocolos de actuación, seleccionamos una muestra al azar del 20% de todas las cuestiones, respetando la proporción entre asuntos y problemas, entre grupos de tutores y entre temas. Así, los 234 asuntos y problemas objeto de este análisis constituyen una muestra representativa de los 1172 que constituyen el corpus. Nuestro interés fue localizar las cuestiones que presentan protocolos que ya están fijados y se transmiten a los demás, pero también nos interesamos por aquellos que se están generando o que están en ese momento poniéndose en práctica. A continuación ofreceremos una definición más precisa de cada tipo y ejemplos que la clarifican.

Las cuestiones en las que algún participante, generalmente el orientador o el jefe de estudios, explica una manera típica de actuar en el centro o una actividad que hay que desarrollar de una determinada forma presentan lo que llamaremos protocolos fosilizados.

O-a ver, los padres llegarán a las 6 al salón de actos, entonces
 1º A, pum, pum, pum todos juntos por aquí
 Judith-(al JE) danos la lista definitiva, eh, que si no...
 JE-sí, sí, yo antes del jueves ya os la doy. Prot. nº 4 O1 Tutores
 1º

Marta-tengo que preguntarte ahora sobre un niño
 O-vale, os doy el borrador para recoger las valoraciones de los
 profesores sobre el grupo (reparte) podéis decirme cosas sobre
 contenido y formato ¿vale?
 Marta-pero aquí donde pone “tipo de problema” es que no sé
 qué tipo de problema es

O-mira, puede ser lentitud, o falta de comprensión oral, muy inquieto, falta de concentración, lo que veas. Prot. nº 9 O2 Tutores 1º

Las cuestiones en las que se observa el desarrollo de una manera típica de actuar que el orientador ha promovido contienen lo que llamaremos protocolos en acción. En estos casos no se está informando de un protocolo sino que se observan indicios de que los participantes están utilizando herramientas o pasos de un plan que el orientador ha participado en establecer.

JE-hay un alumno al que tenemos que cambiar de clase. Alberto y Leo no pueden estar juntos
 Judith- yo les he tenido que separar
 O-os digo los acuerdos de la mediación que hicimos con ellos (coge la carpeta). Que se pongan separados, no hablarse, no decirse tacos. No se deberían poner juntos
 Judith-sólo entro yo en el B
 JE-Violeta dice que está hasta aquí de Leo
 O-es un niño hiperactivo
 JE-es muy raro, el padre trae una nota de que ha faltado 10 días porque estaban de mudanzas
 O-el padre está separado y vive con los hijos. No controla nada. Prot. nº15 O1 Tutores 1º

O-Tengo varios que hay que ver (para realizar estudios. Coge carpeta). Para ver por la mañana... Leila ¿te parece oportuno?
 Rosa-sí, totalmente
 O-¿del C?
 Marisa-Pedro
 O-ah, me quedan, Mauro y Ricardo
 Consuelo-Mauro es de Ángeles
 O-ah, se me ha ido (apunta). Prot. nº 52 O2 Tutores 1º

Por último, las cuestiones en las que los participantes están valorando adoptar o modificar protocolos con vistas a ser usados como manera típica de actuar en un futuro contienen lo que llamaremos protocolos en formación.

O-hemos consultado con el equipo directivo que los chicos tengan sanción inmediata para poner en la agenda y que se queden el miércoles a última hora. En 2º está yendo bien. Lo podríamos hacer en 1º también.
 JE-si unos le han hecho algo a otro se puede castigar al grupo
 O-cuidado con los castigos colectivos
 Sergio-sí, Silvia y Dora que no coincidan
 O-¿y el tema de la ruta? ¿Los que van en ruta?
 JE-la ruta sale a las 15 los miércoles así que no hay problema.
 Prot. nº 17 O1 Tutores 1º

La identificación de los protocolos en distintas fases (fossilizados, en acción y en formación) nos permite observar el uso que se les da en las reuniones de tutores. Pero para completar el retrato contamos también con información sobre la frecuencia de aparición de los protocolos en la muestra de cuestiones que hemos seleccionado.

	Orientador 1				Orientadora 2			
	Tutores 1º		Tutores 4º		Tutores 1º		Tutores 2º	
	Asunto	Problema	Asunto	Problema	Asunto	Problema	Asunto	Problema
Nº Total	54	58	20	12	22	27	24	17
Con protocolos fossilizados	16 (29,6%)		7 (35%)	1 (8,3%)	9 (40,9%)	1 (3,7%)	10 (41,7%)	1 (5,9%)
Con protocolos en acción		7 (12%)			4 (18,2%)	2 (7,4%)	1 (4,2%)	
Con protocolos en formación	3 (5,5%)	4 (6,9%)		2 (16,7%)		6 (22,2%)		1 (5,9%)

Tabla 14. Presencia de protocolos en una muestra de cuestiones

En la Tabla 14 podemos observar que los protocolos que llamamos fossilizados son los más abundantes. Estos aparecen, como ya habíamos hecho notar, sobre todo en los asuntos. Del total de todos los asuntos de esta muestra, más del 30% contienen protocolos fossilizados, tanto en uno como en otro orientador. En el Anexo 3 incluimos una tabla en la que se puede consultar la distribución de los protocolos según el tema. Comentaremos primero un dato relevante sobre este punto antes de explicar los resultados mostrados en la Tabla. En la distribución por temas observamos que casi el 90% de los asuntos fossilizados aparecen en los temas de acción tutorial, coordinación externa, funcionamiento de recursos, logística del centro y eventos. Es decir, es en los temas que atañen al desarrollo de planes y programas del centro y a la coordinación de actuaciones donde se informa de maneras típicas de actuar en el centro. Por el contrario, en las revisiones y los tratamientos de casos apenas encontramos momentos en los que el orientador o el jefe de estudios explican cuál es el protocolo que se debe seguir.

Con respecto a la Tabla 14, de ella podemos extraer que una proporción pequeña de las cuestiones (4,9% en el Orientador 1 y 7,8% en la Orientadora 2) presentan protocolos en acción. Recordemos que en estos casos no se incluye ninguna explicación del protocolo sino que el orientador lo está aplicando en forma de estrategia o de normas que ha contribuido a crear. En las reuniones del Orientador 1 los encontramos sólo con los tutores de 1º cuando al hilo de algunos problemas el

orientador propone o matiza una solución o supervisión ayudado por acuerdos previos como el plan de mediación, las normas de distribución de los alumnos en grupos y en programas o las herramientas de comunicación entre profesores. En las reuniones de la Orientadora 2 los protocolos en acción también se encuentran cuando utiliza acuerdos que contribuyó a crear en el pasado sobre la formación de los grupos y programas o sobre los pasos para realizar los estudios psicopedagógicos de un cierto número de alumnos cada año. Por lo que respecta a los temas, también en este caso se concentran en los relacionados con el desarrollo de planes y programas y con la coordinación. Sin embargo, también encontramos algunos al hilo de las revisiones de casos.

Por último, también en pequeña proporción (en el 6,3% de todas las cuestiones en el Orientador 1 y en el 7,8% en la Orientadora 2) identificamos protocolos en formación, es decir, decisiones y comentarios sobre maneras de hacer propias del centro que deberían elaborarse o cambiarse. La gran mayoría se localizan en los problemas. De hecho, como ya hemos comentado en este capítulo, existen problemas que son precisamente tomas de decisión sobre soluciones que deberían quedar fijadas como protocolos en un futuro. El Orientador 1, de todas formas, promueve asuntos que son protocolos en formación cuando anima a los demás simplemente a comentar una herramienta que ha conocido en otro centro para mejorar la coordinación entre el tutor y las familias. De nuevo, como puede consultarse en el Anexo 3, los temas en los que más se concentran estos protocolos atañen al desarrollo de los planes, los programas y la coordinación. La única excepción es un protocolo en formación del Orientador 1 en una revisión de casos. En esa ocasión el orientador estableció que los alumnos expulsados tuvieran que enseñarle los deberes semanalmente en vez de permanecer alejados del centro.

En resumen, tras el análisis de una muestra de problemas y asuntos encontramos en una proporción apreciable protocolos fosilizados, es decir, maneras de actuar ya establecidas que se explican a otros participantes. Este es el tipo de protocolos al que más nos referimos a lo largo de este documento. En menor proporción observamos protocolos que se están desarrollando gracias al marco que establecen ciertas normas, planes o herramientas que el orientador ha promovido o ha contribuido a crear. De este modo vemos que hay protocolos que dirigen la actuación de los tutores, otros que se están utilizando sin mediar explicación para ayudar en la propia reunión a marcar un camino y unos límites al contenido de ciertas decisiones. Por último, también observamos en esta muestra algunos momentos en los que los participantes contribuyen a crear protocolos o a modificar los que vienen siendo de uso en el centro. Una vez más llama la atención la similitud entre los dos orientadores, en las proporciones en las que encontramos protocolos y en el hecho de que los

utilizan al hablar sobre todo del desarrollo del centro (de sus planes y programas) y de la coordinación interna y del centro con otros organismos.

Presencia de desencuentros

Como hemos visto, la distinción entre asuntos y problemas nos ha llevado a profundizar en el uso de protocolos, que precisamente ponen en relación esos dos procesos de trabajo conjunto (la resolución propiamente dicha de problemas y el intercambio de asuntos). Pero en el caso concreto de los problemas, desde el inicio de este trabajo queríamos prestar particular atención a aquellos que presentan un desencuentro entre orientador y otros profesores. Así, en estos casos, además de la categoría “problema” aplicamos la categoría “desencuentro”, esta vez, al total de todos los problemas presentes en nuestro corpus.

Para poder comparar apropiadamente estos resultados con el marco teórico consideramos relevante tener una estimación de número de problemas que incluían algún desencuentro y presentar una descripción de en qué consistieron. Definimos un desencuentro como un problema en el que el orientador y otro/s profesor/es muestran entre sí un claro desacuerdo, no sólo sobre el contenido que están tratando sino sobre todo en el aspecto central de la postura que están manteniendo. En estos problemas debe observarse o bien un tira y afloja de posturas en el que se percibe un enfrentamiento, o bien una negativa a aceptar alguna propuesta, o un comentario explícito sobre un desacuerdo profundo. Para comprobar en qué medida esta categoría había sido bien definida, se seleccionaron al azar un 10% de los problemas, en los que se incluyeron todos los problemas que contenían desencuentros, y un segundo juez aplicó la categoría “desencuentro” a esta muestra. De los 23 problemas que la primera jueza había considerado desencuentros, 20 fueron identificados correctamente. Los otros tres presentaban un desencuentro más dudoso. En cualquier caso, la coincidencia fue alta en general por lo que los problemas en los que había discrepancia entre los jueces han sido incluidos finalmente como integrantes de esta categoría.

Por lo que respecta a la presencia de desencuentros en nuestro corpus de problemas, en la Tabla 15 podemos consultar el número y la proporción en la que los registramos.

Problemas- Desencuentro	Orientador 1		Orientadora 2	
	Nº	% sobre el total de problemas	Nº	% sobre el total de problemas
	19	5,4 %	4	1,8%

Tabla 15. Número y proporción de problemas categorizados como desencuentros

Como se puede observar, sólo un pequeño número de problemas presentaron un desacuerdo profundo y manifiesto entre las visiones del orientador y otro/s participantes. En el caso de la Orientadora 2 los desencuentros fueron particularmente escasos.

Dado su exiguo número, los demás datos que podemos ofrecer sobre los desencuentros no son demasiado relevantes. En cualquier caso, es pertinente comentar que este tipo de problemas aparecen distribuidos a lo largo del curso y de los diferentes temas aunque algunas reuniones concentran dos o tres desencuentros sobre el mismo tema. Para conocer el contenido de los desencuentros haremos una breve exposición de los mismos relacionándolos con los temas en los que surgieron.

El Orientador 1 tuvo casi la mitad de los desencuentros tratando casos de comportamiento y revisando casos de comportamiento. Las discrepancias surgen porque el orientador siempre defiende la pertinencia del castigo frente a las expulsiones y otros profesores a veces ven apropiada la expulsión. El funcionamiento de los recursos fue motivo de desencuentro en varias ocasiones, todas ellas relacionadas con la distribución de los alumnos en los grupos: según el orientador un número mayor de alumnos repetidores no suponen de por sí un problema para el funcionamiento de un grupo mientras que para uno de los tutores éste es un motivo de descontento. Los temas de fondo ocasionaron tres desencuentros. Dos de ellos con una tutora de cuarto que considera que todos sus alumnos están desmotivados mientras que el orientador contraargumenta que algunos se esfuerzan. Otro desencuentro sobre este tema surgió con un tutor de primero que, a diferencia del orientador, considera que tener en una clase alumnos de compensatoria debería verse compensado con una disminución de la ratio.

En el caso de la Orientadora 2 también surgieron desencuentros sobre varios temas. En una ocasión, ella ve pertinente sancionar a unos alumnos que han robado a una compañera mientras que el profesor no quiere reprenderlos. Cuando revisaron en general la evolución de algunos alumnos y cómo derivarles a diferentes recursos, en dos ocasiones la orientadora, a raíz del estudio psicopedagógico, considera menos grave la situación de unos alumnos que los profesores y sobre otro caso, los papeles se invierten (por lo que, pese a discrepar en un principio, la orientadora acaba alegrándose de que la profesora considere que el alumno haya mejorado).

En conclusión, los problemas que presentan desencuentros son escasos, especialmente en las reuniones de la Orientadora 2. Cuando surgen, el motivo es la discrepancia en el juicio sobre la gravedad de la situación de los alumnos o de algún grupo, y sobre la respuesta educativa más apropiada a su comportamiento.

Aunque estos contenidos subyacen a otros muchos problemas, los desencuentros informan de los momentos en los que el enfrentamiento entre las visiones de orientadores y profesores se ha declarado explícitamente. En el capítulo de resultados dedicado a los recursos para construir la relación retomaremos estos datos, pues dan cuenta, precisamente, de las ocasiones en las que el clima de la relación se ha puesto más explícitamente en peligro.

Conclusión:

A lo largo de este apartado de resultados hemos visto que nuestros participantes hacen públicas dos tipos de cuestiones: los asuntos y los problemas. Los primeros tienen una intención informativa o simplemente declarativa mientras que los segundos están dirigidos a la acción, a la definición, búsqueda de solución y supervisión de casos o situaciones que reclaman actuación. También hemos visto que tanto los asuntos como los problemas son cuestiones que se tratan en una proporción relevante. En otras palabras, las reuniones de tutores se caracterizan por la presencia tanto de asuntos como de problemas y no podríamos decir que se trate allí mucho más de resolver problemas que de compartir asuntos.

Estos resultados apuntan, en nuestra opinión, a la necesidad de estudiar con más profundidad la función de los asuntos en la relación de asesoramiento. Además de jugar un papel destacado en el intercambio de información (siempre necesario en un centro educativo), aquellos que contienen opiniones o en los que se expresan emociones pueden ser elemento clave para la creación y mantenimiento de un clima que permita una colaboración eficaz. En este trabajo apuntamos algunos elementos de la relación entre asuntos y problemas: hemos visto que hay problemas en los que se decide modificar o adoptar protocolos, también cuestiones en las que la puesta en práctica de protocolos ayuda al orientador a marcar un determinado camino en el trabajo que realiza con los tutores. Pero por su apreciable proporción y sus implicaciones hemos destacado particularmente la presencia de asuntos que incluyen la explicación de maneras típicas de hacer en el centro. Estos protocolos que llamamos fosilizados, al evitar muchas tomas de decisión, permiten agilizar las reuniones y descargar de trabajo y tensiones a los tutores. Suelen versar sobre aspectos relacionados con planes como el de acción tutorial, con los programas del centro, la logística y la preparación de los eventos. Su contenido da cuenta, pues, de que estos orientadores trabajan en el nivel de centro o incluso que son una pieza fundamental para su buen funcionamiento.

El uso de los asuntos que presentan protocolos fosilizados parece tener ventajas prácticas para el trabajo de los profesionales que hemos estudiado. Podríamos preguntarnos, no obstante, si presentar un protocolo fijo a los profesores no podría ser

considerado una ayuda invasiva, en la que los profesores tienen una participación demasiado escasa. Dado que una alta participación de los profesores en la construcción de lo esencial del contenido puede ser una medida de la colaboración, el uso de los protocolos podría parecer poco adecuado teóricamente. Sin embargo, vemos que están presentes en una medida apreciable en estos ejemplos de buenas prácticas. Volveremos sobre estas consideraciones en el capítulo de discusión. De momento, esperamos ir perfilando cómo conocer en profundidad la práctica nos puede servir para matizar o ampliar ciertos supuestos teóricos.

Es importante recordar que un intercambio que podría parecer un asunto-protocolo dejan de ser categorizado como tal en cuanto se reclama la participación de los profesores en la decisión. Estos casos los consideramos un problema-toma de decisión, aunque con frecuencia sobre lo que se decide es sobre algún aspecto menor de un protocolo bastante fijo. El primer ejemplo que veíamos en la sección de problemas del tipo toma de decisión es muy claro. En él observamos cómo la orientadora pide a los profesores que aporten sugerencias a la documentación que normalmente se les entrega a los padres en la reunión anual. En esos casos la participación de los profesores puede ser más o menos sustancial pero vemos claramente que asumen un cierto grado de agencia en la gestión y modificación de los protocolos.

Por último, el uso que los orientadores de este estudio dan a los protocolos y su estilo de relación con los profesores nos aportan una posible clave de la eficacia de nuestros participantes. La comparación con una interacción de las orientadoras de la tesis de Ricardo García (2003, página 262) aclara mucho esta idea:

Tutora-en lo poco que he mirado esto (actividad que la orientadora quiere que realice en tutoría) no sé si lo voy a poder hacer
Orientadora-(se ríe) Vale. Vamos al tema
Tutora- Yo te iba a pedir esta semana que podrías hacerlo tú con los míos
Orientadora-pero me exige venir antes y no
Tutora-yo es que...
Orientadora-a ver, ¿por qué no? Tú seguro que sabes leer un texto. Es que lo veo muy sencillo
Tutora-yo, para hacer una cosa necesito sentirme muy segura. Si no, siento que patino
Orientadora-¿y no podrías hacerlo con otro texto?
Tutora-pero me llevaría mucho trabajo y, encima que soy tutora, si me das más cosas...No tengo ganas
Orientadora-Si yo no he tardado nada. Tú me das el esquema y te lo preparo
Tutora- no nos mandéis cosas tan fuertes

Orientadora-si era una demanda tuya...(se ríe). Eres como los niños

Tutora-Si tú lo puedes hacer...yo no

Orientadora-vale. ¿De qué tema? (Extraído de García, 2003)

Orientador 1 de nuestro estudio:

O-oye, os cuento sobre orientación. Pasamos ¿no? Os digo cómo va esto (reparte hojas del cuestionario de orientación vocacional). Vamos a ver un poco esto y luego hablamos otro día monográficamente de lo que hablamos el otro día, de la desmotivación que decía Diego. Bueno, os voy diciendo las instrucciones del cuestionario, que así es menos rollo que ir leyendo. *(Explica paso a paso qué hay que hacer para rellenar el cuestionario. En un momento de la explicación:)* Esto es un poco lío en este momento porque hay que ir aquí y sumar la puntuación y luego ponerla en el apartado H. Víctor Fernández me dice “me estás mareando ya, te voy a llamar para que lo pases conmigo” y lo hice con él.

Fina-pues yo te voy a llamar ¿eh? ¡qué mareo! (risas)

O-vale, (risa) si os ralláis me llamáis *(Sigue explicando y los profesores preguntan sobre algún punto del procedimiento)* (Prot. nº 26 O1 Tutores 4º).

La actividad apoyada en ciertos documentos que se ofrece, en los dos casos relacionada con la acción tutorial en 4º de la ESO, sirve a estos participantes para no tener que decidir en el momento de la reunión qué tareas serían más convenientes. Sin embargo, la gestión y el éxito final de tal protocolo dependen de las estrategias de atención a la persona que despliegue el orientador. En el primer caso, de hecho, la escasa comprensión que la orientadora muestra de la profesora convierte la interacción en un problema, puesto que para la tutora claramente lo supone. Por el contrario en nuestro ejemplo el orientador se adelanta a las preocupaciones de los tutores ofreciendo una normalización muy clara y brindándose a ayudar. La participación de los profesores es escasa en el asunto en concreto pero podemos suponer al menos dos cosas: que su colaboración será finalmente alta cuando lo apliquen conjuntamente y que el clima generado es mucho más respetuoso con las dificultades que perciben los profesores.

Las consideraciones sobre la construcción de la relación de colaboración, en concreto sobre los recursos que emplean los orientadores para hacerlo, serán tratadas en profundidad en el apartado correspondiente de los resultados. No obstante, aquí nos hemos interesado sobre un resultado directamente relacionado: el número y el tipo de problemas que pueden considerarse desencuentros entre profesores y orientadores, es decir, intercambios en los que sus visiones sobre un problema son

explícitamente incompatibles y llegan a un cierto enfrentamiento de posturas. En esta investigación hemos encontrado sólo un reducido número de situaciones de este tipo. Conviene aclarar que este resultado no indica que las opiniones de orientadores y profesores siempre hayan sido coincidentes, sino que sólo en algunas ocasiones su desacuerdo se declara de una manera abierta, potencialmente peligrosa para el clima de la reunión. En cualquier caso, como veremos más adelante, la presencia de desencuentros no parece socavar las buenas relaciones que estos orientadores mantienen con los profesores. No podemos saber si esto se debe a la escasa presencia de desencuentros, menor que en otras investigaciones (García, 2003 y Sánchez, 2000), o al contenido concreto de los desencuentros, en los que los orientadores no atacan personalmente a quien opina sino al contenido de la opinión (lo más parecido a un ataque personal lo podemos ver en el primer ejemplo de desencuentro que hemos ofrecido, y en esa ocasión el propio orientador rectificó mostrando un acuerdo parcial con el profesor).

3.b.2. Problemas: cómo los participantes hacen pública su resolución

Una vez que hemos expuesto qué supone para nuestros participantes tratar un asunto o un problema y sus sub-categorías más relevantes, vamos a centrar la atención en los problemas, concretamente en la manera en la que los participantes los resuelven en las reuniones de tutores.

Como ya argumentamos en el marco teórico, nos interesa conocer hasta qué punto nuestros participantes hacen públicos los distintos componentes de la resolución de problemas. En cada uno de los problemas de nuestro corpus identificamos los fragmentos que correspondían a la definición del problema, a la búsqueda de solución y/o a la supervisión. El acuerdo interjueces se realizó sobre una muestra al azar del 20% de las reuniones (las mismas que sirvieron para el acuerdo interjueces de los temas y cuestiones). La primera jueza había identificado un total de 125 problemas en dichas sesiones. Tras el refinamiento de las categorías, el porcentaje de acuerdo alcanzó en la categoría definición del problema el 89,9%, en el caso de la búsqueda de solución, el 86,5% y en la supervisión, el 88,6%. Una vez más, las discrepancias entre jueces se debieron más a los puntos concretos de corte que a la asignación que finalmente se hacía de los fragmentos a una u otra categoría. Tras la modificación de los criterios iniciales de definición de las categorías, se reanalizó la totalidad del corpus de problemas.

La identificación de los componentes básicos de la resolución de problemas nos permite generar un nivel de análisis de los procesos que los participantes acometen juntos. En cualquier caso somos conscientes de que los citados tres componentes

no son los únicos que podíamos haber identificado. En la tesis de Ricardo García (2003), la investigación que más nos sirve de referencia en este punto, se identificaban más componentes: introducción de los temas de trabajo, definición del problema, definición de la meta, búsqueda de soluciones, supervisión y atención a la persona. Existen varias razones relacionadas por las que hemos reducido en nuestro trabajo el número de componentes estudiados. La principal de ellas es que la amplitud del corpus nos obligó a reducir a lo esencial las categorías que aplicar a cada problema (registramos 75 sesiones e identificamos 571 problemas, aproximadamente cinco veces más que el trabajo citado). En este proceso de reducción, consideramos que algunas de las categorías, al menos en nuestros datos, se solapaban con otras, fenómeno que afectaba también a la fiabilidad del sistema de análisis. Concretamente, la introducción a los temas de trabajo muy a menudo se diluye con la definición del problema; la definición de la meta, cuando aparece, se efectúa al tiempo que se define o se buscan soluciones. Pese a estas diferencias, el modelo del que partimos es análogo y la comparación no se ve comprometida en lo esencial.

A continuación, definiremos las categorías de análisis ilustrándolas con ejemplos (la descripción se puede consultar también en el Anexo 2 dedicado al manual de análisis). Más adelante veremos con qué proporción aparece cada componente, es decir, con qué frecuencia se hace pública la definición, la búsqueda de soluciones y la supervisión. A partir de esos datos, expondremos los diferentes patrones que los participantes de esta investigación utilizan para resolver problemas.

Componentes de la resolución de problemas

Definición del problema

Esta categoría incluye los fragmentos de la categoría “problema” en los que los participantes describen un desequilibrio que plantea obstáculos entre una situación y la ideal para el cumplimiento de sus objetivos. En ocasiones la descripción se centra en analizar la causa del desequilibrio mientras que en otras, se ofrece un retrato de la situación que para algún participante requiere una intervención.

O-aprovecho que estás sólo tú que hoy tiene que ser personalizado. Me gustaría que saliera gente del programa de garantía, que se llamará de cualificación profesional, y también candidatos a diver. A ver ¿qué piensas de Jorge? Puede que en la junta haya división de opiniones

Marc-da el perfil pero tiene que trabajar más. Hablé con el padre

O-vale. Tiene problemas en lectoescritura y una situación familiar un poco particular. Es el 7º de 9 hermanos. No todos de la

misma madre...tuvimos hermanos suyos en diver aquí. Prot. nº 45 O2 Tutores 2º

JE-¿algún alumno así puñetero?

Sergio-Costa tiene una actitud muy negativa, siempre tiene que quedar por encima

Judith-sí, es que es así, lo otro es enmascarado. Prot. nº 7 O1 Tutores 1º

El primero de estos ejemplos corresponde a un problema de los que llamábamos de toma de decisión, concretamente del tema “funcionamiento de recursos”, mientras que el segundo alude claramente a un caso. Estos extractos son bastante representativos de la categoría: se expone la situación sobre la que hay que actuar y/o se analiza la causa de la dificultad. En ocasiones las definiciones son cortas y podríamos considerarlas poco completas, al estilo el segundo ejemplo, pero las categorizamos como definiciones, puesto que el proceso que subyace es el mismo.

Conviene aclarar que no siempre el proceso subyacente es tan fácilmente perceptible y la definición tomada aisladamente se podría confundir con un asunto informativo o de comentario. Lo podemos comprobar en los siguientes ejemplos:

O-oye, sobre Joaquín, que se ha cortado con las taquillas, tenía un tajo profundo ¿eh? Me ha confesado que estaba jugando con las taquillas.

Charo-es que están afiladas por arriba

O-sí, sí, era un buen corte. Según le llevaba al hospital dice que vive con su abuela y dos tíos.

Charo-sí, sí, y con primos y tíos

O-les llamamos pero no contestaban

Charo-estarían trabajando

O-ya pero ni al móvil

Charo-está muy disperso. Me dijo que se le murió el padre y la madre le ha abandonado.

JE- ¿es de compe?

O-no, no, es sólo para que supiera Charo que no hemos podido hablar con la familia. Prot. nº 2 O1 Tutores 1º

O-volviendo a la reunión de equipo docente yo la echo en falta. Del 2000 al 2004 las hubo y aportaban mucho. Ahora llegamos a la primera evaluación con una hora a machamartillo. Es un problema. Prot. nº 19 O2 Tutores 1º

Estas dos definiciones no han sido categorizadas como asuntos porque para uno de los participantes la intención es poner sobre la mesa una situación sobre la que habría que intervenir. Pese a que, en el primer ejemplo, el orientador declara que sólo quería informar es evidente su rechazo a considerar que el posible abandono

del alumno tiene poca importancia y parece querer advertir de que la cuestión puede “traer cola”, por lo que su actitud no es tan calmada como suele serlo en los asuntos. En el segundo caso, la propia orientadora plantea que se trata de un problema y además su continuación – que no hemos copiado aquí – es un proceso de búsqueda de solución estrechamente ligado a ese planteamiento de la situación problemática.

De hecho, en numerosas ocasiones identificamos una definición que en principio se parece a un asunto por la aparición de la búsqueda de soluciones, que desambigua la intención con la que los participantes hacían referencia a esa cuestión. Veamos un ejemplo:

O-el año pasado Mario tuvo un problema. Llevaba mucho tiempo con una chica
 SandraJE-¿mucho tiempo? Si tiene 15 años
 O-no sé qué pasa que en este instituto todos son muy precoces
 Nuria-para ellos un año es muchísimo
 O-se dejaron y él lo pasó muy mal. Yo creo que podría sacarlo (el curso)...no sé si usa esto todavía como excusa...(BÚSQUEDA:) Les daremos un toque a los padres. Prot. nº 12 O1 Tutores 4º

En un primer momento podríamos pensar que los participantes están simplemente comentando algo sobre un alumno pero, al mencionar una acción que tendrían que realizar, categorizamos el fragmento como problema y su primera parte, como definición.

Otras veces, antes incluso de aparecer una mención a la acción nos encontramos con una controversia que nos da la pista de que los participantes están tratando de compartir no un simple asunto, sino la definición de una situación problemática. En el ejemplo siguiente podemos ver un fragmento integrado por dos asuntos, de tipo protocolo, y un problema, que aparece – marcado en cursiva – cuando hay un desencuentro sobre el que uno de los participantes considera que hay que decidir:

<p>O-Las evaluaciones 0... JE- se harán el 16. Se dará un modelo... O-un modelo a todos los profes para que te lo metan en el casillero. Tú Charo no lo sabes Charo-sí, de otros centros O-vosotros hacéis el resumen de lo que hayan escrito. Luego se lo decís</p>	ASUNTO
--	--------

muy escueto en la reunión con los profesores	
JE-decid también lo de las amonestaciones <i>O-eso se dijo en el claustro</i> <i>JE-ya pero acababan de aterrizar muchos</i> <i>O-no sé si dará tiempo en media hora, hay mucho que decir</i> <i>JE-se hace en un minuto, recordar el procedimiento</i> O-yo os pediría (mirando al JE) que lo digamos en un claustro porque te cargas la junta, te van empezar a preguntar sobre el tema, con dudas y eso JE-vale, vale	PROBLEMA Definición Búsqueda
O-si os sobra tiempo...pero a poco se nos va la media hora, os diría que lo dirigierais mucho vosotros (mirando a los tutores), es sobre una impresión general. Todos-vale O- en el cuaderno de programación en la página 88 viene un guión para la actividad (continúa) Prot. nº 2 O1 Tutores 1º	ASUNTO

Una última aclaración sobre esta categoría es que algunas definiciones podrían ser consideradas re-definiciones, puesto que a lo largo del curso hay casos que se retoman en diferentes sesiones. Por ejemplo, el caso de Joaquín o de Costa, que veíamos en los ejemplos anteriores, se vuelve a sacar a colación para seguir definiéndolo, supervisándolo o buscando soluciones alternativas.

O-oye, lo de Costa cuándo
 Judith-mañana
 O-la madre vino en plan positivo

Judith-ella dijo que en hockey genial pero parece que tiene dos amonestaciones de su entrenador
 JE-no lo debe querer reconocer
 O-patina bien pero de respeto a normas...Prot. nº 3 O1 Tutores de 1º

Pese a que el proceso de re-definir tiene connotaciones interesantes para describir el trabajo de estos participantes, finalmente no lo incluimos en el análisis y aparecen bajo la categoría “definición”. La razón principal fue que el segundo juez, al no conocer la totalidad de las sesiones, tenía dificultades para decidir cuándo un caso se estaba retomando o cuándo era la primera vez que se trataba. En cualquier caso, los problemas recurrentes tienen características particulares que harían pertinente un análisis más detallado: los participantes van acumulando significados compartidos por lo que no tienen que explicitar toda la información cada vez. Si se efectúa un análisis poco sensible a este fenómeno podría parecer que están tratando un problema de manera superficial cuando de hecho la menor necesidad de hacer pública la información denota una gran compenetración.

En definitiva, la categoría “definición del problema” hace referencia a aquellos fragmentos en los que los participantes muestran la intención de describir o analizar la causa de una situación desequilibrada que dificulta sus objetivos y sobre la que habría que actuar –aunque no es necesario que propongan actuación alguna.

Búsqueda de solución

Esta categoría incluye los fragmentos de la categoría “problemas” en los que los participantes hablan de los pasos necesarios para superar un desequilibrio entre una situación y la ideal. La característica más definitoria de esta categoría es que remite a la acción, por ello, como decíamos, siempre que aparece un momento de búsqueda de solución confirmamos que se trata de un problema y no de un asunto. En la búsqueda de soluciones es dónde más puede apreciarse cómo los participantes se encuentran impedidos a la acción cuando resuelven problemas. Veamos dos ejemplos claros:

PTSC-Va a estar la información aquí o ¿preferís que se meta en tutorías a explicarlo? (*se refiere a una trabajadora del Ayuntamiento*)

O-¿qué opináis vosotros?

Ainoa-que venga a tutoría ¿no? aunque no sé si será complicado porque son a distintas horas...

O-es lo más efectivo, donde van a prestar más atención. Prot. nº 5 O2 Tutores 2º

Charo-lo que yo he visto merece una expulsión

O-¿queréis una mediación? Aunque hagamos otras cosas también

JE-haría falta una mediación de Esther con todo el instituto. Rubén (director) convocó a la madre. Una racista...Pero sí, sería cosa de mediación. Pégale un toque tú a José (a David)

David-sí, ya le he dicho

O-que haga una declaración, “esta es mi novia, las demás no”
 (risas)
 JE-que si no...le dejamos sin descendencia. ¿Las convoco?
 O-sí
 JE-¿a qué hora?
 O-a 2ª puede ser
 David-yo hablé con los padres y no le dan la más mínima im-
 portancia. Prot. nº 27 O1 Tutores 1º

En el primer ejemplo vemos una búsqueda de solución que corresponde a una situación sobre la que los participantes tienen que decidir: dónde colocar y cómo promocionar el punto de información juvenil que el Ayuntamiento va a instalar temporalmente en el instituto. El segundo extracto corresponde al tratamiento de un caso cuya definición apuntaba a dos alumnas que se han peleado por un chico.

Las propuestas de actuación, por tanto, son categorizadas como búsqueda de solución. En ocasiones estas propuestas son escuetas y no hay apenas ambigüedad, como en los siguientes ejemplos:

O-a lo mejor puedo hacerle una prueba de lectoescritura. Prot.
 nº 29 O2 Tutores 1º

JE-no sé si expulsarla. En el caso de esta chica sería mejor un
 castigo
 O-si, algo podemos hacer (apunta). Prot. nº 27 O1 Tutores 1º

Pero otras veces la distinción con la definición del problema puede ser más problemática, como en el siguiente caso, en el que parecen intercalarse análisis de la situación y búsqueda de soluciones:

O-¿hablo con ella? Se decía (en la junta de evaluación) de me-
 terla en compensatoria
*Sergio-se esfuerza, no es de esos que se tocan la barriga. Ella
 se esfuerza. Meterla en compe a lo mejor la hunde*
 O-yo esperaré. Por eso no les metemos tan pronto. Estamos de
 acuerdo, tutor y orientador de acuerdo (mirada cómplice y
 sonríe)
 Sergio-apunta, apunta, que conste (respondiendo a la complici-
 dad)
 Prot. nº 36 O1 Tutores 1º

Todo este fragmento, en nuestro sistema de análisis, corresponde a una búsqueda de solución pese a que lo que destacamos en cursiva sea estrictamente un dato para la definición del problema. En efecto, en ocasiones la definición interrumpe un momento de búsqueda de solución pero sólo lo categorizamos como tal si toma mucha entidad. Si, como en este caso, la pequeña definición inserta está dirigida a

justificar la decisión que se está tomando, se considera parte de la búsqueda. Veamos para mayor claridad un ejemplo en el que las categorías de definición y búsqueda se alternan:

Judith- Otra cosa, Ricardo, como está de malote, adquiere deudas de tabaco y los mayores llegaron el otro día en un cambio de clase y le vaciaron la mochila y los de 1º míos se asustaron (hace gesto de susto) (risas). Me dicen “están pasando cosas raras” Sergio-en ocasiones veo matones (risas)	Definición del problema
Judith- dicen que le van a llevar a un internado pero dudo que tengan condiciones económicas para llevarle JE-pueden pedir una subvención O1-hablaré con Ricardo un día de estos (apunta)	Búsqueda de solución
<i>Judith-los pajaritos estos que me vinieron a contar me dijeron que fuma en la valla en el recreo</i>	Definición del problema
O-hablaré con él. Prot. nº 44 O1 Tutores 1º	Búsqueda de solución

En esta ocasión, el fragmento de definición – en cursiva – que se encuentra intercalado sí pretende aportar un dato a la definición del problema. La profesora no tiene la intención de justificar o explicar la búsqueda de soluciones aludiendo a la situación-problema sino de completar el retrato que estaba perfilando antes de comenzar la búsqueda de solución.

Este ejemplo nos sirve para introducir también otra aclaración necesaria para explicar la categoría que nos ocupa: la primera búsqueda que realizan comienzan con una narración de lo que la familia del alumno ha decidido como posible actuación y, al hilo de ello, otros participantes apuntan otras acciones. En efecto encontramos que mientras los participantes están buscando soluciones hablan de pasos que ya se han acometido en relación con la cuestión que están tratando. Estas interacciones, al estar claramente orientadas a la acción y a la superación del obstáculo que tienen entre manos son categorizadas como búsqueda de solución. En el ejemplo siguiente se ve ese proceso de traer a colación los movimientos pasados para encaminar los futuros:

O-de Joaquín (a Charo), le veo y le evaluó todas las semanas y si me trae los deberes le he dicho que le dejaría ir al aula taller.
 Charo-¿Cuándo vuelva?
 O-no, durante la expulsión un día a la semana
 Charo-ah
 O-si trae los deberes porque ahora me trae una hoja. Es un poco por romper la inercia que lleva
 Charo-está descolgado, no se va a enganchar aquí, no le interesa nada
 O-puede ser una prueba, “si ve el de taller que te portas bien, te podrás quedar”.
 Charo-sí, puede que funcione
 O-hablé ya con Francisco y él no le ve problema (profesor del grupo específico singular). Prot. nº 50 O1 Tutores 1º

Con los ejemplos y las explicaciones que hemos ido viendo esperamos haber aclarado que la búsqueda de soluciones comprende todas las propuestas de actuación o decisiones que se emprenden al tratar los problemas, incluyendo los momentos en los que los participantes justifican sus decisiones o aluden a algún paso emprendido en el pasado reciente en relación con esa cuestión.

Supervisión

La categoría “supervisión” se refiere a los fragmentos de la categoría “problema” en los que los participantes evalúan la eficacia o la consecuencia de una actuación emprendida, sea ésta la solución o sólo un paso hacia la meta.

Rosa-¿qué tal la charla de drogas con los padres? (que habían acordado hacer)
 O-vinieron pocos, 27
 Consuelo-¡qué pocos!
 PTSC-participaron, estuvo bien pero vinieron los que no les hacía falta. Había madres muy informadas
 O-uy, sí, sabían un montón pero a algunos les llegó. Le vamos a pedir una hoja sobre prevención que enseñó que estaba muy bien. Se habló de que cuanto antes, cuando se ve que empiezan a fallar en los estudios...ojo, que dirigen su atención a otras cosas. Prot. nº 34 O2 Tutores 1º

O-ah, la madre decía que no saliera a grupo (un alumno con dictamen de dislexia). Yo le dije que no le podía cambiar el dictamen hasta que no le conociera porque otro profesional lo había valorado hacía 2 meses y sería como decir que su diagnóstico no era correcto. Ahora les di un informe pero ni lo han firmado ni han dicho nada. Son un poco especiales. Prot. nº 44 O1 Tutores 1º

De nuevo, presentamos dos ejemplos, uno más referido a la toma de decisiones sobre aspectos del centro, como la acción tutorial en este caso, y otro en el que se valora si ha funcionado uno de los pasos acordados previamente para el tratamiento de un caso.

El criterio para considerar un fragmento como supervisión es el más estricto de los que hemos diseñado para el análisis: sólo se categoriza como supervisión las intervenciones que se pueden resumir con “ha funcionado/no ha funcionado”, “ha tenido consecuencias positivas/negativas” algo que los participantes han hecho. En ocasiones, se analiza más en detalle qué ha sido lo que ha funcionado, como en el primer ejemplo que presentamos a continuación, y otras veces, como en el segundo ejemplo, simplemente se comunica si efectivamente el problema mejora.

O-eso está solucionado ¿eh? Lo del mordisco. Hicimos una mediación con sus padres y los de Mohamed

David-es que Mohamed es muy nervioso

O-me dice el padre “esto porque es la primera vez pero la segunda cojo la vara de goma y...” “no, que no va a pasar más”

JE-que el padre también explota ¿no?

O-me decía en su español, que no domina mucho el hombre, que quería el teléfono de los padres de ese chico para disculparse con ellos. Le dije que ya me ocupaba yo de hacerle llegar las disculpas y que se tenía que disculpar el chico. Y al día siguiente vino a verme diciendo que se quería disculpar y así lo hizo. Prot. nº 11 O1 Tutores 1º

JE-con este grupo en 1º hemos cogido un nudo conflictivo y lo hemos pillado a tiempo. Prot. nº 11 O1 Tutores 1º

Una consecuencia del criterio estricto del que hablábamos es que dejamos fuera de esta categoría las valoraciones que se refieren a actuaciones en las que los participantes no hayan intervenido. Así, por ejemplo, si se está evaluando cómo funciona el centro en algún aspecto en el que ellos no han tenido agencia, la categoría a la que remite suele ser un asunto o en ocasiones la definición de un problema. Por el contrario, un fragmento que podría parecer de otra categoría cobra sentido de supervisión si el participante trata de comunicar que ha funcionado o no algo que ha intentado, como en los ejemplos siguientes en cursiva:

Judith-le dije a la madre que menos promesas y a ver qué hacía. Dice que se lo va a llevar del centro, si por mí encantada pero aquí estamos, un año y medio después. Como me toque el año que viene...

O-es muy complicado este chaval

Judith-dije, “voy a estar bien con él”, te lo dije ¿verdad? (a O)

Me lo propuse

O-es que es difícil. Prot. nº 13 O1 Tutores 1º

Nuria- (...) Un año suspendió Marga porque había suspendido tecnología y algo más, que no era mates, quizá lengua y no le vino nada bien suspender.

Diego-como a María

O-ése fue fallo nuestro. Hubo una segunda reunión de la junta y nada.

Prot. nº 58 O1 Tutores 4º

La categoría supervisión, por tanto, se aplica cuando la intención es valorar la eficacia o describir las consecuencias de una solución o de un paso emprendido por alguno de los participantes. Como veremos más adelante, la supervisión puede aparecer de manera aislada, dar pie a una definición más precisa o ser el detonante de nuevas búsquedas de solución.

Cómo se hacen públicos los componentes de la resolución de problemas

En este apartado vamos a exponer hasta cómo se hacen públicos los componentes de la resolución de problemas. En un primer momento, veremos en qué proporción están presentes, es decir, se hacen explícitos, unos y otros componentes sobre el número total de problemas tratados. Posteriormente nos interesaremos por qué estructuras o patrones suelen adoptar los problemas y los compararemos con la pauta ideal de resolución de problemas y con los patrones seguidos por los orientadores de otros estudios.

Grado en el que se hicieron públicos los componentes

Un primer resultado destacable es la proporción de problemas que contienen cada uno de los componentes. En la Tabla 16 podemos ver estos datos.

Componentes	% sobre el número total de problemas		Media
	Orientador 1	Orientadora 2	
Definición del problema	90,2%	87,3%	88,8%
Búsqueda de solución	76,3%	73,8%	75,1%
Supervisión	22,8%	19,0%	20,9%

Tabla 16. Proporción de problemas en los que se explicita cada componente

Un dato llamativo es el hecho de que los dos orientadores muestren proporciones tan parecidas: alrededor de un 89% de los problemas tienen una definición, aproximadamente el 75% presentan búsqueda de solución, cerca del 21% se supervisa, y los dos casos sólo se separan unos 3 puntos. Esta similitud nos va permitir tratar en esta ocasión a los dos orientadores como si fueran un único caso.

Estos resultados nos informan de que la gran mayoría de los problemas cuentan con un momento en el que los participantes están definiéndolo, aunque, como veíamos cuando describíamos esta categoría, pueden estar haciéndolo con mayor o menor profundidad. Por otro lado, una mayoría amplia de los problemas que abordan nuestros participantes cuentan con un proceso de búsqueda de solución, es decir, hablan de acciones que les llevarán o les están llevando a avanzar en la consecución del estado ideal. Por último, observamos que los problemas que tienen fragmentos de supervisión son los más escasos, con gran diferencia con respecto a los otros dos componentes. En las conclusiones de este apartado veremos las implicaciones que extraemos de estos resultados.

Tipos de problemas según la explicitación de sus componentes

Para estudiar más en profundidad la manera en la que nuestros participantes explicitan los distintos componentes de la resolución de problemas, hemos considerado la proporción en la que aparecen distintas combinaciones, que son interesantes por sus posibles repercusiones.

Por una parte nos interesa observar en qué medida los problemas son completos, en el sentido de que se explicitan todos sus componentes. Recordemos que el grado de explicitación es de interés por su potencial de hacer compartidos los problemas, lo que convierte sus pasos en contenido público que puede ser objeto de conocimiento para todos los participantes. Desde esta perspectiva nos parecería más adecuado un patrón de explicitación en el que se hiciera público en cada problema al menos la definición y la búsqueda de solución. La supervisión es un componente que ocurre en un momento temporal distinto a la definición y la búsqueda de solución por lo que es coherente y teóricamente aconsejable encontrar problemas en los que se expliciten estos dos componentes pero no la supervisión, que se dejaría para más adelante. La supervisión, por su parte, puede ocurrir sola o ir acompañada de definiciones o búsqueda de solución de otros problemas; en todos estos casos el proceso subyacente es adecuado, puesto que refleja un análisis de las soluciones emprendidas que por sí solo tiene sentido, o que puede ayudar a una definición más precisa, o a nuevas propuestas. Viceversa, una definición o una búsqueda de solución puede requerir que algún participante explicita una supervisión sobre lo que ha funcionado o no en otras ocasiones. Por tanto, los problemas en los que están presentes todos los componentes completos y los que se componen de definición y búsqueda y los que se componen sólo de supervisiones implican procesos adecuados teóricamente.

Por otro lado, tenemos los problemas que presentarían algún inconveniente desde el punto de vista teórico. Un primer tipo son los casos en los que sólo se expli-

ta la definición o la búsqueda. En el primer caso puede haber dos procesos implicados: que el problema se defina pero no sea adecuado buscar soluciones de momento o que sí lo requiriera pero finalmente dicho proceso no se efectúe. Aunque la segunda posibilidad es más negativa desde el punto de vista de la eficacia de la tarea que la primera, en los dos casos lo más adecuado sería explicitar que la búsqueda no procede o que se hará en otro momento. Estas explicitaciones, al referirse a acciones, se categorizarían como búsquedas de soluciones; al no haber ocurrido esto en los problemas que sólo presentan definición, podemos considerarlos menos adecuados teóricamente. Por lo que respecta a los problemas que sólo explicitan la búsqueda de solución, vemos que implican actuar sobre algo que no se ha definido ni supervisado, lo que puede conllevar el peligro de aportar soluciones sin tener por seguro que se comparte la causa o el tipo de problemática.

En la Tabla 17 podemos ver en qué proporción de problemas en cada orientador se explicitó sólo un componente, o la definición o la búsqueda y la supervisión, o la definición y la búsqueda, o todos los componentes.

Tipos de problemas	% sobre el número total de problemas		
	Orientador 1	Orientadora 2	Media
Sólo Definición	12,6%	15,4%	14%
Sólo Búsqueda	6%	4,5%	5,3%
Sólo Supervisión	7,1%	7,2%	7,2%
Componente + Supervisión	6,6%	4,5%	11,1%
Definición + Búsqueda	58,6%	61,1%	59,9%
Todos los componentes	9,1%	7,2%	8,2%

Tabla 17. Proporción en la que los problemas estuvieron integrados por los distintos componentes

Una vez más las puntuaciones de los dos orientadores son lo suficientemente parecidas como para utilizar como buen descriptor su media. Como puede apreciarse, el tipo de problema más frecuente lo constituye un proceso explícito de definición y una búsqueda de solución: más de la mitad de los problemas que nuestros participantes abordaron juntos tienen esta estructura. En segundo lugar pero a gran distancia encontramos los problemas que constan sólo de una definición y, en menor proporción, las demás combinaciones.

Conclusión:

Los resultados que acabamos de exponer nos permiten observar que la gran mayoría de los problemas tratados por nuestros participantes tienen una definición, tres cuartas partes presentan un momento de búsqueda de solución y sólo una quinta

parte incluye supervisiones. La primera conclusión apunta, por tanto, a que estos participantes no siguen completamente un modelo canónico de resolución conjunta de problemas, en el que todos los componentes se hacen públicos. Este resultado era de esperar puesto que se trata de prácticas reales. En cualquier caso, poder comparar cómo se explicitan los problemas con lo que habría supuesto la máxima cota de explicitación puede ayudarnos a describir estas prácticas. Sin embargo, lo más interesante a este respecto surge de la comparación con otros orientadores estudiados desde esta misma perspectiva. En el Gráfico 12 podemos ver una representación del porcentaje en el que se explicitaron los componentes en el caso de las orientadoras estudiadas por García y Sánchez (2007) y en los nuestros.

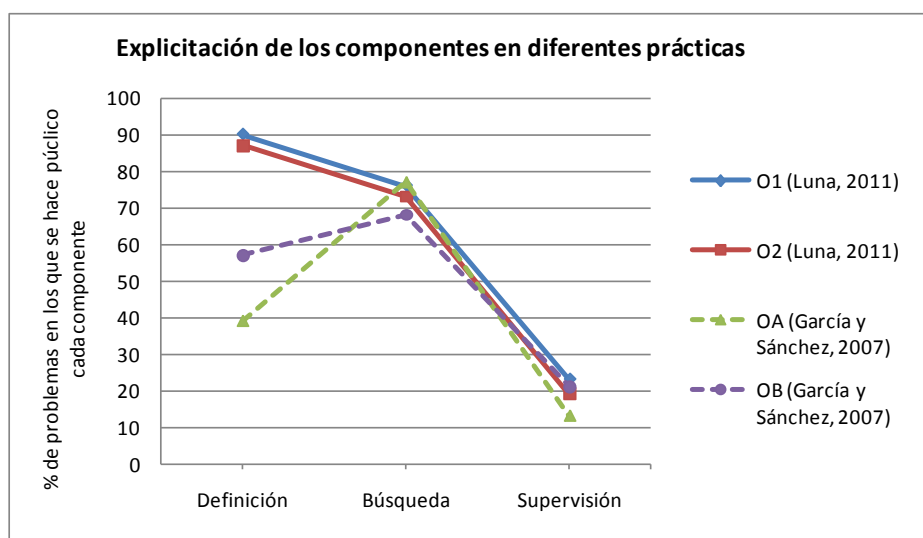


Gráfico 12. Porcentaje de explicitación de los componentes de la resolución de problemas distintas prácticas

En el caso de las orientadoras estudiadas en la investigación de tesis de Ricardo García (cuyos gráficos hemos consultado en esta ocasión en García y Sánchez, 2007), la medida corresponde a las puntuaciones del segundo momento de la observación, es decir, después del proceso de formación, de las dos orientadoras.

En un estudio de casos, esta comparación entre los diferentes orientadores nos sirve únicamente para tener una idea de dónde se presentan las mayores diferencias. El gráfico nos permite ver a simple vista que una gran similitud en la proporción en la que explicitó la supervisión y la búsqueda de soluciones. La diferencia más notable entre los orientadores participantes en una y otra investigación se registra en la definición del problema: las orientadoras estudiadas anteriormente definieron en un 39% y un 57% de los problemas, bastante menos que los de esta

investigación. Además, en su caso, definieron menos de lo que buscaron soluciones, tendencia que es contraria en nuestros datos.

En este apartado, además de contabilizar la presencia de los diferentes componentes, describimos los patrones de resolución de problemas más y menos frecuentes. La conclusión más relevante a este respecto es que las opciones que se han descrito como más adecuadas, esto es, problemas en los que se explicita la definición, la búsqueda y la supervisión en diferentes combinaciones o sólo la supervisión, son, de lejos, las más presentes: más de un 90% de los problemas sigue alguno de estos patrones de explicitación. Dicho de otro modo, en las reuniones de tutores que observamos sólo una pequeña proporción de problemas se componen sólo por una definición o sólo por una búsqueda de solución. La opción menos deseable, que es la búsqueda de solución aislada, constituye de media únicamente el 5,3% de los problemas.

3.c. Conclusión

En esta sección de los resultados nos hemos centrado en los procesos de explicitación que nuestros participantes llevan a cabo en las reuniones de tutores. En la primera parte hemos visto que podemos dividir las sesiones en dos tipos de cuestiones ambas muy abundantes pero con significado psicológico distinto: los asuntos y los problemas. En el primer caso los intercambios tienen una intención informativa o declarativa, se comparten conocimientos, opiniones y sentimientos; en el caso de los problemas, los participantes se ven llamados, aunque sólo sea potencialmente, a la acción, y la prioridad para ellos es ocuparse de la cuestión en concreto por la necesidad que sienten de solventar un desequilibrio.

A día de hoy no podemos comparar estos datos por la falta de investigaciones que hayan distinguido los mismos procesos en el asesoramiento. Por ello no podemos saber en qué medida otros orientadores se ocupan más de problemas o más de asuntos que otros profesionales. Aventuramos aquí que tratar asuntos puede constituir un elemento esencial de un buen asesoramiento, tanto en el ámbito de la tarea como de la relación: ya argumentamos que los asuntos en los que el orientador explica protocolos de uso en el centro agilizan las reuniones y permiten aplicar soluciones estándar de probada eficacia; además, el intercambio de opiniones y sentimientos propios de otros tipos de asuntos (que a menudo se localizan en el tema socioemocional) favorece de forma evidente el clima que se establece en las reuniones.

Por otro lado, veámos que las decisiones protocolizadas informan de un trabajo que ayuda a coordinar actuaciones en el centro puesto que suelen estar relacionadas

con aspectos del funcionamiento de los planes y la organización de la institución. Pero podríamos pensar que el uso de soluciones empaquetadas deja poco espacio para que los profesores aporten su conocimiento. Sin embargo, estos intercambios parecen ser beneficiosos para la relación: los profesores nunca parecen sentirse incómodos o ninguneados probablemente debido a la gestión sumamente respetuosa que efectúan los orientadores de los protocolos; además en la explicación de los protocolos los tutores reconocen un conocimiento experto del orientador que les ayuda a sentirse respaldados en las acciones que se les propone acometer. En efecto, en el capítulo dedicado al análisis de la participación veremos que los profesores en sus entrevistas valoran este tipo de intercambios. La escasa presencia de desencuentros entre el orientador y los demás participantes es un dato más que nos ayuda a apoyar estas afirmaciones: si los profesores sintieran incomodidad ante esta situación habríamos encontrado probablemente algún choque de visiones sobre el uso de los protocolos.

En la segunda parte de esta sección hemos dejado de lado la categoría “asunto”, que proponemos como objeto de estudio para posteriores investigaciones, y hemos desgranado la categoría “problemas”. En concreto hemos expuesto cómo los participantes hacen públicos los componentes principales de su resolución. El estudio de este aspecto del trabajo de los orientadores tiene relevancia porque, como expusimos en el marco teórico, consideramos el asesoramiento como una actividad de resolución conjunta de problemas, en la que las representaciones sobre los problemas se hacen compartidas. Desde este supuesto, la explicitación de los procesos incrementa la posibilidad de hacerlos compartidos y, por tanto, de actuar de forma intersubjetiva. También en este caso, como para los demás resultados, la riqueza de los datos surge de su comparación con las propuestas teóricas y con otros orientadores de otras características pero estudiados de manera similar. Gracias a estas comparaciones podemos apuntar al menos dos conclusiones importantes que se desprenden de estos datos.

En primer lugar, observamos que los participantes explicitan en gran medida la definición de los problemas en sus reuniones de tutores. Como decíamos, esta categoría es más frecuente que en el caso de las orientadoras estudiadas por Ricardo García (2003). Una pequeña proporción de estos resultados puede deberse a que en dicha investigación se distinguía la definición de la meta (que en todo caso fue un componente que se explicitó con poca frecuencia) mientras que en nuestro caso este proceso, lo hemos observado muy entrelazado con la definición y sobre todo con la búsqueda de soluciones. Pero incluso contando con este factor, no cabe duda de que los procesos en los que nuestros participantes exponen la causa de los problemas o analizan una situación sobre la que consideran que deben intervenir se

explicitan en la gran mayoría de los problemas que resuelven juntos. Más adelante veremos en detalle cómo se distribuye la participación entre orientadores y profesores durante este proceso. Adelantamos aquí que lo más abundante es una definición compartida, en la que unos y otros aportan información y opinión. Uniendo estos dos datos podemos concluir que nuestros orientadores influyen en la abundante explicitación de las definiciones de los problemas. Podemos decir, por tanto, que los orientadores y profesores que hemos estudiado son capaces de convertir en contenido público la definición de problemas a los que se enfrentan juntos. Nos parece relevante añadir a esta descripción la observación de que los tutores recién incorporados el centro dejan claro, por medio de su participación y de sus comentarios en las entrevistas, que comprendían los problemas y sus definiciones. Consideramos que éste es un indicador de que todos los participantes – incluso los más inexpertos – podían acceder al contenido que se estaba tratando, con lo que ello supone potencialmente para aprender en ese contexto.

Estrechamente en relación con estos resultados encontramos otra conclusión relevante: la búsqueda de soluciones se hace explícita en menor proporción que la definición de los problemas, dato contrario al presentado en García y Sánchez (2007). En nuestro caso, vemos que raramente se buscan soluciones para problemas que no se han definido. Como ya hemos comentado, una de las dificultades que identificaba Sánchez (2000) se refería a adelantarse a las soluciones, es decir, precisamente a buscar soluciones antes de definir los problemas. Este tipo de dificultad tiene varias consecuencias perjudiciales: por un lado afecta a la eficacia de la tarea, puesto que la solución que se proponga tiene posibilidades de no ser adecuada al no haberse estudiado suficientemente la situación; por otro lado, puede perjudicar a la relación al proponerse soluciones antes de asegurarse de que los implicados conciben de una manera compatible la situación problemática o la causa de ésta. Nuestros participantes, por tanto, parecen no correr estos riesgos, y la escasez de desencuentros puede ser una consecuencia positiva de no “sucumbir” a la urgencia de actuar.

Estas conclusiones que acabamos de comentar nos muestran una imagen de la práctica bastante coincidente con lo que podíamos esperar al observar una buena práctica de resolución conjunta de problemas. ¿Cómo interpretamos otros que nos sorprenden más?

Por un lado encontramos en una proporción apreciable problemas que sólo contienen una definición (un 14,3% de media), es decir, que no se tratan de solucionar ni de supervisar. Ya hemos argumentado que podemos explicar también teóricamente que no todos los problemas requieren necesariamente pasar a la acción. En

efecto, hay ocasiones en las que algún participante, más explícita o más implícitamente, deja claro que no procede buscar solución, y en efecto, lo más aconsejable en aras de la tarea o de la relación podría ser precisamente no proponer ninguna acción. Pero también hay situaciones en las que no proponer una solución podría tener consecuencias negativas para la tarea, para la relación y para la satisfacción de los participantes con su trabajo: si el objetivo es resolver problemas es evidente que tiene más probabilidades de solucionarlos quien trata de hacerlo; si no se proponen actuaciones para los problemas que percibe un participante, éste puede considerar que no se está atendiendo a sus necesidades; por último, cuando no se proponen soluciones porque se trunca realmente un problema que estaban tratando la sensación de los participantes es de no abarcar suficiente. Quizá debido a que la proporción en la que ocurren estas situaciones no es muy elevada, no encontramos indicios de ineficacia o de problemas en la relación pero sí hemos detectado en las entrevistas y los comentarios informales sensación de que es difícil controlar y resolver todo lo que los participantes tienen entre manos. Consideramos que la presencia de definiciones aisladas que deberían conllevar búsquedas de solución puede tener estrecha relación con este fenómeno.

Por otro lado, también encontramos una presencia más escasa de supervisiones de lo que habríamos esperado en una buena práctica. En efecto, este proceso sólo se hace explícito en una quinta parte de los problemas, proporción muy similar a la media de las orientadoras del estudio presentado en García y Sánchez (2007). De este modo vemos que la mayoría de los problemas nunca serán supervisados explícitamente en las reuniones. Consideramos que el potencial que tiene la supervisión, tanto para trabajar con eficacia como para aprender en el proceso, es enorme y sin embargo en los orientadores observados no se realiza con una frecuencia muy alta. Para conocer con mayor detalle qué supone para la práctica una mayor presencia de este componente tendríamos que contar con medidas concretas sobre cómo influye en la eficacia y el aprendizaje. Por el momento, sólo podemos apuntar que nuestros orientadores, expertos y eficaces en general, recurren menos a la supervisión de lo que teóricamente podríamos haber considerado aconsejable. Para profundizar más en este asunto tendríamos que tratar de averiguar si suscitar más supervisiones de lo que los orientadores lo hacen supondría algún menoscabo para la tarea (quizá por la escasez de tiempo) o para la relación (quizá parecer demasiado responsable de los problemas que se tratan).

En resumen, encontramos en nuestros participantes una relación interesante entre las cuestiones que comparten: los asuntos y los problemas cumplen funciones diferentes que nos pueden dar pistas sobre cómo los problemas se han podido ir empaquetando en protocolos de alta eficacia. La gestión de esos protocolos puede

ser clave para mantener un equilibrio entre la relación colaborativa y el éxito de la tarea. Sobre esta cuestión profundizaremos en el capítulo de conclusiones finales. Ahondando en cómo explicitan los problemas, observamos que la mayoría presentan una definición y una búsqueda de solución explícita mientras que la supervisión es un proceso más escaso. Una conclusión importante proviene de la comparación con otros orientadores estudiados de manera similar pero que no son ejemplo de buenas prácticas: en este caso encontramos que los orientadores se adelantan menos a las soluciones, pues se hacen explícitas en mayor proporción las definiciones que las búsquedas de solución.

4. PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TAREA

4.a. Introducción

El último punto de nuestro sistema de análisis nos ofrecía una medida del grado en el que los participantes explicitan los diferentes componentes de la resolución de problemas. Contamos hasta ahora, por tanto, con datos sobre qué se hace público pero no sabemos por el momento quién lo está haciendo público. Los resultados que exponemos en este apartado responden a esta última cuestión, es decir, a en qué medida los procesos de resolución de problemas que hemos estudiado son contruidos por los profesores o los orientadores. Como se recordará, el marco teórico del que partimos se interesa por conocer cómo se produce la colaboración entre orientadores y profesores, en concreto, cómo trabajan conjuntamente construyendo la tarea. En situaciones en las que trabajar juntos requiere sobre todo compartir el discurso, el grado en el que un participante contribuya a generar lo esencial de lo que se hace público es una medida del nivel de participación que ha alcanzado y, por tanto, un indicador de colaboración adecuada. En definitiva, a lo que tratamos de acceder es a cómo, en estas buenas prácticas, los participantes se distribuyen el control sobre el texto producido.

Para explorar la manera en la que profesores y orientadores participan en la construcción de las definiciones, búsquedas de solución y supervisiones, hemos adoptado un sistema análogo al empleado en la investigación de Ricardo García (2003). Esto nos permitirá ilustrar mejor la práctica de nuestros participantes gracias a la comparación que podemos ofrecer con el trabajo de otros orientadores.

En el último apartado de este capítulo incluimos, además, un tipo de datos de carácter muy diferente: se trata de una descripción del contenido de las entrevistas realizadas a los profesores tutores que trabajaron con los dos orientadores. En las entrevistas se trató de conocer la visión de los profesores sobre el tipo de trabajo

conjunto que habían realizado con el orientador y si se encontraban satisfechos. Aunque la mayor parte de los análisis sobre la participación se centra en la interacción llevada a cabo en las reuniones, contar con la perspectiva de los profesores participantes sobre el trabajo que han realizado es importante para poder retomar una visión global sobre la participación y entender algunas de las conclusiones más relevantes de esta investigación.

4.b. Resultados

De acuerdo a lo dicho, este apartado está organizado en tres secciones: comenzaremos con la exposición del grado en que profesores y orientadores han participado activamente en el discurso construido durante todas las sesiones; continuaremos con una medida más fina sobre el tipo y el grado de participación alcanzado por los profesores en una muestra de problemas y concluiremos ofreciendo una descripción de la visión de los profesores sobre el trabajo realizado junto con el orientador durante ese curso.

4.b.1. Contribución general de orientadores y profesores en el discurso desplegado al resolver problemas

Los resultados que presentamos aquí suponen un paso más dentro del sistema de categorías que hemos expuesto en capítulos anteriores. Recordemos que la categoría más amplia dentro de las reuniones es la referida a “temas”, dentro de los temas identificábamos “cuestiones”, que podían ser asuntos o problemas, dentro de éstos últimos distinguíamos cuándo se explicita la definición del problema, cuándo la búsqueda de soluciones y cuándo la supervisión. El último elemento del sistema, que exponemos aquí, se refiere a quién participa en cada uno de esos componentes. Por cada componente se categorizó si lo había explicitado el orientador, los profesores, el jefe de estudios u otro miembro eventual (PTSC, segundo orientador del centro, etc.) o las diversas combinaciones posibles. Hasta aquí la medida sólo da cuenta de quién emite discurso en cada componente que se hace explícito, sin contemplar el tipo de contribución que supone, es decir, no es sensible a si el participante formula una pregunta o una respuesta, si aporta la mayor parte del contenido o un elemento periférico, etc. Estos últimos aspectos fueron estudiados no ya en la totalidad de las reuniones sino en una muestra por medio de otra herramienta que describiremos más adelante. Debido a que no puede existir ambigüedad al categorizar quién habla, este punto del sistema de análisis no ha requerido ninguna medida de fiabilidad.

Pese a las limitaciones que acabamos de comentar sobre la sensibilidad de este nivel de análisis, los resultados que vamos a exponer a continuación tienen interés

porque aportan una visión panorámica sobre la distribución de la participación entre profesores y orientadores. En efecto, nos interesa saber si en el conjunto de las reuniones hay algún componente que siempre lo haya desarrollado sólo el orientador o sólo los profesores.

Una primera medida general es la proporción en la que categorizamos un componente como realizado en conjunto por orientador, profesores y jefe de estudios (o muy ocasionalmente otro participante), sólo por el orientador o sólo por profesores y jefe de estudios (que en definitiva, es también un profesor).

Componentes	Quién participa	% sobre el número total de fragmentos de cada componente
Definición	Orientador + Profesor/es	52,3
	Orientador + J. Estudios	
	Orientador + Profesor/es + J. Estudios	
Búsqueda	Profesores	37,7
	Profesor/es + J. Estudios	
	Profesor	
	J. Estudios	
Supervisión	Orientador	9,9
	Orientador + Profesor/es	52,2
	Orientador + J. Estudios	
	Orientador + Profesor/es + J. Estudios	
Supervisión	Profesores	26,2
	Profesor/es + J. Estudios	
	Profesor	
	J. Estudios	
	Orientador	
Supervisión	Orientador + Profesor/es	54,8
	Orientador + J. Estudios	
	Orientador + Profesor/es + J. Estudios	
	Profesores	26,7
Profesor/es + J. Estudios		
Profesor		
J. Estudios		
Supervisión	Orientador	18,5

Tabla 18. Porcentaje en el que se ha categorizado cada componente en función de quién participara en su explicitación.

La Tabla 18 nos permite echar un rápido vistazo a la distribución de la participación. Lo más relevante que observamos es que más de la mitad de las veces que se categorizó un fragmento de las reuniones como definición, búsqueda o supervisión éste fue emitido en conjunto por orientador y profesores y/o jefe de estudios. La definición de los problemas es el componente en el que los profesores podrían tener más autonomía, pues realizan sin intervención del orientador más de un tercio de los fragmentos categorizados como definición. Por su parte, los orientadores

realizan en solitario sólo un 9,9% de los extractos categorizados como definición. En cuanto a la búsqueda de solución y la supervisión la situación es ligeramente distinta: los profesores son completamente autónomos algo más de un cuarto de las veces y los orientadores realizan en solitario alrededor de un quinto de los fragmentos categorizados como búsqueda y supervisión.

En términos generales, para el conjunto de las sesiones y de los participantes, podemos concluir de estos datos que lo más habitual es que cuando hablan de la definición, la búsqueda y la supervisión intervengan tanto profesores como el orientador. Lo siguiente más frecuente es encontrar fragmentos en los que sólo hablan los profesores y por último, fragmentos en los que sólo habla el orientador. Pero tenemos que considerar que estos datos no son sensibles al hecho de que un mismo problema puede tener varios fragmentos intercalados, es decir que un mismo problema puede tener, por ejemplo, un primer fragmento de definición en el que hablen un profesor y el orientador, otro fragmento de búsqueda en el que sólo intervenga el orientador y un último en el que completen la definición el profesor y el orientador. El siguiente ejemplo es una buena muestra:

Bea-Y de Nora Jennifer PTSC-¿es tuya? Bea-si O-tenemos un problema con Nora, que se peleó Bea-sí O-Rubén (<i>el director</i>) estaba preocupado porque Nora había avisado a una panda para pelearse con otra panda. Estamos pendientes Bea-no sé si hoy habrá venido	Definición (Orientador + JE + Profesor)
O-habla con Rubén o con Bernardo (JE). Les dije que me dijeran si querían que interviniese el equipo de mediación.	Búsqueda (Orientador)
Esta chica va a ser candidata a absentista. Bea-dice que su madre es colombiana y que se ha ido y ella se ha quedado con las hermanas. Quería ir con el padre pero parece que tiene una orden de alejamiento O-tiene mucho follón. Por las hermanas sé que tiene 5 hijos allí en Colombia Bea-bueno, pero eso es normal en esa cultura O-ya. Uff pero qué follón. (Prot. nº 16 O1 Tutores 1º)	Definición (Orientador + Profesor)

Este problema nos sirve para ilustrar, por una parte, cómo una intervención tan escueta como una pregunta por parte de la PTSC nos basta para considerar que ha tenido autoría en la definición y, por otra, cómo un componente puede estar dividi-

do porque otro lo interrumpe (en este caso la definición está cortada por una pequeña búsqueda de solución). La limitación, por tanto, de este análisis es que toma como unidad los fragmentos de componente y no los componentes completos. Por ello las conclusiones que podemos extraer de la tabla no son, por ejemplo, que los orientadores realizan en solitario el 9,9% de las definiciones, sino que tenemos ese porcentaje de fragmentos así categorizados. De este dato sólo podemos deducir con seguridad que menos del 9,9% de las definiciones fueron realizadas exclusivamente por el orientador. Lo mismo ocurre con las búsquedas de solución y las supervisiones: los orientadores realizaron en solitario menos del 21,3% de las búsquedas y del 18,5% de las supervisiones.

Pese a estas limitaciones, contamos con una medida de la participación que hemos podido aplicar al total de los problemas que constituyen nuestro corpus. Una vez que tenemos este indicador general de la distribución de la participación en los distintos componentes vamos a analizar más en detalle quiénes intervienen en los distintos tipos de problemas que exponíamos en el capítulo anterior. El dato que nos interesa es la proporción en la que todos participan, o sólo lo hacen los profesores, o sólo lo hace el orientador:

Tipo de problema	Quién participa	% sobre el total de problemas de cada tipo por cada orientador	
		Orientador 1	Orientadora 2
Sólo Definición	Profesor/es + Orientador	72,7	76,5
	Sólo Profesores	25	14,7
	Sólo Orientador	2,3	8,8
Sólo Búsqueda	Profesor/es + Orientador	90,5	90
	Sólo Profesores	9,5	10
	Sólo Orientador	0	0
Sólo Supervisión	Profesor/es + Orientador	84	56,2
	Sólo Profesores	12	37,6
	Sólo Orientador	4	6,2
Definición o Búsqueda + Supervisión	Profesor/es + Orientador	100	100
	Sólo Profesores	0	0
	Sólo Orientador	0	0
Definición + Búsqueda	Profesor/es + Orientador	87,3	88,8
	Sólo Profesores	12,7	10,5
	Sólo Orientador	0	0,7
Todos los componentes	Profesor/es + Orientador	100	100
	Sólo Profesores	0	0
	Sólo Orientador	0	0

Tabla 19. Proporción en la que profesores y orientador comparten discurso según el tipo de problema

El primer resultado relevante que encontramos a la luz de estos datos es que el discurso desplegado en la resolución de los problemas, lejos de ser monopolizado por los orientadores, es compartido en gran proporción con los profesores. En efecto, como en el análisis de la participación en los fragmentos de componentes, los porcentajes menores se registran en la condición “sólo orientador”. Podríamos decir que la situación menos habitual al resolver problemas es aquella en la que el orientador es el único que emite discurso. Por otro lado, la condición en la que son los profesores los que lo dicen todo tampoco es muy abundante: en el mejor de los casos, esto es, en los problemas de la Orientadora 2 que son una supervisión, los profesores realizan solos algo más de un tercio de estos problemas.

En este caso, las diferencias entre los dos orientadores también son pequeñas pero, dado que existen hasta un cierto punto, comentaremos la situación de cada uno atendiendo a sus semejanzas y diferencia.

Los participantes de las reuniones, tanto en el caso de uno como de otro orientador, siempre comparten el discurso cuando abordan problemas completos (en los que se explicita definición, búsqueda y supervisión) y problemas en los que se supervisa y se define o se supervisa y se buscan soluciones. Más adelante veremos hasta qué punto se construye equitativamente el contenido; por el momento vemos que estos tipos de problemas nunca son monopolizados por profesores ni por orientadores. En el caso de la Orientadora 2 el tipo de problema en el que los profesores emiten más discurso en solitario es en los que constan sólo de supervisión. Del conjunto de las ocasiones en las que el problema es una sola supervisión, un 37,6% de las veces son los profesores los que lo realizan sin ninguna intervención por parte de la orientadora. En el caso del Orientador 1 los profesores parecen compartir más este proceso y sólo realizan supervisiones en solitario un 12% de las veces. Por su parte, los profesores del Orientador 1 emiten todo el discurso un cuarto de las veces que aparecen problemas que son sólo una definición. Un patrón de participación relativamente abundante, pues, lo constituyen los profesores del Orientador 1 definiendo un problema para el que no se buscan soluciones ni se supervisa. En este tipo de problemas, por el contrario, es donde la Orientadora 2 monopoliza más el discurso: un 8,8% de las veces es ella la que define sin ninguna participación de los profesores. Los problemas que son sólo búsquedas de solución o definición y búsqueda presentan una participación muy parecida en ambos orientadores: la gran mayoría de las ocasiones todos los participantes emiten discurso, cerca de un 10% de las veces son los profesores los que lo dicen todo y nunca es el orientador el que acaparan todo el discurso de estos problemas.

Conclusión:

En este primer apartado del capítulo dedicado a la participación hemos trazado una panorámica sobre quién emite discurso en cada componente que se hace público en todas las sesiones que constituyen nuestro corpus. El resultado más relevante que aportan estos datos es que ni orientador ni profesores monopolizan ninguno de los componentes en ningún tipo de problema. En efecto, podríamos haber encontrado que los profesores asumieran al control de las definiciones emitiendo ellos discurso en solitario y que los orientadores controlaran las búsquedas de solución. Este patrón se asemejaría a un tipo de colaboración, de resolver problemas juntos, que estaría más próximo a un modelo de consulta como el descrito por Schulte y Osborne (2003), en el que el asesorado explica un problema y luego implementa una solución ofrecida por el asesor. Si bien la definición es el componente en el que encontramos más fragmentos en los que no interviene el orientador, la categoría más presente en todos los componentes es aquella que indica que todos emiten un discurso conjunto, y la menos frecuente es la que registra una contribución en solitario del orientador. Estos datos apuntan a un tipo de colaboración más próxima a modelos en los que la responsabilidad y contribución de asesor y asesorado se reparte en todas las fases del proceso.

4.b.2. Nivel de participación de los profesores en los diferentes componentes de la resolución de problemas

Hasta ahora hemos realizado un análisis que nos aporta una visión general de que la participación es compartida entre profesores y orientadores. Sin embargo, el indicador principal de la colaboración es en qué medida lo esencial del contenido lo está construyendo uno u otro tipo de participante. Por ello, como argumentábamos al principio de éste capítulo, el análisis general de la contribución de los participantes en el discurso generado tiene que ser complementado con otro más minucioso que nos permita desgranar hasta qué punto ha sido determinante dicha contribución. Para analizar este aspecto utilizamos una medida del nivel de participación para conocer, ahora sí, el tipo de contribución que realiza cada participante. Lo que esto nos va a permitir concluir es si el orientador o los profesores aportan el aspecto esencial del contenido, o sólo inician al componente o animan a la participación.

Para realizar este análisis extrajimos una muestra al azar de 100 problemas de los 571 que constituyen el total de corpus. La muestra está dividida al 50% entre los dos orientadores; consideramos importante guardar la proporción de problemas dedicados a cada grupo de temas puesto que la participación puede variar dependiendo de la temática sobre la que están decidiendo; la variación de la participación también puede verse afectada por el momento del curso, por lo que controlamos

que los problemas de la muestra estuvieran distribuidos en el tiempo de tal manera que, del total de problemas que debíamos seleccionar de cada categoría temática, extrajimos un tercio de cada trimestre del curso.

La escala que aplicamos para categorizar el nivel de participación en cada componente de cada problema de la muestra es análoga a la que se puede consultar en García y Sánchez (2007) para las dos orientadoras estudiadas en la tesis de Ricardo García. La utilización de una escala basada en los mismos criterios nos va a permitir comparar los datos con los obtenidos por los citados investigadores. En nuestro caso el acuerdo interjueces se calculó sobre el 20% de los problemas de esta muestra y alcanzó el 85%. La descripción más detallada de las categorías y del proceso de muestreo de los problemas puede consultarse en el Anexo 2, en el manual de análisis utilizado por los jueces. A continuación, presentamos la descripción fundamental de los valores de la escala que son los que se muestran en la Tabla 20.

Escala	Puntuación	Descripción de la categoría
Participación de los profesores - - - - - +	0	El componente es realizado por el orientador
	1	El orientador anima a otros a realizar el componente, pero finalmente lo hace él
	2	El orientador inicia el componente y el/los profesores ayudan a desarrollarlo
	3	El/los profesor/es inician el componente y el orientador ayuda a desarrollarlo
	4	El orientador anima a realizar el componente y el/los profesor/es lo desarrollan
	5	El componente es realizado por los profesores

Tabla 20. Escala de la participación de los profesores en la construcción de los componentes de la resolución de problemas (análoga a la publicada en García y Sánchez, 2007).

La lógica de la escala de participación es cuantificar en qué medida los profesores han construido lo esencial del contenido de cada componente de forma más o menos autónoma. En este caso la decisión sobre la participación se aplica no ya a los fragmentos de componente sino al componente completo en cada problema, uniendo todos los fragmentos dedicados a cada componente. Las puntuaciones próximas a 5 nos hablarían de un máximo nivel de control sobre el contenido por parte de los profesores mientras que las más próximas a 0 denotarían que es el orientador el que construye la parte sustancial del contenido que se hace público para realizar el componente en cuestión.

Los resultados que más nos interesa conocer sobre la participación son, por un lado, en qué medida los profesores han tenido una participación central en las defi-

niciones, las búsquedas y las supervisiones de esta muestra de problemas; por otro, si esta participación varían en función de los temas tratados; por último, ya que contamos con la dimensión temporal de un curso, queremos saber si esta participación ha variado a medida que los participantes iban sumando más experiencia compartida (lo que podría darnos indicios de cesión del control por parte de los orientadores).

Nivel de participación de los profesores

La manera de obtener el nivel de participación general de cada componente fue la siguiente: se asignó una puntuación en participación a cada componente de cada uno de los cien problemas (en función, como ya se ha explicado, de lo que hubieran hecho los participantes, por ejemplo, 0 si sólo lo desarrolló el orientador, 4 si el orientador animó y los profesores lo realizaron, etc.). Para hallar el nivel de participación general de cada componente, sumamos las puntuaciones obtenidas para ese componente en cada problema en que apareció y las comparamos con el resultado que habría sido el máximo para ese componente (es decir, el resultado de multiplicar por 5 el número de veces que apareció el componente). De este modo obtuvimos un porcentaje de la participación trasladando la puntuación a una escala de 0 a 100. En la Tabla 21 se muestran los porcentajes de participación así obtenidos para cada orientador.

Componente	Orientador 1			Orientadora 2		
	Puntuación	Media	%	Puntuación	Media	%
Definición	164	3,7	74,5	118	2,6	51,3
Búsqueda	127	3,1	61,9	115	2,6	52,3
Supervisión	45	2,8	56,3	25	3,5	71,4

Tabla 21. Puntuación, media del nivel de participación y porcentaje de participación obtenido en la muestra de problemas de cada orientador

En la Tabla 21 podemos ver la media de las puntuaciones de cada componente y el porcentaje de participación que supone sobre lo que habría podido ser el máximo. Así podemos ver que el nivel de participación que los profesores alcanzan es superior al 50% en todos los componentes. Como se puede observar, las puntuaciones medias son superiores a 2,5 por lo que pasan la frontera de la mayor participación y la balanza se inclina hacia el polo de una participación central por parte de los profesores. De todas formas esta conclusión se ajusta mejor a lo que ocurre en el caso de las definiciones y las búsquedas de solución del Orientador 1 y de las supervisiones de la Orientadora 2. Podemos concluir, por tanto, que, siendo en general más participativos que pasivos, los profesores del Orientador 1 contribuyen

más sustancialmente en la definición y la búsqueda de soluciones mientras que los profesores de la Orientadora 2 muestran más control del contenido en las supervisiones.

Estos datos nos permiten ya establecer conclusiones globales sobre el nivel de participación que harán posible la comparación posterior con resultados de este mismo tipo obtenidos para otros orientadores. Pero estadísticos como la media no nos permiten saber con qué frecuencia aparece cada tipo de puntuación en la escala de participación. Recordemos que además de tener interés para cuantificar el nivel general cada una de las puntuaciones tiene implicaciones diferentes y relevantes: el 0 y el 1, por ejemplo, son puntuaciones próximas pero es muy diferentes que el orientador realice todo el componente sin más (0) o que pretenda animar a los profesores a que lo realicen aunque al final lo acabe haciendo él (1). Los Gráficos 13, 14 y 15 pueden ofrecernos una visión complementaria para conocer los matices del el tipo de participación más frecuente en los tres componentes de la resolución de problemas.

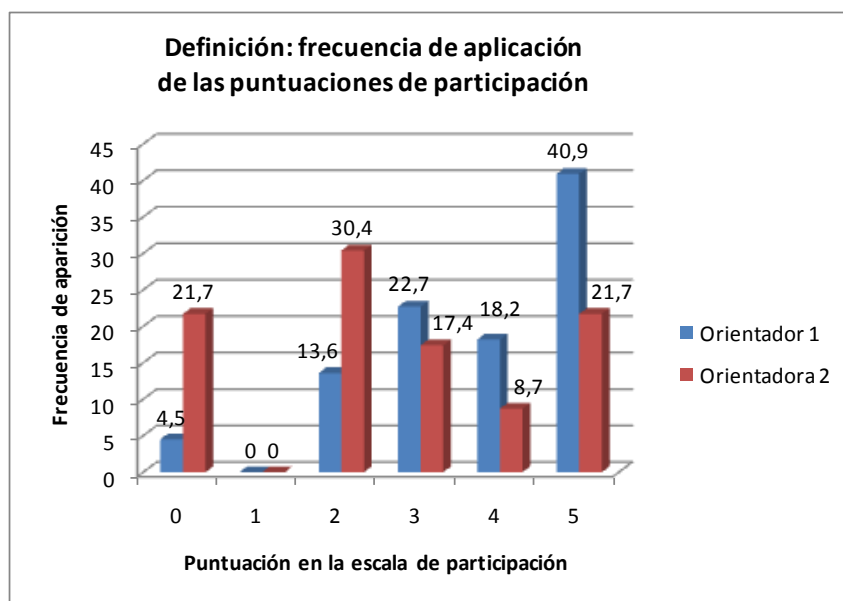


Gráfico 13. Presencia de cada puntuación en las definiciones

Como podemos observar en el Gráfico 13, para el Orientador 1 la puntuación que más aplicamos fue la 5: un 40,9% de las definiciones fueron realizadas por los profesores sin intervención significativa del orientador. Las puntuaciones 3 y 4 tienen una presencia apreciable: un 22,7% de las definiciones fueron iniciadas por uno o varios profesores y el orientador ayudó a desarrollarlas y un 18,2% de las

definiciones fueron animadas por el orientador y uno o varios profesores las realizaron. Menos frecuentes son las situaciones en las que el orientador inició una definición que los profesores ayudaron a realizar (13,6%) o la realizó fundamentalmente él (4,5%). Un dato particularmente interesante es que nunca el orientador realizó una definición después de haber animado sin éxito a los profesores a desarrollarla (puntuación 1).

Para la Orientadora 2 la puntuación más frecuente es la 2: en el 30,4% de las definiciones ella inicia el componente y los demás participan en su desarrollo. En estos casos es como si ella marcara la agenda. Pero también son relativamente frecuentes las situaciones más extremas: el 21,7% de las definiciones las realiza fundamentalmente sólo la orientadora y el mismo porcentaje, los profesores sin contribución apreciable de la orientadora. Las puntuaciones 3 y 4 (en las que profesores inician o el orientador anima y desarrollan el componente juntos) son algo menos frecuentes que en el caso del Orientador 1. Sin embargo comparten el hecho de que nunca animan a realizar una definición que luego realizan ellos (puntuación 1).

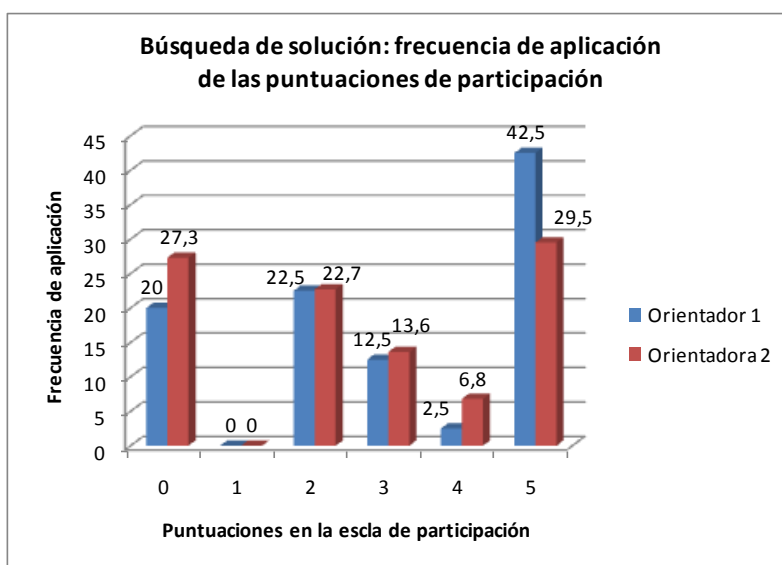


Gráfico 14. Presencia de cada puntuación en las búsquedas de solución

Por lo que respecta a la búsqueda de solución, el patrón de los dos orientadores es más similar. En ambos casos la puntuación más frecuente es 5, que indica que los profesores construyeron lo fundamental de un buen porcentaje de búsquedas de solución. De todas formas en el caso de la Orientadora 2 la puntuación 0 es casi tan frecuente como la 5: un 27,3% de las búsquedas las realiza fundamentalmente ella. Las siguientes situaciones más frecuentes son aquellas en las que el orientador

inicia una búsqueda y los profesores ayudan (puntuación 2), los profesores inician y el orientador ayuda (puntuación 3), o el orientador anima y los profesores buscan soluciones (puntuación 4). De nuevo encontramos el dato de que los orientadores nunca animan, sin éxito, a buscar soluciones (puntuación 1).

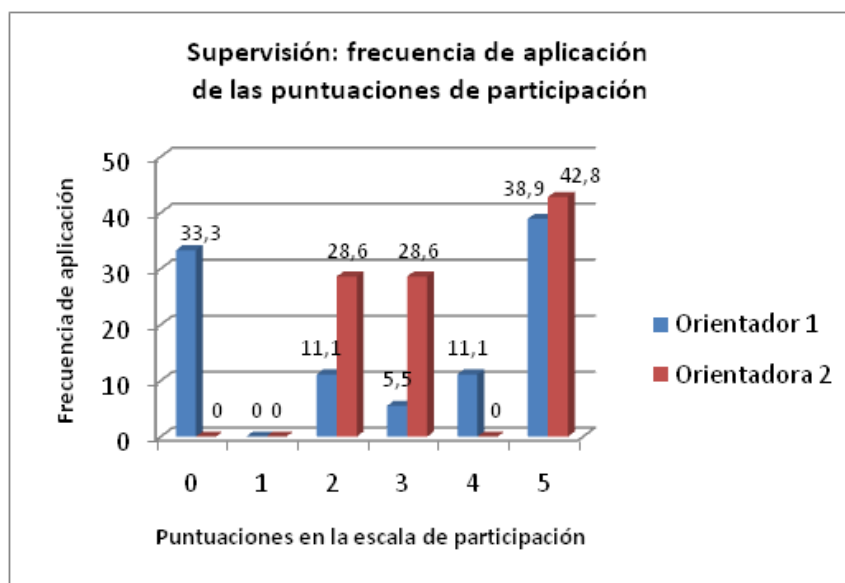


Gráfico 15. Presencia de cada puntuación en las supervisiones

Las supervisiones vuelven a mostrar diferencias importantes entre los dos orientadores. En las supervisiones del Orientador 1 es casi tan frecuente que sea él quien las realice (33,3%) como que las realicen fundamentalmente los profesores (38,9%). Las puntuaciones intermedias, en las que unos animan o inician y desarrollan juntos el componente, son menos frecuentes. En el caso de la Orientadora 2, sin embargo, son más frecuentes las ocasiones en las que ella inicia la supervisión y los profesores contribuyen (puntuación 2) o bien los profesores inician la supervisión y ella contribuye (puntuación 3). En cualquier caso la puntuación más frecuente es la 5, que indica que los profesores desarrollan la supervisión con gran autonomía. En esta muestra de problemas no encontramos ninguna ocasión en la que la Orientadora 2 realice la supervisión en exclusiva (puntuación 0), ni tampoco ninguna supervisión realizada por los profesores pero animada por la orientadora (puntuación 4). Volvemos, además, a encontrar el dato de que nunca se asignan puntuaciones 1, es decir, estos orientadores nunca supervisan tras haber animado sin éxito a los profesores a hacerlo ellos.

Variación del nivel de participación por temas y por momento del curso

La hipótesis de que el nivel de participación variaría a lo largo del curso no puede ser respaldada con nuestros datos. En la muestra de problemas no se aprecian diferencias en las puntuaciones de participación entre el primer trimestre y el tercero en ninguno de los orientadores. En este nivel de análisis, por tanto, no podemos decir que veamos indicios de cesión del control por parte de los orientadores.

Con respecto a la variación del nivel de participación en función de los temas tratados sí encontramos variaciones apreciables. En la Tabla 22 podemos ver el nivel de participación alcanzado en cada componente en el conjunto de los problemas de cada tema.

Grupo de temas	Componentes	Nivel de participación (%)	
		Orientador 1	Orientadora 2
Reflexión conjunta y desarrollo del plan de acción tutorial	Definición	56,6	80
	Búsqueda	47,5	50
	Supervisión	31,4	46,7
Coordinación	Definición	75,5	44,2
	Búsqueda	80	56
	Supervisión	51,1	100
Revisión	Definición	86,1	44,4
	Búsqueda	96	50
	Supervisión	68,3	100
Casos	Definición	71,3	55,4
	Búsqueda	35	48,3
	Supervisión	73,3	60

Tabla 22. Nivel de participación alcanzado en cada componente en función de los temas

Como se puede observar en la tabla, la participación varía más por temas en el Orientador 1 que en la Orientadora 2.

En los temas que hemos llamado “Reflexión y desarrollo del plan de acción tutorial” (que incluye temas de fondo y acción tutorial) tanto las definiciones como las búsquedas y las supervisiones presentan un nivel medio bajo de participación de los profesores. El orientador también tiene un nivel de participación más alto buscando soluciones para los temas que hemos llamado “Casos”. Por el contrario, en las “Revisiones” las puntuaciones de participación de los profesores son más altas de lo habitual, lo que indica que suelen contribuir de forma más sustancial. Estos también contribuyen más en la búsqueda de solución de temas de “Coordinación”

(eventos, funcionamiento de recursos, coordinación externa y logística), y en las supervisiones de los “Casos”.

La Orientadora 2, como decíamos, tiene puntuaciones más estables. No obstante llama la atención que en los temas de “Reflexión y desarrollo del plan de acción tutorial” los profesores asumen una alta participación, al igual en que en las supervisiones de los temas de coordinación y revisión. De todas formas, los resultados sobre las supervisiones tienen que ser, en este caso, tomados con cautela: las supervisiones de la Orientadora 2 son escasas en esta muestra de problemas y al dividirlos por temas su número queda tan reducido en cada valor que los porcentajes pueden no reflejar lo que está sucediendo en la población de problemas.

Conclusión:

El objetivo de este apartado era conocer en qué medida los profesores y orientadores de esta investigación distribuyen su participación cuando construyen juntos la representación de los problemas. Por cada componente que se hace explícito nos interesa saber si lo esencial ha sido construido por el orientador, por los profesores o por los dos tipos de participantes en conjunto. El supuesto que vertebra estas consideraciones es que una participación muy baja de los profesores en algún componente sería un indicador de un escaso nivel de colaboración, entendida como construcción conjunta de significados. Por el contrario, un nivel alto de participación sería un indicador de una participación central en la construcción del contenido y, por tanto, de que las representaciones sobre los problemas son auténticamente compartidas.

Un resultado relevante que podemos extraer del análisis del nivel de participación es que es, en general, medio o medio alto en todos los componentes, si bien en el caso del Orientador 1 los profesores tienen una participación más central en las definiciones y en el de la Orientadora 2, en las supervisiones.

Pero, como ya habíamos adelantado, esta descripción se enriquece si la comparamos con lo que se ha observado en otras prácticas estudiadas con la misma herramienta. Para comparar las puntuaciones de nuestros orientadores con las de García y Sánchez (2007) hemos tomado como referencia los resultados del segundo momento de observación, es decir, después de la formación (como ya comentamos, no hubo cambios apreciables en la variable “momento”). En el Gráfico 16 podemos ver una comparación de los niveles de participación para cada componente.

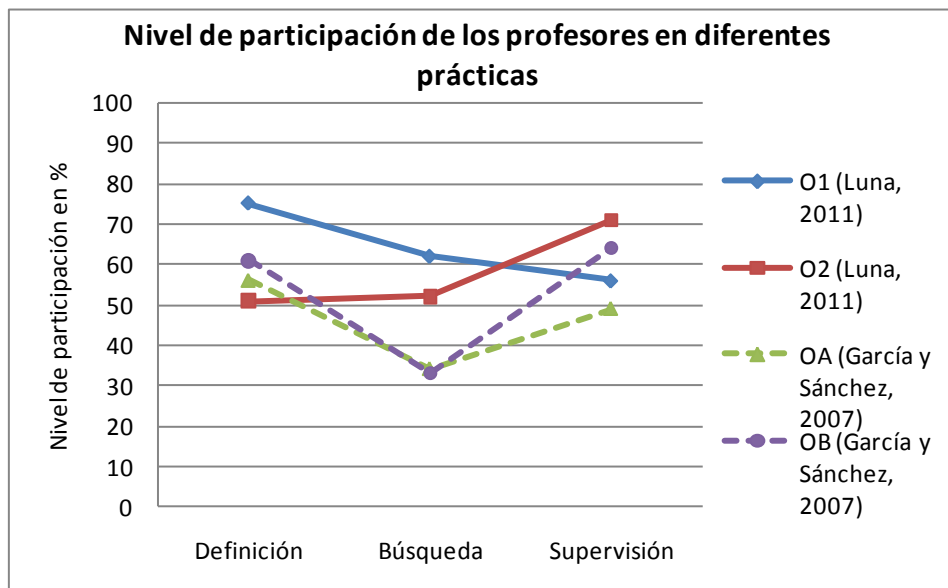


Gráfico 16. Comparación del nivel de participación en diferentes prácticas de orientadores

En líneas generales podemos observar que las orientadoras del estudio que nos sirve de referencia tienen un patrón más similar entre ellas: la participación de los profesores puede ser considerada media alta en las definiciones, media baja en las búsquedas y media o media alta en las supervisiones. Los orientadores de nuestro estudio, por el contrario, son más diferentes entre sí. Comentaremos a continuación el nivel de participación encontrado en cada componente en las diferentes prácticas estudiadas.

Por lo que respecta a las definiciones, la puntuación del Orientador 1 destaca por lo alto, comparado con la registrada por las demás orientadoras. En las supervisiones este patrón se invierte pues en este caso es la puntuación de la Orientadora 2 la que sobresale, aunque no con mucha diferencia con respecto a una orientadora que hemos llamado B. La diferencia más clara entre los orientadores de las dos investigaciones se registra en la búsqueda de solución: la participación alcanzada en ese componente por las orientadoras de García y Sánchez (2007) es menor (34% y 33%) que la que encontramos en nuestra investigación (62% y 52%) Así pues, en este ejemplo de buenas prácticas encontramos que los profesores tienen una participación más central en la búsqueda de soluciones que en otras prácticas asesoras estudiadas.

Otra conclusión que es importante retomar se deriva de analizar más pormenorizadamente el tipo de participación que subyace a cada puntuación. Recordemos que la escala de nivel de participación que hemos adoptado asigna puntuaciones

más altas según sea más sustancial la contribución de los profesores. Las puntuaciones más bajas (0 y 1) indican que el orientador construye lo fundamental y en el mejor de los casos intenta animar a la participación. Las puntuaciones medias indican que todos tienen una contribución apreciable, bien inicie el componente el orientador (2) o bien lo inicien los profesores (3). Las puntuaciones más altas corresponden a una construcción exclusiva por parte de los profesores (5) o a la misma situación pero habiéndola animado previamente el orientador (4). La aplicación de la escala a una muestra de problemas nos permite concluir que las puntuaciones intermedias aparecen en una proporción alta: sumando las puntuaciones medias (2 y 3) vemos que aparecen con bastante frecuencia (más del 30% en todos los casos salvo en las supervisiones de la Orientadora 2). Pero tampoco son infrecuentes las puntuaciones extremas en las que todo el componente es construido o por los profesores o por el orientador. Las puntuaciones menos frecuentes son aquellas en las que el orientador anima a los profesores a participar; de hecho, no encontramos situaciones en las que el orientador anima a participar sin éxito (puntuación 1).

Una última conclusión que conviene destacar añade un nivel más de detalle. Uno de nuestros sub-objetivos era conocer si el nivel de participación varía por momento del curso y por temas. Como ya hemos comentado, no encontramos diferencias por momento del curso pese a que habríamos esperado algún indicio de cesión del control y por tanto de mayor participación de los profesores a medida que avanzaba el curso. Donde sí hemos encontrado variaciones es en la distribución por temas sobre todo en el caso del Orientador 1: en los temas que hemos denominado “Reflexión y desarrollo del plan de acción tutorial” la participación del profesorado es más baja por lo que la contribución del orientador es más sustancial en todos los componentes. Por el contrario, en la “Coordinación” y las “Revisiones” la participación de los profesores es más bien alta en general. En los “Casos”, los profesores contribuyen más en las definiciones y las supervisiones mientras que el orientador contribuye más en las búsquedas de solución.

4.b.3. Perspectiva de los profesores tutores sobre el trabajo realizado con el orientador

A continuación vamos a ofrecer una descripción de algunos aspectos relevantes de la visión de los profesores tutores que formaron parte de esta investigación acerca de cómo había sido la colaboración con el orientador. Las entrevistas realizadas con cada uno de ellos (cuyo guión puede consultarse en el Anexo 1) se dirigían a conocer principalmente cuatro cuestiones: 1) su satisfacción con el orientador al final de curso y si habría alguna propuesta de mejora 2) su perspectiva sobre el trabajo del orientador, 3) qué objetivos principales habían perseguido ellos y el

orientador en las reuniones y 4) si declaraban que había existido colaboración, cómo se representaban que había sido.

La riqueza de las entrevistas permitiría un análisis detallado de las diferentes áreas exploradas pero consideramos que esto trasciende los objetivos de este trabajo de tesis. No obstante, en este apartado de los resultados expondremos una descripción del contenido de cada entrevista. El objetivo es ofrecer una imagen de cómo los profesores consideraron que había sido el trabajo realizado junto con el orientador durante ese curso. Estos datos son necesarios para complementar la imagen de la participación que ofrecen los análisis anteriores y para entender algunas de las conclusiones de esta investigación en las que retomaremos una perspectiva más global sobre la práctica de los orientadores.

Para presentar estas descripciones, contextualizaremos las entrevistas con una pequeña descripción de cada grupo, que en parte ya hemos ofrecido en el capítulo de metodología.

Orientador 1

Tutores de 1º

Este grupo de tutores fue el más numeroso de los observados. Estuvo compuesto por cinco profesores tutores. En la gran mayoría de las reuniones también participó el jefe de estudios y en un reducido número de ellas, la PTSC y el segundo orientador. El grupo era heterogéneo en cuanto a la experiencia de los tutores participantes y a su conocimiento del centro: una profesora, Charo, contaba con más de veinte años de experiencia aunque ese era su primer año en el centro; Judith y David tenían una experiencia que rondaban los 10 años y no eran nuevos en el centro; Sergio y Beatriz eran nuevos en el centro y en la profesión puesto que el primero contaba con unos meses de experiencia y para la segunda, éste era su primer trabajo.

David se considera sin ninguna duda satisfecho con el Orientador 1. Lo que más aprecia del orientador es su capacidad de ayudar al profesorado así como la posibilidad que tiene, dada su formación psicológica, de “saber cómo hablar con las familias”. Como propuesta de mejora comenta que el orientador podría haber sido más duro con alguna familia a la que habría que haberle hecho ver que su comportamiento causaba problemas en el alumno. David considera como principal función de los orientadores “tratar con los alumnos con necesidades y decirles a los padres cuáles son los problemas”. Tras seguir su línea de pensamiento y confrontarle con algunas contraargumentaciones, David comentó que los orientadores no son ni deberían ser miembros de un gabinete psicológico porque nunca deberían trabajar

al margen de los profesores. Pero también lanzó la propuesta de que pudiera haber un gabinete psicológico adjunto, tal vez dependiente de los servicios de salud aunque ligado al centro, al que derivar alumnos que indudablemente necesitan una terapia psicológica. El apoyo del orientador a los procesos de enseñanza y aprendizaje es importante, según su visión, sobre todo para asesorar sobre qué hacer en clase para incluir a alumnos que plantean conflictos de comportamiento habituales. Con respecto a los objetivos de las reuniones, las considera muy útiles para seguir el comportamiento de los grupos de alumnos y para saber qué actividades desarrollar en tutoría. La relación mantenida con el orientador es considerada colaborativa por David. Declaró que a menudo se instalaba en las reuniones un esquema de “poli bueno y poli malo” entre el orientador y el jefe de estudios que él valora positivamente: para los alumnos es útil percibir que existen esas dos figuras y, aunque él se declara favor de una disciplina más correctiva, considera sano que exista ese debate en las sesiones.

Charo declaró estar satisfecha con el trabajo del Orientador 1 principalmente por dos motivos: por su habilidad para coordinar las reuniones y por el complemento que sus conocimientos ofrecen al de los tutores. Comentó que “en un mundo ideal todos deberíamos saber de todo pero esa mentalidad renacentista es difícil. No está mal repartirse tareas”. En lo que ella considera el reparto, los orientadores no deberían dejar de ocuparse de tareas globales que atañen al funcionamiento de todo el centro ni inhibirse de lo que hacen los profesores, por lo que considera muy importante su participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica y la función que cumple el orientador de su centro de “enlace muy próximo entre equipo directivo, tutores y profesorado”. Pero por otro lado considera que hay un “vacío institucional con los alumnos que no encajan” y que la vía que a veces es la única que da resultado es la de los programas que lleva más en exclusiva el Departamento de Orientación. “Intentamos que estén todos con ayuda de orientación, pero hay casos con los que no lo conseguimos”. En lo referente a los objetivos de las reuniones, Charo subrayó que el orientador quiere marcar la pauta de la acción tutorial, lo cual le parece fundamental para dar coherencia a las actuaciones en este campo, mientras que cada profesor también quiere tener tiempo para comentar los aspectos que atañen a su grupo de alumnos. Las reuniones, según su opinión, son muy importantes y en ellas sin duda se colabora, incluso se aprende por el intercambio de ideas. Sin embargo presentan la dificultad de que son cortas para todo lo que hay que tratar: a veces se ralentiza el seguimiento de los casos por ese motivo, aunque también porque los orientadores del centro tienen mucho trabajo.

Judith es la profesora que más claramente mostraba en las reuniones su aprecio personal por el orientador. En la primera sesión expresó abiertamente su satisfac-

ción porque ese curso estaban juntos en las reuniones y varias de las bromas y comentarios amistosos estaban dirigidos a él. A su vez, el orientador también daba muestra de aprecio, alabando en ocasiones su labor como tutora (“Judith nos llena siempre de buenas ideas”), preocupándose por saber qué tal se encontraba tras unos días de baja o tratando de animarla disimuladamente cuando en una ocasión notó que ella no estaba de acuerdo con una decisión tomada por el jefe de estudios. Judith comentó en la entrevista apreciar la actitud dialogante del orientador, que ofrece alternativas sin imponer: “Judith-sobre todo escucha. Entrevistadora-¿a los alumnos o a los profesores? Judith- a todos. Sentirse escuchado sirve mucho. Y además de escuchar ofrece, propone. Tú luego ya cogerás lo que quieras pero te da varias posibilidades y vamos a evaluar qué consecuencias tiene cada cosa. Es un trabajo muy cooperativo”. También comentó que “él siempre va a estar por él no le echés” cuando en las reuniones se trata un problema de comportamiento de un alumno. Para ella, esto constituye un apoyo a los tutores que prefieren encontrar soluciones más allá de las expulsiones. Al preguntarle sobre las funciones más importantes del orientador comentó que debía “mediar entre alumnos y profesores, mediar entre profesores también, escuchar a los alumnos, escucharnos a nosotros que estamos muy quemados a veces y...detectar o derivar los problemas que puedan tener y que no se pueden atender en clase a la logopeda, etc., dar pautas por ejemplo de estudio”. Resumir el tipo de trabajo conjunto que según Judith habían realizado ella y el orientador es tarea difícil. El motivo es que las diferentes actuaciones que realizaron juntos siguieron una pauta bastante diferente; ella misma, en su manera de narrarlo, parecía destacar esta variedad. Explicó que en ocasiones él le había “ofrecido algo que no te habías planteado todavía”; otras veces, ante un problema que ella no sabía diagnosticar, le había pedido que él evaluara al alumno; con algunos casos particularmente conflictivos, él había ayudado a calmar a los alumnos viéndoles a menudo, llegando a pactos con ellos; en una ocasión el orientador propuso una reunión del equipo docente para acordar actuaciones con su grupo, que era particularmente difícil en cuanto a comportamiento; a veces ella le había preguntado directamente “qué les digo a estos alumnos, ¿puedo decirles esto?” y relata que él le aconsejaba por ejemplo diciéndole “yo qué tu no lo haría” con lo que ella se sentía guiada y se decía a sí misma “vale, pues ya esto no se lo digo”. Judith le atribuye un conocimiento experto sobre aspectos afectivos y de relación social que, según ella, es fundamental pero que muchos profesores no poseen. Que haya una figura en el centro que siempre intente ayudar es importante para los alumnos y los profesores, según su visión. También considera esencial el conocimiento que el orientador muestra del entorno del centro y de las familias de los alumnos, informaciones que un tutor necesita y de las que a menudo carece. El objetivo de las reuniones de tutores, según sus declaraciones, es recabar informa-

ción sobre cómo evolucionan los grupos y los alumnos, decidir las actuaciones más convenientes hacia alumnos que podrían ser expulsados y coordinar las actividades de tutoría, para las que el orientador ofrece un esquema muy valioso.

Sergio es un profesor nuevo en el centro y con poca experiencia anterior (sólo unos meses de interino en otro instituto). La satisfacción y afinidad que muestra hacia el orientador es muy patente, él mismo enfatiza sus cualidades positivas: “su forma de ser es importante, es muy tranquilo y te tranquiliza, te hace ver las cosas de otra forma”. Como propuesta de mejora comenta que el programa de alumnos ayudantes que el orientador ayuda a impulsar podría funcionar mejor si consiguieran que los alumnos se lo tomaran más en serio. Su perspectiva sobre el trabajo que desarrolló el orientador ese curso es que “funciona como un enlace entre profesores y alumnos”. Él percibe que los alumnos le cuentan más cosas porque le tienen confianza al verle como una figura distinta a los profesores. Un orientador según Sergio, como el de su centro, debe “estar de parte de todos”, cumplir una función de árbitro entre profesores y alumnos. Además de esta faceta de su trabajo, también considera muy importante su función de asesoramiento a los departamentos didácticos “se podría hacer más porque cuatro ojos ven más que dos”. Ahondando un poco más en esta idea, Sergio considera que quizá sea más útil un asesoramiento de tú a tú cuando un profesor lo demande, no sólo por problemas de comportamiento como ha visto que es más habitual, o para las adaptaciones curriculares, sino también para “alumnos que van bien pero que necesitan ayuda porque hay profesores que tienen problemas la hora de llegar a los alumnos”. Para describir el tipo de interacción que ha mantenido el orientador con los tutores, comenta que él ha aprendido mucho de las actividades que el orientador presentaba para hacer en tutorías “los profesores deberíamos saber también de psicopedagogía porque si no haríamos clases magistrales pero no podemos saber de todo”; por esto declara que debería haber más cursos de metodologías docentes y que es muy útil el conocimiento psicológico y pedagógico que aporta el orientador. Los objetivos que se manejan en las reuniones, según su perspectiva, es “saber cómo va evolucionando tu grupo de alumnos comparado con otros y aprender sobre las actividades que es preciso realizar”. Al hilo de esto último comenta “nos ha dado indicaciones en todas (las actividades) porque no nos ha querido presionar, pero habría podido”, según se desprende de la entrevista, porque Sergio considera que es importante que las actividades de tutoría se hagan coordinadas y con rigor.

Beatriz es también una profesora joven e inexperta, más aún que Sergio, pues ese curso era la primera vez que trabajaba en educación. También de una manera enfática destaca su satisfacción con el orientador “sí (estoy satisfecha). Sentimos su apoyo”, “sin ellos (orientador y PTSC) no sé qué habríamos hecho con B. y C. (dos

alumnas tuteladas por la Administración)”. Como sugerencia de mejora destaca que le habría gustado recibir explicaciones de más actividades para desarrollar en tutoría. Las indicaciones sobre qué es conveniente hacer como tutor son consideradas muy importantes por Beatriz. En términos generales, para describir el trabajo que realiza el orientador comenta que le parece muy importante que los alumnos le vean cercano, cosa que consigue porque les escucha, para complementar la visión del tutor. Declara “no digo que hagan terapia con ellos, eso que lo hagan los padres, pero da apoyo y alguna pauta para tratar con alumnos por ejemplo con riesgo de absentismo”. Esta tutora parece particularmente preocupada con algunos alumnos suyos que viven en un centro de acogida. El contacto que el orientador y la PTSC mantienen semanalmente con la educadora del centro le parece muy importante para que a los profesores les llegue información sobre el contexto de estos alumnos. También destaca la función del orientador de impulsar el programa de mediación porque le parece “hacer prevención, no esperar a que los problemas vengan”. En cuanto a la relación que ha mantenido el orientador con los tutores, Beatriz considera que ha sido sin duda colaborativa. Considera que ha aprendido de las preguntas de otros profesores sobre cómo actuar en determinadas situaciones y también de cómo llevar a cabo mediaciones entre los alumnos y con los alumnos, “en otros centros lo usaré”. Beatriz comenta también que sería bueno que los profesores estuvieran más preparados pero ante la pregunta de si sería posible poco a poco ir prescindiendo de la figura de un orientador declara que no, que los orientadores tienen un conocimiento especializado en psicología que siempre es útil y una posición que le permite un contacto diferente con las familias y los servicios sociales. Con respecto a los objetivos de las reuniones de tutores, Beatriz, considera que es una hora muy importante para la comunicación entre diferentes profesores, para observar a los alumnos en conjunto. Comenta que “hay profesores a los que no les importa (la función de la tutoría) pero no puedes estar bien en clase de mates si no estás bien en tutoría”. Beatriz considera que ha cambiado su visión de la tutoría. Al principio de curso pensaba que sería preciso que el orientador entrara en tutorías, casi que hiciera él esa función, pero ahora piensa “¿cómo podía pensar eso?, son mis alumnos, ahora los veo como mis alumnos”.

Tutores de 4º

El grupo de tutores de 4º fue poco numeroso, sólo lo integraban tres tutores. La jefa de estudios del segundo ciclo estuvo presente en menos reuniones de lo que lo hizo el jefe de estudios en las de 1º. Este grupo es más homogéneo que el de 1º desde el punto de vista de la experiencia de los tutores: todos tenían una experiencia media o media alta. Sin embargo, sólo una tutora, Nuria, había trabajado anteriormente con el orientador de nuestro estudio.

Nuria, al igual que Judith, es una profesora muy comunicativa cuya afinidad personal con el orientador queda patente en las reuniones. Al principio de las reuniones o justo antes de comenzarlas, es frecuente que se intercambien algún comentario personal, humorístico o algún elogio. En una reunión hacia final de curso, Nuria comentó “cuando llega el viernes pienso ¡qué bien, tenemos reunión con Santiago!”. En la entrevista destaca también espontáneamente que en las reuniones “se genera un clima muy agradable”. Su nivel de satisfacción con el orientador es muy alto también a juzgar por su entrevista: “él se implica, le gusta y tiene experiencia” destaca su conocimiento que ella define como psicológico o pedagógico pero aclara que eso es algo que pueden tener todos; sobre todo hace falta, según su opinión, ser alguien “muy conciliador”, “tener muchas ganas, valorar al profesorado, saber escuchar”, “siento apoyo, siempre me va a apoyar en todos los sentidos”. Comenta que el orientador siempre está dispuesto a ayudar y que a ella le ayuda de variadas maneras: si ha intentado algo con un alumno y no lo ha visto claro, le ha podido pedir que hable con él, también transmite información importante para la función de tutor y si el tutor no se siente capaz puede hasta entrar en una tutoría a ayudarlo. Para hablar del trabajo realizado por el orientador, Nuria adopta una perspectiva sobre su experiencia anterior. Comenta que en otros institutos “teníamos la sensación de que nos hacía trabajar mucho y no resolvía nada con los tutores. La verdad es que yo era escéptica porque veía que no servía”. Esta perspectiva le sirve para explicar que actualmente considera al departamento de orientación como un referente “si no sé dónde preguntar algo, voy y lo saben”. En este caso se refiere a información sobre alumnos, familias o recursos. “Ahora tengo la sensación de que no me dan trabajo sino que me lo quitan” comenta al hilo de su explicación sobre que su trabajo y el de los profesores se complementa mucho porque afrontan las situaciones juntos, sobre todo con alumnos a los que le es más difícil saber cómo atender. Ante la pregunta de si sería conveniente que tuviera tiempo para atender a más alumnos individualmente comenta “he pensado a veces estos chicos que no aprovechan podría sacarlos el departamento de orientación pero no es solución y además no es su función”. En cuanto a la relación mantenida entre los tutores y el orientador comenta que ha sido de colaboración y de aprendizaje “he aprendido mucho sobre cómo ser tutora. No sólo debe orientar el orientador, es labor del tutor”. Un aspecto interesante que saca a colación para ilustrar esto es que ella era reacia a hacer mediaciones entre ella y los alumnos; en una ocasión el orientador le insistió y la animó a que resolviera así el conflicto con una alumna. Desde entonces, comenta, considera que puede ser una herramienta adecuada para gestionar la relación profesor-alumno cuando surgen dificultades. En las reuniones de tutores el objetivo, según Nuria, es tener una información general de todo, de las actividades que hay que hacer, de problemas de ciertos alumnos, de leyes, de cómo

orientar. Considera que “los alumnos han estado bien orientados así que hemos hecho una buena labor”. Destaca que tanto el orientador como los profesores siguen el plan de acción tutorial pero con flexibilidad porque siempre pueden surgir aspectos que hay que abordar y que no estaban previstos.

Fina es una profesora que a menudo expresó su preocupación por la desmotivación que percibía en los alumnos. En algunas de las reuniones de tutores de 4º, de hecho, se abordó este tema con intención de pensar en alguna solución. En estos intercambios Fina parecía atribuir la causa a un problema generacional y social mientras que el orientador y otro tutor, Diego, éste último expresándolo con más contundencia, entendía que la solución requería un ejercicio de autocrítica por parte de los profesores. Pese a ello, estos intercambios nunca supusieron un desencuentro y la valoración que Fina hace del Orientador 1 es muy positiva: destaca que “es un currante impresionante”. Su visión sobre sus acuerdos y desacuerdos es muy explícita “aprecio su preocupación por los valores, la no violencia, que a mí también me preocupa. Luego a él le interesan cosas que a mí menos, pero no pasa nada”. Indagando sobre este punto Fina comenta que ella considera que los alumnos deberían responsabilizarse más sobre su futuro y que orientarles demasiado equivale a tratarles como a niños cuando ella prefiere tratarles como adultos. Sin embargo, declara, “esto es algo del sistema educativo, no es un problema del orientador”. En cualquier caso considera que en las reuniones de tutores todos han compartido objetivos, aportando cada uno su conocimiento para mejorar la convivencia “me gusta que sea una preocupación de todos”. De hecho, ella considera que el trabajo fundamental de un orientador con los profesores es el trabajo con los tutores: “cuando a un alumno no se le puede atender adecuadamente por problemas afectivos, desorientación, falta total de hábitos... para indagar qué pasa el tutor detecta y el orientador indaga. Todos tenemos que estar como una piña con esos alumnos aunque no lo conseguimos muchas veces. El orientador cumple pero no lo conseguimos”. Fina considera que el orientador sabe de psicología y ayuda mucho sobre temas que tienen que ver con el comportamiento de los alumnos. Con respecto a si asesora sobre enseñanza y aprendizaje comenta que “las cuestiones académicas no le competen mucho. De eso saben los departamentos”. Explica también que ella no considera de utilidad el conocimiento pedagógico “he visto que cuanto más sé de mi disciplina, mejor sé dar las clases”.

Diego es un profesor que contribuye en las reuniones a generar un buen clima haciendo uso de un humor irónico muy apreciado por todos. Su capacidad de análisis destaca y su participación es muy activa y constructiva en la categoría temas de fondo. Su satisfacción con el trabajo del orientador es alta. Destaca que “lo ha hecho tan abierto que cada uno podía decir sus necesidades, se adaptaba a lo que

cada un necesitaba”. Considera muy importante la función del orientador con respecto a la orientación profesional “nosotros no estamos preparados para la orientación, podríamos, pero no lo estamos (...). Él conoce problemas de cursos anteriores y esa estabilidad es básica”. Por otra parte comenta que “es el último reducto también para problemas que nos exceden (...) aunque sólo sea testimonial hay un sitio donde puedes hablar de eso”. Diego considera también importante el hecho de que el orientador está involucrado “en todas las actividades del instituto” “es una correa de transmisión entre profesores alumnos y padres”. “En las juntas de evaluación”, aclara, “explica los problemas que nosotros no vemos sobre determinados chavales y esto ayuda a emprender actuaciones”. Indagando sobre la función del orientador de asesorar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, Diego comenta: “poniéndome en su lugar debe ser complicado querer decirle a un profesor que su actitud o su método puede estar equivocado. Yo si fuera un orientador diría “yo te aconsejo pero tú haz lo que te dé la gana”. En cambio en otros aspectos como la orientación o el trabajo de tutoría allí el orientador tiene que decir “esto se sabe que funciona así””.

Orientadora 2

Tutores 1º

El grupo de tutores de 1º de ESO era bastante homogéneo. A excepción de una profesora interina que se incorporó tarde, asistió a pocas reuniones y que no fue entrevistada, todos los demás tenían experiencia media-alta, y un buen conocimiento del centro y de la orientadora. Las entrevistas que se realizaron nos permiten ilustrar, aunque aquí sólo lo tratamos brevemente, la perspectiva del trabajo conjunto que habían realizado ese curso con la orientadora y de su satisfacción.

Rosa es una profesora participativa, como en general todos los tutores de este grupo. Considera que está satisfecha con el trabajo que ha realizado la orientadora: “los consejos que me ha dado como tutora me han dado muy buen resultado. Me inspira confianza”. Destaca que los cuadernillos y materiales para guiar el trabajo de los tutores son de mucha ayuda porque “en otros centros era más “haz lo que puedas””. Rosa considera que la orientadora tiene mucha formación y experiencia en psicopedagogía que ayuda a los profesores, en especial a los tutores: “nadie nos enseña a ser tutores, a saber transmitirle a los alumnos modos de actuar en la vida, no tengo herramientas de cómo enseñárselo y lo emocional y lo académico va todo ligado”; en las reuniones de tutores ella entiende que aprender sobre esto es un objetivo importante. Rosa comenta que la labor de la orientadora “va mano a mano con jefatura” pero aclara que las visiones sobre la disciplina de jefatura y orientación friccionan porque jefatura tiene una actitud más sancionadora mientras que la

de la orientadora es más preventiva. En el caso de esta orientadora Rosa considera que consigue llegar a todo el centro; en otros institutos recuerda el trabajo del orientador como más “de cara a los alumnos y si el orientador se queda ahí, no llega”.

Consuelo es una de las profesoras que más recalca haber aprendido gracias a las reuniones de tutores: “Mar nos orienta de cara a la función como tutores, de qué hacer con los chavales (...). No estaría mal que tuviéramos más conocimiento psicológico, pedagógico y didáctico pero como no lo tenemos tiene que haber alguien que lo aporte”, “se aprende mucho al compartir información, de la visión de Mar, de cómo trabajan los demás, de las pautas que te da”. Ella considera que el objetivo de las reuniones está también muy relacionado con el seguimiento conjunto de casos, para ir ampliando información sobre los alumnos. En las reuniones “Mar quiere ver si las cosas funcionan o no, detectar casos y si hay algo que no está funcionando ver por qué”. Indagando sobre la función de la Orientadora de asesorar sobre los procesos de enseñanza, Consuelo considera que “un orientador lo podría hacer más porque todo sería para beneficiar a los alumnos”.

Marisa es una profesora que desataca en las reuniones, junto con Marta, por su interés porque el centro trabaje de forma coordinada y coherente en sus pautas educativas. Ella considera que está satisfecha con el trabajo de la orientadora y que “desde orientación se hace mucho, en orientación cumplen pero hace falta mejorar cosas del centro con el esfuerzo de todos”. Marisa comenta que en las reuniones de tutores se comparte el objetivo de intercambiar información sobre alumnos y recibir pautas sobre qué hacer en tutorías pero considera que ella quizá saque menos provecho que otros menos expertos. Considera que sería necesario destinar más tiempo a la coordinación de los equipos docentes y que esta inquietud la comparte con la orientadora. Marisa tiene una opinión muy clara sobre la importancia de que el equipo directivo marcara un estilo pedagógico para todo el centro. La orientadora, según su percepción, aporta sobre los planes del centro pero “la pena es que cada uno vamos a lo nuestro”. Sin embargo destaca que se hace en conjunto un buen trabajo colaborando para hablar con las familias, con los alumnos y desarrollar la función de los tutores. “No sabemos de atención emocional o de atención a las familias. Ella tiene conocimiento psicológico. Con los profesores puedes comentar cómo aportar conocimiento a un alumno pero no sabemos de psicología y allí necesitas a alguien”. Este apoyo ella lo ve importante sobre todo para atender a alumnos con los que los profesores tienen más dificultades.

Marta es una profesora que en las reuniones aporta muy a menudo su visión sobre cómo podrían mejorar aspectos organizativos del centro. Con respecto al traba-

jo llevado a cabo por la orientadora, destaca que una función importante que cumple es la coordinación con jefatura “el centro decide que grupos heterogéneos, ahí aporta para decir qué alumnos son de cada perfil y llama a las familias para aconsejarles. Luego jefatura elabora los grupos”. En las reuniones de tutores considera que se comparte el objetivo de que todos estén coordinados: “en este curso ha estado bien, en otros se hacían menos ágiles porque hablábamos mucho de alumnos. De todas formas entiendo que se aproveche en esas horas porque encontrarse es difícil”. En las reuniones, según su opinión, se aprende por el intercambio de información “cuando explica cómo se elabora por ejemplo un sociograma o técnicas de estudio, a todos nos interesa”, “te puede asesorar cuando hay grupos con los que no engranas bien, no tanto sobre tu materia pero sí sobre el método que usas”. A propósito de los comentarios sobre su satisfacción con la orientadora, Marta comenta que “es el paradigma de los orientadores, personas tranquilas, pausadas. Es tranquila y tranquilizadora” “destaca la cercanía con el profesorado y con el alumnado”. Resalta también que admira su entrega y abnegación para que el trabajo salga adelante.

Manuel, al igual que otros profesores de este grupo, atribuye importancia a la función de coordinación de la orientadora y de las reuniones de tutores en general: “desde que llegó (Mar) se implantaron las reuniones de tutores y esto ha venido muy bien académica y emocionalmente”. El objetivo de las reuniones, según su visión, es “coordinar lo que debe hacer el tutor en los distintos niveles, lo cual afecta al funcionamiento general del centro”. En el trabajo desarrollado por la orientadora él percibe dos frentes: la atención a los alumnos y la orientación y luego la orientación psicopedagógica al profesorado y el análisis más global. Esta parte suele verse perjudicada si hay mucho alumnado que atender” en cualquier caso destaca que “la visión global del centro la tienen jefatura y orientación”. Él considera que, sobre todo los profesores menos expertos, aprenden mucho en las reuniones de tutoría porque “a veces, por ejemplo, necesitan ayuda sobre cómo hacer entrevistas con los padres”.

Tutores 2º

El grupo de tutores de 2º de ESO era menos numeroso y más heterogéneo. Dos profesores eran noveles, una de ellas contaba sólo con unos meses de experiencia en otro centro. Otros dos habían sido tutores con la orientadora y eran algo más expertos. La entrevista con una profesora de este último grupo, que llamamos Concha, tuvo que ser interrumpida y sólo se abordaron las primeras cuestiones relativas a sus datos como profesora y a su nivel de satisfacción con el trabajo de la orientadora, que ella consideraba “muy alto”. Esta profesora había mostrado en las reu-

niones mucha afinidad con la orientadora siendo partícipe de bastantes comentarios de la categoría temática “socioemocional”. El contenido brevemente resumido de las entrevistas con los demás se presenta a continuación.

Marc, uno de los profesores noveles, destaca especialmente la ayuda que le ha supuesto contar con el asesoramiento de la orientadora en temas legislativos “está muy puesta en temas de legislación. Nos lo explica, no sólo nos avisa”. El objetivo de las tutorías, según él, es coordinar actuaciones que emprenden los tutores y también procurar que fluya la información entre orientador y tutor. Marc considera que han aunado esfuerzos sobre alumnos más problemáticos “ella sabe de psicología evolutiva, de cómo la situación psicológica influye en el proceso de aprendizaje”, “nuestros conocimientos son más académicos y los complementamos”. Marc no está seguro de si la orientadora participa en la Comisión de Coordinación Pedagógica “no sé si tiene que estar porque allí es para cuestiones académicas”. Sin embargo, sí considera que debería estar en reuniones del equipo docente para aportar su visión sobre determinados alumnos y para aconsejar cuando surja una duda diciendo algo parecido a “a no sé quién le ha funcionado tal”.

Eva, la profesora más inexperta, destaca que cuando trabajó en otro centro “era más reticente” hacia la figura del orientador: “valoraba su función pero no había visto que la pusieran en práctica tan concienzudamente”, “se dejaba todo como más en el aire. Si te lo querías currar, currabas el doble”, “no se proponían actividades”. También destaca otras ayudas que ha recibido por parte de la orientadora “nos ayuda mucho a la hora de hacer adaptación curricular”, “hubo un problema del grupo y ha ayudado a verlo como un problema general, involucrando a las familias, no sólo desde el punto de vista del profesor, que es más de su materia”. En conexión con esto resalta que debería haber más reuniones de equipo docente en las que participara la orientadora. Considera que como tutora ha llevado a cabo un trabajo colaborativo y muy coordinado con la orientadora y la PTSC “llaman a las familias, hablamos, he tenido reunión con padres...todo muy hilado”. Indagando la función de asesorar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje considera que la orientadora puede decirte “prueba esto, ¿por qué no pruebas a cambiar tal?” y que es importante el trabajo con los departamentos didácticos “les puede ayudar a ver cómo enganchar a los chicos al nivel exigido” pero no tiene claro si esto se realiza muy a menudo. Lo que sí percibe claramente es que “el departamento de orientación se involucra mucho en la vida del centro, es muy activo”.

Nacho, por último, también declara su satisfacción con el trabajo realizado y con la orientadora: “ha estado muy bien dirigido, muy bien guiado (...) En otros centros nos teníamos que buscar la vida. Nos ha dirigido pero dejando espacio a

nuestra participación”. En esta misma línea comenta que en las reuniones “sacamos en claro lo que tenemos que hacer (...) Ella ha dicho que este año quería hacerlo un poco más abierto, que en otros años lo había hecho muy estructurado”. También destaca que les ha tenido muy informados sobre novedades legales importantes y que “sobre mi tutoría ha estado muy pendiente de estudios que había que hacer”. El trabajo que han llevado a cabo en las reuniones, según su visión, ha consistido en compartir información y aprender de los demás profesores y “de lo que te dice ella, “puedes probar esto””. Nacho subraya que la orientadora sabe del desarrollo de los adolescentes, de las características de la etapa y de cómo trabajar con los alumnos y que los profesores “sabemos de eso sólo de cómo hemos sido de adolescentes. Con el tiempo vas aprendiendo”. El trabajo de la orientadora para asesorar a los tutores sobre su función tutorial le parece imprescindible “aunque deja abierto a nuestro debate, a cambiar si nosotros aportamos”. De manera más general, considera que es importante el hecho de que “lleva un control más global del centro y está al día de legislación, que hace mucha falta”.

Conclusión:

Una primera conclusión importante que extraemos de las entrevistas es que todos los tutores consideran que su satisfacción con los orientadores es alta y destacan diversos aspectos por lo que lo es. También consideran que la relación que han mantenido es sin duda colaborativa y que se han compartido metas relevantes en las reuniones de tutores. Además, destacan que la visión global de centro que tienen los orientadores y el conocimiento que aportan es de gran utilidad. Estos son los puntos en común de los tutores en los dos institutos pero hay también diferencias en su manera de describir los puntos de mayor satisfacción, las funciones más importantes que creen que realizan y la relación que ha caracterizado su trabajo conjunto.

Por lo que respecta al Orientador 1, algunos tutores (Charo, Fina, Nuria y Diego sobre todo) destacan su capacidad de trabajo, la buena coordinación de las reuniones y la adaptación a las necesidades de cada uno. Otro tutores (también Nuria, Sergio, Judith y Beatriz) aluden sobre todo a su capacidad para tranquilizar a los profesores, para transmitir que escucha, apoya y valora. Especialmente Judith y Nuria comentan que el trabajo que han realizado en conjunto ha sido muy variado pero en general lo vertebraba su función de escuchar y mediar y de ofrecer propuestas a los profesores sobre aspectos que no se habían planteado. En esta línea, Beatriz y Sergio, los dos más inexpertos, declaran también haber aprendido a ver las cosas de otra manera y a utilizar herramientas y actividades muy útiles.

En general todos aluden al complemento que el conocimiento experto del Orientador 1 aporta al de los profesores. Este conocimiento se describe como psicológico, vinculado a aspectos afectivos y de relación social, que es considerado muy útil para aportar otra visión cuando deciden conjuntamente, en las reuniones de tutores y otros encuentros, sobre las necesidades de alumnos cuyo comportamiento sorprende a los profesores. También lo consideran importante para dar coherencia a las actividades de tutoría y orientación sobre las que los profesores declaran que saben menos. Un tutor, Diego, alude incluso a que sobre esos temas el Orientador hace bien en insistir en cómo deben realizarse exactamente. En cambio, cuando asesora sobre procesos de enseñanza y aprendizaje hace bien en simplemente sugerir. Sólo un tutor, Sergio, expresa claramente que el Orientador podría asesorar más a los departamentos didácticos puesto que muchos profesores necesitan mejorar sus prácticas. Muchos tutores aprecian que, además del conocimiento propio de su área, el Orientador aporta información muy relevante para los tutores, derivada de su visión amplia sobre el centro, los alumnos y las familias. Charo, Diego y Sergio utilizan una expresión muy similar: funciona como un enlace o una correa de distribución para tareas globales entre profesores, alumnos, tutores y equipo directivo.

Un último aspecto que es importante destacar es que algunos tutores aluden a que comparten visiones e intereses, lo cual supone un apoyo, mientras que otros (David y Fina) comentan que hay diferencias de opinión entre ellos y el Orientador o incluso de concepciones sobre la disciplina o la función de los profesores de orientar a los alumnos. Pese a ello, estos últimos profesores aluden espontáneamente a que esto no afecta a su buena relación o que incluso es saludable que exista cierto debate.

Los tutores de la Orientadora 2 también destacan características suyas que tienen que ver con su capacidad de tranquilizar y transmitir confianza pero también con su faceta de trabajadora implicada y hasta abnegada. Muchos de los tutores aluden a la ayuda que supone en las reuniones recibir una guía, siempre abierta a la participación de todos, sobre cómo realizar actividades, y algunas (Eva y Rosa) subrayan que este apoyo tan bien organizado les ha hecho mejorar su percepción de la función de los orientadores en general. Como en el caso del Orientador 1, estos tutores también destacan su eficacia en la coordinación de actuaciones con los tutores y la importancia de este aspecto para el funcionamiento del centro. Muchos tutores aluden explícitamente a la visión global del centro, de los alumnos, de las familias, que aporta la Orientadora, mano a mano con jefatura de estudios (aunque a veces perciben que orientación y jefatura no tienen la misma visión sobre la convivencia en la escuela). Las profesoras más comprometidas con la mejora de la

organización y coordinación del centro (Marta y Marisa) destacan especialmente que la orientadora cumple su función en este ámbito aunque finalmente todo depende de que en conjunto los profesores aúnen esfuerzos.

En cuanto a la relación mantenida con la Orientadora, en general se hace referencia a que su conocimiento experto complementa el de los profesores y este intercambio, según algunos, les lleva a aprender cómo ser mejores tutores y cómo trabajar con determinados alumnos. De nuevo, este conocimiento se considera relacionado principalmente con aspectos propios de la psicología evolutiva, especialmente sobre los procesos emocionales y las interacciones familiares de los adolescentes (que, en el caso de una tutora, Rosa, se percibe como estrechamente relacionado con lo académico). Varios explican que sobre estos puntos han recibido asesoramiento en forma de consejo sobre métodos que, según la Orientadora, a otros profesores les han resultado de utilidad. En el caso de la Orientadora 2, además, dos tutores (Marc y Nacho) aluden al apoyo que les ha supuesto que esté al tanto de aspectos legislativos que les ayuda a entender.

4.c. Conclusión

En este capítulo hemos presentado los resultados relativos a cómo los orientadores y los tutores han construido juntos la tarea en las reuniones de tutores. En la primera parte, analizamos hasta qué punto los orientadores o los profesores controlan el discurso que se comparte en las reuniones para resolver problemas y, más específicamente, cuánto contribuyen unos u otros a construir el contenido esencial de los componentes de resolución de los problemas. En la última parte hemos querido ofrecer un complemento a esta imagen de la participación presentando una descripción de la visión de los profesores sobre el trabajo y la relación mantenida con los orientadores.

En líneas generales podemos concluir que el proceso de resolución de problemas ha sido compartido entre orientadores y tutores. No hemos observado ningún componente que unos y otros controlen en exclusiva. En todo caso, la participación de los profesores parece ser más esencial en las definiciones en el caso del Orientador 1 y en las supervisiones en el caso de la Orientadora 2. Pese a esta diferencia, existen muchos puntos en común en las dos prácticas.

Por una parte, el proceso de búsqueda de solución parece ser más compartido que en el caso de otros orientadores estudiados de manera similar (en la tesis de Ricardo García, 2003). Podemos interpretar este dato como un indicio de que las decisiones que se toman acerca de las mejores soluciones son efectivamente compartidas. Vemos así, otra muestra de los orientadores, pese a sentirse claramente

responsables de los alumnos, evitan algunas muestras de hiperresponsabilización que se han documentado (Sánchez, 2000): las soluciones no parecen ser tomadas unilateralmente por parte del orientador sino que se construyen entre orientador y profesores. Esto complementa un resultado que comentábamos en el capítulo dedicado a analizar la explicitación de los procesos de construcción de los problemas. Allí veíamos que estos orientadores no parecen sucumbir a la urgencia de actuar, pues se detienen más que en otras prácticas a definir los problemas. Ahora vemos que tanto las definiciones como las búsquedas son un proceso en el que la participación de los profesores en lo esencial es apreciable.

Estos análisis coinciden con la perspectiva de los profesores, que destacan en los dos casos haber llevado a cabo un trabajo colaborativo en el que han compartido metas y han decidido conjuntamente sobre alumnos y sobre actividades. Numerosos tutores subrayan que los orientadores han estado abiertos a su participación y que se han adaptado a sus necesidades. Desde el punto de vista de los profesores se perfila también una práctica en la que se comparten responsabilidades y se construye conjuntamente, alejada de modelos que pueden ser descritos como de consulta, en los que los profesores implementan soluciones diseñadas en exclusiva por el asesor (Schulte y Osborne, 2003).

El análisis más microscópico de la interacción y la perspectiva aportada por los profesores resulta convergente también en otros puntos. Sobre todo en el caso del Orientador 1 encontramos variación del nivel de participación de los profesores dependiendo del tema que estén tratando en la reunión. En los temas más reflexivos y de desarrollo del plan de acción tutorial el Orientador aporta más frecuentemente lo esencial del contenido así como en las búsquedas de solución de los temas de tratamiento de casos. Los tutores de los dos orientadores resaltan en sus entrevistas que aprecian mucho el conocimiento que aportan acerca de cómo llevar a cabo un buen trabajo como tutores. Las soluciones protocolizadas, que en las entrevistas se describen como guías que ofrecen los orientadores para desarrollar sobre todo la acción tutorial y la orientación académica y profesional, son muy valoradas por los tutores. Además también aluden a que el conocimiento de ámbito psicológico que ofrecen, sobre el desarrollo de los adolescentes, sobre procesos emocionales y de relación interpersonal, es un complemento importante al más “académico” de los profesores. Este intercambio de visiones, según la perspectiva de los profesores, ayuda a resolver entre todos los problemas. Pero los tutores también destacan otro tipo de conocimiento del orientador: el que se deriva de su “visión global del centro”. Muchos de ellos los consideran competentes en el trato con las familias y un enlace entre profesores, tutores, alumnos y equipo directivo que influye positivamente en la coordinación de actuaciones en el nivel de centro. En el análisis de la

interacción también veíamos que en los temas relativos a la coordinación la participación es elevada, en el caso del Orientador 1, en las definiciones y búsquedas de solución y en la Orientadora 2, en las supervisiones.

Una conclusión relevante, por tanto, es que, pese a que los dos orientadores presentan diferencias en los componentes y temas en los que los profesores participan de forma más central, su trabajo siempre es percibido como colaborativo, la satisfacción de los profesores es alta y su conocimiento experto es valorado y señalado como útil para complementar visiones y actuar mejor entre todos.

Un último punto que también consideramos relevante proviene del análisis más detallado de la frecuencia de las diferentes puntuaciones de participación. Por una parte, nunca hemos encontrado la puntuación 1, es decir, una situación en la que el orientador animara a realizar un proceso que finalmente realizara él o ella. En principio esta puntuación supone un avance en la contribución del profesorado, pues al menos incluye un intento de promover su participación. El hecho de que no hayamos encontrado situaciones de este tipo lleva a pensar que quizá se pueden asemejar a una escenario escolar en la que el profesor dijera a los alumnos “vamos, decidme X. ¿Nadie lo dice?, bueno, lo digo yo”. Esta clase de interacción, más característica de profesores inexpertos, podría ser más perjudicial en el caso de la relación orientador-profesor. Si bien es cierto que demuestra una intención de hacer participar al otro, no deja de ser un intento frustrado. La sensación que podría provocar en el profesor es la de no estar a la altura de la demanda del orientador o que ésta no tiene sentido. En cualquier caso recuerda a una situación en la que hay un desajuste en la percepción de la Zona de Desarrollo Próximo de los profesores. El reflejo en positivo de esta puntuación sería la 4, en la que esa intención de animar la participación va efectivamente seguida de una respuesta por parte de los profesores. Esta puntuación sí aparece pero es una de las menos frecuentes; es mucho más frecuente encontrar puntuaciones intermedias, que indican que unos u otros inician (no animan, sino que aportan contenido) y unos u otros ayudan a construir el componente en cuestión.

5. RECURSOS UTILIZADOS POR LOS ORIENTADORES PARA CONSTRUIR LA RELACIÓN DE COLABORACIÓN

5.a. Introducción

En el capítulo dedicado al marco teórico explicamos que el enfoque del asesoramiento como resolución conjunta de problemas contempla dos ámbitos de acciones del orientador, las dirigidas a la construcción conjunta de los problemas, más relacionada con la dimensión fría del problema, y las dirigidas a crear la relación de colaboración, más relacionada con la dimensión cálida. En los anteriores capítulos hemos analizado los aspectos relacionados con la dimensión fría de la resolución conjunta de problemas, en concreto, hasta qué punto se hacen públicas las distintas fases y cómo se distribuye la participación de los implicados. En este último capítulo nos vamos a centrar en identificar aquellos recursos que emplean los orientadores con la finalidad de mejorar la dimensión cálida, esto es, de construir un clima de aceptación y confianza que acompaña y facilita las acciones dirigidas a la tarea.

En el contexto de las acciones que puede emprender un orientador para construir una relación de colaboración adecuada se han señalado como fundamentales tres metas: hacer ver al asesorado que se le escucha, que se le comprende y que se valora su competencia (García, 2003; García y Sánchez, 2007; Sánchez, 2000; Sánchez y Ochoa de Alda, 1995). Sentirse escuchado, comprendido y valorado es necesario para afrontar una tarea que implica construir representaciones compartidas. En efecto, si la carga emocional que experimenta el asesorado con respecto a la tarea es demasiado elevada será muy difícil que pueda destinar recursos a la resolución de la tarea. Por ello, es fundamental que el asesor preste atención a la faceta emocional y motivacional del asesorado tratando de ayudar a que éste se vea capaz de resolver la tarea. La distinción entre la dimensión de la tarea y de la relación no debe ser entendida como una distinción entre cognición y emoción. En el capítulo dedicado al marco teórico argumentábamos su estrecha relación. Pero también señalábamos que la razón por la que consideramos útil mantener esta distinción es por el beneficio que puede aportar a la formación de los asesores. De hecho, como es bien sabido, tradicionalmente se ha prestado más atención a los procesos cognitivos como fenómenos aislados de los emocionales. Precisamente para avanzar hacia la interconexión entre lo frío y lo cálido creemos pertinente, aunque parezca contradictorio, destacar esa distinción para visibilizar la faceta habitualmente menos tenida en cuenta.

En esta investigación sobre buenas prácticas de asesoramiento consideramos imprescindible conocer el tipo y la frecuencia de recursos que emplean los orientadores que podemos considerar específicos para crear la relación. Para analizar su

actuación en este ámbito, identificamos las intervenciones que muestran que los orientadores escuchan a sus interlocutores, que comprenden el porqué de sus acciones o sentimientos y que les atribuyen competencia profesional – los tres tipos de acciones propuestas desde el marco teórico en el que nos posicionamos. Pero además de estos recursos, en nuestro corpus hemos localizado otro tipo de intervenciones que también nos parece que contribuyen a la creación y mantenimiento de un clima positivo en el que la relación tiene más posibilidades de ser colaborativa. De hecho, creemos que los recursos de escucha, comprensión y valoración pueden ser considerados más específicos y ligados a la creación de la relación sobre todo durante la resolución conjunta de problemas pero que no son los únicos que pueden potenciar un clima adecuado. Así pues, en esta investigación la visión sobre los recursos para crear la relación se amplía. Como veremos a continuación, nuestra intención fue identificar diferentes recursos por medio de los cuales los orientadores dejan claro que tienen interés por generar un ambiente agradable, por mantener una buena relación personal con los profesores y por mostrar que están para ayudar a aquellos con los que están trabajando. Los recursos de escucha, comprensión y valoración descritos en las publicaciones anteriormente mencionadas son un subconjunto de ellos.

5.b. Resultados

Los resultados que exponemos a continuación provienen de dos tipos de análisis: por un lado hemos escogido como unidad de análisis afirmaciones del orientador que pueden ser categorizadas en una u otra categoría de recursos para crear la relación. Por otro lado, conscientes de que esta unidad de análisis contempla sólo los recursos más explícitos, incluimos un apartado en este epígrafe en el que damos cuenta de otras maneras más sutiles de crear la relación.

5.b.1. Recursos explícitos para crear la relación de colaboración

Coherentemente con nuestra consideración de que no sólo los problemas sino también los asuntos son intercambios relevantes, hemos localizado recursos transversalmente a todas las cuestiones que se trataron, fueran éstas asuntos o problemas, en la totalidad de las reuniones que constituyen nuestro corpus.

Para realizar el acuerdo interjueces, se tomó una primera muestra de cuestiones que incluían recursos de creación de la relación. Tras un primer proceso de acuerdo con un segundo juez, se describieron más detalladamente las categorías y se fusionaron algunas de ellas (modificando su categorización en el conjunto de las sesiones del corpus). La descripción definitiva de las categorías puede consultarse en el Anexo 2, en el manual de análisis. Posteriormente se escogió al azar un 20% de

cuestiones que incluían algún recurso para realizar el acuerdo interjueces. El porcentaje de coincidencia alcanzó el 86,8%.

A continuación presentaremos los tipos concretos de recursos que hemos identificado para crear la relación de colaboración. Al final del apartado ofreceremos un análisis de su frecuencia de aparición y, en las conclusiones, profundizaremos sobre su clasificación en diferentes tipos de recurso según su finalidad.

Descripción de los recursos identificados y del contexto en que aparecen

Interés personal

Hemos incluido en esta categoría las intervenciones de los orientadores que dan muestra de que se interesan por la vida privada de los demás, por su salud o bienestar general o que quieren compartir con los demás alguna información personal.

Los comentarios de esta categoría siempre se hacen al hilo de la conversación, la mayoría de las veces al principio de la sesión. Los orientadores no suelen comentar o preguntar por asuntos personales interrumpiendo el ambiente de trabajo. De todas formas, si algún profesor saca a colación un tema personal rara vez los orientadores se quedan al margen de estos comentarios.

A continuación presentamos algunos fragmentos que sirven como ejemplo. Los recursos concretos son las intervenciones resaltadas pero los ejemplos incluyen aquello que hace falta para entender el contexto en el que se despliegan.

Judith-tengo unas agujetas...estuvimos vendimiando este fin de semana

O-¿y eso? ¿a cambio de qué? Siéntate aquí (señalando la silla más cercana)

Judith- nada, eran amigos, ¡con estos amigos quién necesita enemigos! Prot. nº 2 O1 Tutores 1

Judith- yo le decía para que Sergio no tuviera que venir, por sus niños

O-anda, ¿tienes niños?

Sergio-sí, una parejita

Charo-¿de qué años?

Sergio-9 y 8.

O- Anda, no lo sabía Prot. nº 40 O1 Tutores 1

O-¿qué tal, Marc?

Marc-mejor, vaya años de faringitis

O2-bueno, pero ya mejor ¿no? Prot. nº 54 O2 Tutores 2

Humor

En ocasiones el orientador, solo o con otros participantes, bromea, hace algún comentario jocoso o expresa la faceta divertida de una situación. La gran mayoría de las veces este recurso va seguido de risas de uno o más participantes. Aunque el tono humorístico se establece a veces sólo entre algunos de los participantes de la reunión, este recurso se dirige más que a una persona concreta, a distender el ambiente y a suscitar un clima agradable en la sesión.

Como veremos más adelante, el Orientador 1 recurre al humor mucho más frecuentemente que la Orientadora 2. En ocasiones es un recurso que quita hierro a una situación seria (hablando del exceso de partes, el Orientador 1 dice en una ocasión “vamos a hacer partes de felicitación, que de amonestación son muy aburridos”; o hablando sobre el escaso rendimiento de un alumno, el Orientador 1 se pone de su parte teatralizando una postura: “que sí, que se lo sabe, si lo ha hecho conmigo, si me acuerdo y todo de la lección (risas)”). Otras veces más que generar un comentario humorístico el orientador sigue una broma iniciada por otro participante (“O1-a ver qué hacemos hoy. Nuria-cerramos el centro. O1-vale, cerramos”).

En los siguientes ejemplos vemos algunos recursos de humor de diferente tipo:

O -a Ricardo no le pongáis (amonestaciones) que luego la abuela no trae los bombones (risas) Prot. nº 17 O1 Tutores 1

Marisa-la verdad es que con tiempo podíamos haber hecho algo en tutoría para saber cómo se mueven nuestros chicos (para contribuir a donación a bomberos sin fronteras)

O-pues sí, nos han avisado con poco tiempo

Investigadora-si hubiera venido algún bombero a contarlo...

Consuelo y Marisa-¡hombre! Habría estado muy bien.

Consuelo-sobre todo habrían contribuido las niñas...

O -y las mayores, que el cuerpo de bomberos nos sorprende a todas (haciendo que se atusa el pelo) (risas de todas)

Consuelo-¡se llevarían la caja llena! (risas) Prot. nº 25 O2 Tutores 1

O-oye, hay un café prometido pero será ya en enero. Que Sergio me ha mirado mal hoy cuando le he ido a buscar a la cafetería (risas)

Judith-con Jaime (el segundo orientador) el año pasado a estas alturas ya nos habíamos tomado un café (haciendo que mira mal a O)

O -si ya sabéis que sois mis tutores favoritos

Judith-sí, sí, ya (cara de escéptica)

O -bueno...con los de 4º ya me lo he tomado (risa)

Judith-no hace falta que nos mientas Santiago, que no somos alumnos (risas)

O1 -pero si ya sabes que soy muy cumplidor (risa) Prot. nº 20

O1 Tutores 1

Comprensión

La categoría que hemos llamado comprensión incluye las intervenciones del orientador que dan muestras de que se pone en el lugar del profesor, de que entiende sus sentimientos ante determinados problemas y/o trata de generar una situación emocional más positiva.

Las muestras de comprensión tienen, como todos los recursos, matices ligeramente distintos. En ocasiones el recurso va dirigido simplemente a transmitir la sensación de que el orientador entiende lo que le ocurre al profesor y está de su parte. En general la forma de transmitirlo es poner en boca propia palabras que podrían haber sido las del profesor o realizar normalizaciones, es decir, expresar que lo que ocurre es comprensible porque es algo normal, que le puede ocurrir a cualquiera. La normalización es un recurso muy potente para mostrar que no se culpabiliza al que emite la queja. A continuación podemos ver ejemplos en los que los orientadores transmiten que comprenden las quejas y dificultades de los profesores:

Charo-la idea de lo de San Valentín de dónde salió?

O-¡de toda la vida se ha hecho! Cuando yo llegué ya se hacía... Era para incentivar la escritura de cartas

Judith-eso de que pierdan clase...

Charo-es que de repente el otro día llegan a clase un grupo a repartir cartas. Me decían que tenían permiso de jefatura pero entre que las repartieron, las leyeron, se revolucionaron...

O-perdiste la clase

Charo-claro

Judith- han estado una semana perdiendo clase para prepararlo

Charo-no sé si se ha logrado el objetivo ¿eh? Me pareció un poco verbenero

O -transmitiré la queja (*ofrecer ayuda*)

David-también tiene su encanto

O -pero no perdiendo tanta clase Prot. nº 40 O1 Tutores 1

Judith-empieza "yo salgo", "yo lo sé", "yo hago la raíz", sale otro y dice "18, 23" ¡pero cállate hombre!

O-sí, Costa es que es...puff

Judith-le dije a la madre que menos promesas y a ver qué hacía. Dice que se lo va a llevar del centro, si por mí encantada pero aquí estamos, un año y medio después. Como me toque el año que viene...

O -es muy complicado este chaval

Judith-dije, voy a estar bien con él, te lo dije ¿verdad? (a O)

Me lo propuse

O -es que es difícil

Judith-y hay un grupo de chicas que quieren y las está molestando. Prot. nº13 O1 Tutores 1

ProyectoHombre-ah, ¿habéis repartido lo del concurso del Real Madrid?

Todos-uy, no yo no

Rosa-yo sí, voy a preguntarles si lo han traído.

ProyHom-el plazo es hasta el viernes

Consuelo-ay! Ya no hay tiempo, jo, en mi sesión de prácticas de plástica lo habrían podido hacer. Vaya, no me enteré!

O-es que estas fechas son criminales, vamos a mataballos.

Prot. nº 72 O2 Tutores 1

Otras veces las muestras de comprensión como las que hemos descrito culminan en una propuesta que intenta tranquilizar a quienes estaban expresando la queja. Los siguientes ejemplos ayudan a entender este matiz:

Eva-es super listo pero en el examen fatal. Ha sacado un 1. Jo, me han suspendido muchos ¿qué hago?

O-¡no te lleves un disgusto!

Eva-no, si yo tengo la conciencia tranquila pero...

O-estás asustada de tanto suspenso ¿no?

Eva-sí

O-tendrán que espabilar también ellos. Queda el próximo trimestre que es muy largo, queda mucho por hacer. Prot. nº 45 O2 Tutores 2

(Marisa y otros profesores se quejan acaloradamente de que hay mucha norma pero pocos profesores que las hagan cumplir)

O-Marisa, tienes razón, esto es el Titanic, tienes razón y es que es la lucha perpetua

Marisa-sí, sí

O -es una realidad en todo colectivo, siempre están los que se implican y los que no

Marisa-ya, ya

Marta-pero es que es una desidia...y va generalizándose (vuelve a haber barullo porque todos comenta a la vez)

JE-y el alumno llega tarde para que no se le deje entrar

O -estos problemas son eternos

Marta-(a O2) Los que aplicamos las normas quedamos como los locos. Voy por el pasillo cargada y todos los alumnos fuera, que no te dejan pasar y voy gritando "todo el mundo a su clase" y otros profesores que pasan

O -a mí me pasa también, en todas las guardias parece que soy la única que aplica las normas

Marta- si es que en los cambios de horas no puedo pasar por el pasillo

O -oye, (a todos) pero a pesar de que tenemos muchos papeles yo seguiría dando la vara (sonríe) al menos tenemos unas normas, que no es porque a tú, Fulanito, te has vuelto loco, si es una lucha de todos los días. Prot. nº 6 O2 Tutores 1

Nuria-hoy que sea fácil, Santiago, que estamos empanados
O-(risa) sí, sí, hoy de recuperación. No he traído nada difícil. El próximo día vamos a tomar un café. Prot. nº 31 O1 Tutores 4

Elogio

Esta categoría incluye aquellas intervenciones que se dirigen a transmitir al interlocutor que se le valora. Hemos elegido, no obstante, llamarla “Elogio” porque es literalmente lo que los orientadores hacen en estas intervenciones. Hemos encontrado dos tipos de elogios: los dirigidos al trabajo o las contribuciones de los profesores (“qué buena idea” “tu grupo es estupendo”) y los que se refieren a un plano más personal, que destacan las cualidades de la persona (“hay tutores y supertutores” “tú eres muy organizada”).

En general son elogios muy espontáneos, como los que podrían aparecer en una conversación de amigos. Pero además también se parecen, con matices, a los elogios en situación de clase, los que podría dirigir un profesor a un alumno (“perderlos no los has perdido, que te veo a ti muy organizada” “sólo has faltado un día ¿no? ¡Qué campeona!”). Sin embargo, nunca contienen los componentes de calificación que tienen las situaciones profesor-alumno. En una de las primeras sesiones hay una broma sobre este punto que denota que los participantes caricaturizan esta posible relación escolar (incluimos esta situación como el primer ejemplo de esta categoría). Este tipo de comentarios deja claro que el elogio no trata de crear una relación asimétrica, un “muy bien” escolar, no trata de colocar al orientador como el que sabe frente a los aprendices, aunque su valoración siempre parece ser bien recibida.

Judith-yo les he obligado a que apunten esas horas en la agenda, las de cada profesor
O-muy bien, muy bien. Judith nos llena siempre de buenas ideas
Judith-¿cuánto sube eso en la nota?
O-huy, no sé, pero hay tutores y super tutores
Judith-(risa) Prot. nº 4 O1 Tutores 1

Rosa-podemos hacer una cosa, lo hacemos y luego hacemos una valoración para tener claro si nos merece la pena otros años
O-muy sensato (Prot. nº 25 O2 Tutores 1)

JE-oye, estuve en la mayoría de juntas y estuvieron muy bien dirigidas por los tutores

O-incluso la de las 8 de la tarde (mirando a Charo) Es que los tutores y tutoras de 1º tienen calidad (Prot. nº 47 O1 Tutores 1)

Alianza

En las intervenciones categorizadas como “Alianza” el orientador da muestras explícitas de que se comparten metas y que existe una complicidad especial entre él y uno o más profesores. En ocasiones esta sensación se transmite como contraposición a otras posturas mantenidas por otros participantes pero no siempre; también surgen cuando se quiere dejar patente que el orientador forma un buen equipo con otros participantes, que se conocen bien o que son incondicionales. A menudo se trasluce una sensación de orgullo propio de los equipos de trabajo que tienen una alta cohesión grupal. La Orientadora 2, en las reuniones y en sus comentarios y entrevistas, utiliza a menudo metáforas que denotan su visión de formar parte de un equipo (“estamos todos en el mismo barco” “es nuestro frente de batalla”, etc.)

JE-tenéis lo de Proyecto Hombre ahora, ¿no? me voy al despacho que es que está solo ¿eh Mar (O2)?

O-sí, hay que cubrir ese flanco (sonríe) Prot. nº 28 O2 Tutores 1

O-¿hablo con ella? Se decía de compe...

Sergio-se esfuerza, no es de esos que se tocan la barriga. Ella se esfuerza. Meterla en compe a lo mejor la hunde

O -yo esperaré. Por eso no les metemos tan pronto. Estamos de acuerdo, tutor y orientador de acuerdo (mirada cómplice y sonríe)

Sergio-apunta, apunta, que conste (sonríe) Prot. nº 36 O1 Tutores 1

Nuria- Ramón es flojo. La madre quiere que le solucionemos la vida, me agobia. Que le había caído bien yo pero que ahora ya no

O-(cara de extrañeza y desaprobación) ¿Y puede decir la señora a qué se debe?

Nuria-que no le apruebo, será. No aprovecha, es para que su madre piense que hace algo y le deje en paz

O -pero quitando estos son una clase...

Nuria-unas notas estupendas. Prot nº 49 O1 Tutores 4

(Después de felicitar a Fina por su cumpleaños)

Diego-¡vaya tutores de cuarto estamos hechos! (risa)

O-pero ¿cómo son nuestras reuniones? (a los tutores)

Diego-profesionales

Nuria-rigurosas

O-¿eh? Fijaros (como diciéndoselo a la PTSC y a la jefa de estudios) (risas)
Prot nº 63 O1 Tutores 4

Co-responsabilizar

En esta categoría hemos clasificado las intervenciones del orientador en las que pide explícitamente opinión y/o colaboración a los profesores. La esencia de este recurso es la intención de hacer participar a los demás en una cuestión que se está tratando. El orientador pide a uno o más profesores que aporten ideas o digan su opinión acerca de una actividad, material, información o propuesta que ha emitido el orientador.

Cuando explicábamos el uso de asuntos que son protocolos comentábamos que a menudo van seguidos de algún intento de incluir la opinión de los profesores sobre cómo se pueden cambiar o mejorar. A veces, estas peticiones de participación desembocan en un proceso de toma de decisión sobre los protocolos (aunque suele ser sobre aspectos poco sustanciales). En la mayoría de estos casos, la contribución de los profesores acaba siendo pequeña pero pedirles participación constituye para los orientadores un hábito en su manera de intervenir con ellos. Como ya veíamos al hablar de los protocolos, en el pasado estas interacciones seguramente fueron importantes para eliminar o cambiar actividades que no eran del agrado de los profesores. En el presente, el hecho de que su contribución sea escasa y suelen considerar adecuados los protocolos tal y como se presentan puede ser una prueba de lo bien ajustados que están a lo que los profesores consideran pertinente. En cualquier caso, no todas las veces que aparece este recurso es al hilo de algún protocolo pues existen también intentos de co-responsabilizar a los profesores durante la resolución de problemas de diverso tipo.

El primer ejemplo que mostramos a continuación corresponde a una petición de participación rutinaria para introducir mejoras en herramientas que pueden convertirse en protocolos. En los otros dos podemos observar este recurso en cuestiones que son problemas:

O2-Oye, qué me decís de propuestas de mejora para el trimestre siguiente. La 1º yo estar bien, que tengo retraso con todo lo que hay que hacer...Para el trimestre que viene mejorar la coordinación de comunicación, etc. De eso tomo nota
Marisa-mis propuestas no son para el departamento de orientación, sino para los profesores de mi grupo. Necesito saber más de los alumnos. ¡Estoy harta de perseguir a los profesores! Prot nº 19 O2 Tutores 1

JE-¿qué hacemos con éste?
 Sergio-hablé con la madre. El viernes le pillaron fumando
 JE-expulsión 1 o 3 días
 O1-¿cómo lo ves? (a Sergio)
 JE-¿académicamente?
 Sergio-es vago
 O1-¿le ponemos castigo?
 JE-yo prefiero expulsión esta 1ª vez
 Sergio-yo igual Prot. nº 50 O1 Tutores 1

PTSC-van a instalar un punto de información juvenil del ayuntamiento. Va a estar la información aquí o ¿preferís que se meta en tutorías a explicarlo?
 O2-¿qué opináis vosotros?
 Ainoa-que venga a tutoría ¿no? aunque no sé si será complicada porque son a distintas horas...Prot. nº 5 O2 Tutores 2)

Mostrar acuerdo

Esta categoría se aplica cuando la intervención del orientador se dirige a mostrar claramente que está de acuerdo con una propuesta u opinión de algún profesor. Para incluir una muestra de acuerdo en esta categoría, esta tiene que ser más enfática que un simple “vale” o “sí”. Pero si fuera acompañado de otros comentarios que tienden más al refuerzo sería considerado “Elogio”, categoría que siempre incluye un acuerdo aunque va más allá. Los recursos de “Comprensión” y “Alianza” también parten de un acuerdo; sin embargo la intención con la que se emiten lo trasciende pues de lo que tratan es de mostrar que el orientador empatiza y forma parte del mismo equipo. La categoría “Mostrar acuerdo” incluye muestras de que se acepta sin discusión lo que aporta el profesor y que se comparte plenamente su punto de vista (“eso es”, “yo también lo creo”, “es lo que tú dices”).

Aunque expresar que se está de acuerdo con alguien transmite una sensación de aprobación y valoración en este caso es un efecto colateral, no como en el elogio. El objetivo de este recurso se dirige al contenido de la propuesta, al que el orientador está en definitiva sumando su voto.

Fina-yo esto no lo trabajo así, lo trabajo a través de la literatura
 O-fenomenal (*elogio*)
 Diego-si el mejor material pedagógico es lo vivido
 O1-claro, claro. Prot. nº 39 O1 Tutores 4

Rosa-le ponemos un asterisco a las nuevas asignaturas ¿no?
 O-ah, claro, lo ponemos (apunta). Prot. nº 8 O2 Tutores 1

JE-no había asumido que si se porta bien podría ir a la C. (*grupo específico singular*) pero parece que ahora está funcionando

O-hay que mirar más opciones, a lo mejor algo más mixto entre aquí y allí
 Charo-pero se puede quedar por el camino viniendo ¿eh?
 O-sí, tienes razón... Prot. nº 20 O1 Tutores 1

Ofrecer ayuda

Bajo esta categoría incluimos las intervenciones de los orientadores que muestran disponibilidad para asumir parte del trabajo, lo que potencialmente supone una descarga para el trabajo de los tutores. Hay dos maneras de ofrecer explícitamente la ayuda a los tutores: una de ellas supone que el orientador va a hacerse cargo de alguna faceta de alguna actividad (“yo me puedo ocupar de esto”), y otra forma es mostrar disponibilidad si el profesor lo solicitara (“avisame si me necesitas”). Aunque estos dos tipos de ofrecimientos son muy distintos, en el fondo implican una intención similar, que es recordar a los profesores que el orientador tiene como función ayudar a los tutores que muestran interés y preocupación por su tarea, en momentos concretos o cuando ellos lo demanden.

Los ofrecimientos, por otra parte, pueden referirse desde a cosas tan nimias (aparentemente) como hacer unas fotocopias de materiales o avisar en conserjería de algún asunto hasta tareas más enjundiosas como asistir a las juntas de evaluación como apoyo a los tutores o ayudar realizar alguna actividad de tutoría. La Orientadora 2 comentó fuera de las reuniones que la tarea del tutor es ardua y que es importante no sobrecargarles de trabajo. Pero, por otra parte, el ofrecimiento de ayuda nunca es un compromiso de sustitución completa de la labor del tutor. En los casos en los que más se asemeja a una sustitución es cuando el orientador se ofrece a realizar en solitario entrevistas a padres y a alumnos. En cualquier caso esas entrevistas siempre complementan la información que el tutor ha recogido previamente por otros medios o por otras entrevistas.

El primer ejemplo que presentamos incluye, precisamente, una broma al respecto de la imposibilidad de sustitución de la tarea del tutor. El resto son ofrecimientos de ayudas concretas y de disponibilidad en caso de necesidad:

Judith-¿alguien quiere hacer la mía...? (la junta de evaluación)
 O-yo voy contigo
 Judith-no, vete sólo tú
 O-con-ti-go (levantando el dedo fingiendo severidad) (*humor*)
 Judith-¡no quiero! (haciendo que llora) Prot. nº 44 O1 Tutores
 1

O-os he dado el borrador para los padres. Estaba pensado para 1º pero como hay novedades también en 2º y 3º...(*dar material*) Le echáis un vistazo para si lo veis apropiado o hay que

cambiar algo (*co-responsabilizar*). Se le darían a los padres dos hojas

Marc-¿lo fotocopiamos?

O -no, no, os doy yo el paquetito con todo ¿vale? No os preocupéis Prot. nº 9 O2 Tutores 2

Fina-en 2º F tienen todo roto, los cajones, la mesa...

O-me lo voy a apuntar

Fina-la puerta está rota también

O-se lo voy a decir a secretaría, me comprometo. He estado una vez en esa aula y vi que no cerraba. Prot nº 10 O1 Tutores 4

O- Eva (tutora nueva), ven cuando quieras, que esto es como el 112 ¿vale?

Eva-(risa) vale. Prot. nº 33 O2 Tutores 2)

Moderar

Para incluir una intervención en esta categoría el orientador tiene que anunciar claramente que quiere dirigir la conversación hacia otro asunto, posponer un tema que otros quieren abordar o dar pie a otros interlocutores a que aprovechen sus turnos de palabra. Frecuentemente es en forma de pregunta (“¿pasamos a otro tema?”), lo que suaviza la sensación de ser un moderador formal. Los orientadores moderan de dos formas que contienen diferentes matices: en ocasiones expresan la propuesta de cambiar de tema para tratar algún asunto que no puede quedar sin abordarse cuando prácticamente se ha agotado el tema anterior; otras veces se propone lo mismo pero teniendo que cortar lo que estaban desarrollando en ese momento. En este último caso siempre se alude a la escasez de tiempo, nunca a la poca importancia del tema en cuestión.

A continuación presentamos dos ejemplos de reconducción, otros dos en los que la moderación se inserta al final de algún asunto o problema, y un último de asignación de turno de palabra.

David- está Rubén que habla mucho

Judith- es muy infantil y disruptivo

O- oye, no nos va a dar tiempo. Podemos organizar alguna reunión para hablar de cada grupo. He hablado con Violeta (tutora de 1º B) y como ella pasa por todos los grupos sería bueno que estuviera. Prot nº 1 O1 Tutores 1

Nuria -Judith les prepara unas fichitas con preguntas y una es “¿te gusta leer?” y pone una “sí, las etiquetas de los champuses” (risas) y otra “el teletexto”

Fina-uy, ¡yo que no sé ni ponerlo! (risas)

O-(risa) oye, para cerrar, que a mí también se me va la olla, veo si se puede colocar una vileda y también podíamos ver una dinámica. Prot. n° 10 O1 Tutores 4

O-bueno, ¿cómo va...? (Mirando a David y Charo) Pasamos ya de tema, ¿no?

Charo y David-sí, sí

O-qué tal lo de los alumnos ayudantes?... Prot. n° 14 O1 Tutores 1

JE-Rosa ahora viene y Marisa no puede porque tiene madre

O-oye, ¿hacemos un repasito a los que tienen estudio? Los tuyos están (a Consuelo).... Prot. n° 29 O2 Tutores 1

JE-¿hay algo más?

O-ah, tú tenías que comentar algo

JE-de amonestaciones

O-comenta, comenta. Prot. n° 52 O2 Tutores 1

Un aspecto importante para entender este recurso es que, pese a que es algo asumido que es el orientador, con intervenciones del jefe de estudios, el que modera la sesión y lleva la agenda, nunca se enumeran los temas que hay que tratar de antemano. Al no establecerse un orden del día explícito, los profesores sacan a colación temas que quizá no estuvieran incluidos en un principio en lo que el orientador había planificado para la sesión. El rol de moderador del orientador en estas reuniones, por tanto, no es rígido y se asemeja más a lo que podría ocurrir en contextos informales: no hay turnos de palabra establecidos y la reconducción de la reunión a temas que no pueden quedar si tratar siempre se justifica en función de la importancia del contenido que hay que abordar no por la necesidad de cumplir un plan diseñado exclusivamente por un miembro del equipo.

Dar material

En esta categoría hemos incluido los comentarios concretos del orientador en los que ofrece materiales o documentos “de uso tradicional en esta casa” (como dice la Orientadora 2 en una ocasión). Los orientadores utilizan este recurso para guiar la acción de los tutores hacia actividades y modos de proceder que constituyen un protocolo de actuación en el centro.

Muchos asuntos-protocolo de los que hablábamos en capítulos anteriores contienen este recurso pero no todos. Esto ocurre cuando el protocolo se apoya claramente en un material o documento que se ofrece a los tutores. Pero también hay problemas en los que se habla de materiales, cuando el problema de decidir cómo utilizar o modificar algún material o cuando se propone directamente como solu-

ción. Ofrecer materiales constituyen un recurso para agilizar y facilitar el trabajo pero consideramos que contribuye a crear la relación de colaboración porque en las entrevistas los profesores declararon que el hecho de que el orientador los proporcionara y explicara suponía un alivio emocional (sobre todo comparado con otros centros en los que se sentían más desamparados en su labor de tutores).

Por regla general los materiales que se ofrecen son cuadernillos o plantillas como las que se utilizan para preparar actividades de tutoría, reuniones con padres, juntas de evaluación, para evaluar alumnos, recabar información de otros profesores, de los tutores de 6º de los colegio, etc. Son documentos que el orientador por su cuenta o con otros miembros del centro ha ido elaborando para facilitar tareas que se repiten año tras año. La presentación de los documentos siempre se acompaña de una explicación sobre su contenido y/o sobre cómo usarlos. De todas formas, como ya hemos señalado, sobre todo la Orientadora 2 pide muy a menudo participación para mejorar los protocolos en la medida en la que los profesores quieran contribuir.

Los siguientes ejemplos constituyen muestras muy claras de este recurso:

O-Mirad, esto es para facilitaros la tarea pero si queréis personalizar la carta, libertad total (*co-responsabilizar*). Es para que no redactéis tanta carta para esto y para lo otro ¿vale? A ver, la reunión tiene dos partes, para los que sois nuevos. Ainoa ya es veterana. Se les reúne y les comenta Fran (director) cosas generales y presenta a cada tutor por grupos. Cada tutor se va con los padres al aula. Allí trata cosas más concretas. Para eso os preparamos el guión orientativo de temas a tratar. Prot. nº 5 O2 Tutores 2

O -una cosa, ¿os acordáis que dijimos que si no había evaluación 0 haríamos unas plantillas para pedir información a los profesores sobre el grupo?. Esta es una posibilidad o que se haga la evaluación 0

JE-vamos a tener que hacerla

O -la ausencia de evaluación 0 nos perjudica a todos. Hasta diciembre a veces no les conocemos.

Marc-se podría repartir de todas formas estas plantillas ¿no? (O las reparte) Prot. nº 24 O2 Tutores 2

O-(va repartiendo unas hojas) ¿Os expliqué qué era esto?

Beatriz y Sergio-no

O- es para que ellos se evalúen con sinceridad. Si queréis se puede hacer un pequeño debate de algunas preguntas. Prot. nº 23 O1 Tutores 1

Frecuencia de utilización de los recursos explícitos para crear la relación colaborativa

Una vez que hemos descrito el tipo de recursos dirigidos a la creación de la relación colaborativa, nos falta conocer con qué frecuencia los utilizan nuestros participantes. En concreto, es relevante identificar la proporción de problemas y asuntos que incluyen cada uno de los recursos, y los temas en los que es más habitual encontrar unos u otros.

En la Tabla 23 mostramos el número y la proporción de problemas y asuntos en los que se ha emitido cada recurso.

Recursos	Orientador 1		Orientadora 2	
	Problemas	Asuntos	Problemas	Asuntos
Interés	3 (0,9%)	13 (3,5%)	1 (0,5%)	5 (2,2%)
Humor	13 (3,7%)	40 (10,7%)	1 (0,5%)	3 (1,3%)
Comprensión	8 (2,3%)	9 (2,4%)	11 (5%)	7 (3,1%)
Elogio	8 (2,3%)	19 (5,1%)	4 (1,8%)	6 (2,7%)
Alianza	14 (4%)	12 (3,2%)	1 (0,5%)	2 (0,9%)
Co-responsabilizar	10 (2,9%)	12 (3,2%)	23 (10,4%)	10 (4,4%)
Mostrar acuerdo	18 (5,1%)	1 (0,3%)	11 (5%)	3 (1,3%)
Ofrecer ayuda	8 (2,3%)	4 (1,1%)	3 (1,4%)	11 (4,9%)
Moderar	7 (2%)	11 (2,9%)	15 (6,8%)	3 (1,3%)
Dar material	3 (0,9%)	25 (6,7%)	2 (0,9%)	21 (9,3%)
Cuestiones que incluyen recursos	79 (22,6%)	117 (31,2%)	61 (27,6%)	50 (22,1%)

Tabla 23. Asuntos y problemas en los que aparece cada tipo de recurso

El resultado más relevante que nos permite ver la tabla es hasta qué punto los orientadores utilizan recursos explícitos de creación de la relación, es decir, si éstos están presentes en la mayoría de las cuestiones o sólo en un mínimo porcentaje de ellas. Para interpretar la tabla es importante tener en cuenta que en una misma cuestión (asunto o problema) el orientador puede emitir varios recursos y, por ello, la última fila no recoge la suma de los valores de cada columna: lo que observamos en ella es el número y la proporción de cuestiones que incluyen algún recurso (uno o varios). Este dato nos permite observar que la mayoría de cuestiones no van acompañadas de ninguno de estos recursos. Una vez más encontramos cifras muy similares en los dos orientadores: de media, una cuarta parte de las cuestiones incluyen alguno de los recursos que hemos descrito para crear la relación. El porcentaje más alto lo encontramos en los asuntos del Orientador 1: casi un tercio de ellos contienen recursos.

Además de ser una vez más semejantes en las cifras generales, los dos orientadores recurren en proporción similar a algunos recursos: las muestras de interés personal son poco abundantes aunque algo más frecuentes en los asuntos que en los problemas; muestran acuerdo explícito hacia los profesores en un 5% de los problemas y dan material sobre todo en los asuntos. Pero también existen diferencias acusadas y otras más leves entre ellos: el Orientador 1 recurre en un mayor número de cuestiones al humor y algo más a las alianzas y los elogios, y lo hace especialmente en los asuntos. Por su parte, la Orientadora 2 trata de co-responsabilizar en mayor medida y también muestra comprensión y modera algo más, recursos que emplea sobre todo en los problemas.

Como decíamos al principio de este apartado, no sólo es relevante conocer la proporción en la que los orientadores utilizan los recursos descritos sino también cómo se asocian a los diferentes temas que se tratan en las reuniones. Por su extensión, presentamos la tabla que contiene este análisis en el Anexo 3. A continuación comentaremos las conclusiones que se pueden extraer de dicha tabla sobre la utilización de cada uno de los recursos en los diferentes temas.

Las muestras de interés, que como veíamos están presentes en una proporción pequeña de cuestiones, se concentran especialmente en los asuntos de corte socioemocional. Esto es particularmente evidente en el caso del Orientador 1, que emite el 63% de las muestras de interés en los momentos en los que tratan temas personales. El humor, que es utilizado en mayor proporción por el Orientador 1, está más distribuido: el 25% de las veces que lo encontramos es en el tema de acción tutorial –lo cual no es extraño por ser éste uno de los temas más tratados en las reuniones. Pero también es frecuente encontrarlo (19,6%) en el tema socioemocional. Otro 25% de las veces que encontramos humor se reparte entre los eventos y los casos de comportamiento. Es interesante notar que el humor está ausente de varios temas: de la coordinación externa, de la revisión de casos de riesgo y de los casos de riesgo. La comprensión es un recurso bastante distribuido entre los diferentes temas. Como se recordará, es algo más frecuente en el caso de la Orientadora 2 y con respecto a su distribución llama la atención que un 32% de las veces que lo usa está tratando concretamente temas de fondo: parece que en ese tema en concreto este es un recurso muy utilizado por la orientadora. El elogio es un recurso algo más utilizado por el Orientador 1 y el 63% de las veces que lo usa es en la acción tutorial. En ambos orientadores el elogio está prácticamente ausente de las revisiones de casos y del tratamiento de casos. La alianza es un recurso poco abundante y el único tema en el que destaca es en la revisión de casos de comportamiento del Orientador 1, que concentra el 28% de sus muestras de alianza en este tema. La co-responsabilización es más utilizada por la Orientadora 2 que por el Orientador 1.

dor 1 y ambos difieren en los temas en los que lo emplean con mayor frecuencia: la orientadora concentra el 24,3% de sus propuestas de co-responsabilidad al tratar eventos y el 18,9% en los temas de logística y organización del centro; por su parte el orientador concentra el 43,5% de los intentos de co-responsabilizar en el tema de acción tutorial. Las muestras de acuerdo se hallan bastante distribuidas y en todo caso destacan en el Orientador 1 en los temas que son los más abundantes: la acción tutorial y los casos de comportamiento. Algo similar ocurre con el ofrecimiento de ayuda y con el recurso de moderar: en general se hallan bastante distribuidas; en el caso del Orientador 1 aparecen con más frecuencia en la acción tutorial; la Orientadora 2, por su parte, ofrece el 47% de sus ayudas en temas de funcionamiento de recursos y logística, y modera más veces al tratar casos de comportamiento y el funcionamiento de recursos. Por el contrario, el recurso de dar material está más acusadamente concentrado en algunos temas, en la acción tutorial, en el caso del Orientador 1 (58%) y entre este tema y los eventos en la Orientadora 2 (58,4% repartido a partes iguales entre los dos temas).

En resumen, los dos orientadores estudiados incluyen los recursos de creación de la relación colaborativa que hemos identificado en alrededor de un cuarto de las cuestiones que abordan. Además, no hemos encontrado ningún recurso utilizado por un orientador que no haya sido utilizado también por el otro, aunque la proporción y los temas en los que usan uno u otro sí varía. El Orientador 1 incluye más frecuentemente recursos en los asuntos que en los problemas. En su caso, la acción tutorial es el tema en el que más variedad y más proporción de recursos encontramos: el humor, el elogio, la co-responsabilización y las propuestas de material son particularmente frecuentes (en proporción). El humor, que es un recurso que podemos considerar característico de este orientador, es frecuente también en los temas socioemocionales y en este tema también es donde las muestras de interés personal se concentran en mayor medida. Las muestras de alianza se dan con más frecuencia en las revisiones de casos de comportamiento, convirtiéndose en el recurso más utilizado en los temas de revisión y tratamiento de casos.

La Orientadora 2 presenta un patrón distinto al utilizar algo más los recursos en los problemas que en los asuntos. En su caso los recursos parecen estar más repartidos entre los distintos temas pero en los temas de fondo destacan las muestras de comprensión; en la logística/organización, la co-responsabilización y en los eventos, este mismo recurso y dar material, que también es frecuente en la acción tutorial. Así, si el Orientador 1 es particularmente dado a utilizar el humor, sobre todo tratando temas de acción tutorial y socioemocionales, la Orientadora 2 tiene como recurso más característico las peticiones de co-responsabilidad cuando hablan (so-

bre todo cuando tomas decisiones) sobre acción tutorial, temas de logística/organización y eventos del centro.

5.b.2. Recursos implícitos para crear la relación de colaboración

Hasta ahora nos hemos interesado por los recursos más explícitos de creación de la relación que emplean los orientadores pero esto sólo nos aporta una imagen parcial de lo que nuestros participantes hacen a este respecto. En efecto, como ya adelantábamos al inicio de este apartado de resultados, los orientadores que estudiamos utilizan también maneras más sutiles de generar un clima adecuado desde el punto de vista de la dimensión cálida, adecuado para la colaboración. Profundizar en esta cuestión nos obliga a cambiar de unidad de análisis: es preciso trascender las expresiones claras de elogios, alianzas, comprensión, etc. y adoptar una mirada más global en la que cobra peso la observación de lo que nunca hacen o dicen, del tono de las conversaciones y de las preocupaciones que expresan.

En primer lugar nos interesa resaltar el hecho de que no es habitual encontrar en las reuniones ejemplos de lo que podríamos llamar “contra-recursos”, es decir, la versión antagónica de recursos explícitos para crear la relación. Así, estos orientadores nunca realizan intervenciones que denoten sarcasmo, desinterés, desprecio, denegación de ayuda o enfrentamiento personal.

Es muy evidente que mostrar desprecio, realizar comentarios sarcásticos, negarse a ofrecer ayuda o enfrentarse son acciones que influyen negativamente en el clima de las reuniones. Por el contrario, no mostrar un interés particular por los compañeros o eludir el intercambio de comentarios personales es un contra-recurso mucho más sutil. Y sin embargo nuestros orientadores nunca dan a entender que no están interesados o que no procede lo que un participante quiere comentar sobre su vida privada. De este modo los orientadores nunca interrumpen y muy a menudo propician el surgimiento de temas que clasificamos como socioemocionales. Desde un cierto punto de vista este fenómeno podría ser negativo ya que una excesiva atención a los aspectos socioemocionales del trabajo en grupo potencialmente socava la eficacia en la tarea. En nuestro caso, sin embargo, no hay indicios de que exista este peligro: probablemente debido a normas sociales compartidas por todos los participantes, no se dedica una gran proporción de discurso a los momentos de intercambio personal y, además, estos no suelen ser inoportunos (aparecen sobre todo al principio de las reuniones y si algún tema lo favorece). Nuestros orientadores no parecen considerar acertado romper estos momentos pese a que con respecto a otros temas sí ejercen un cierto rol de moderadores de las reuniones. Pero más importante aún, es evidente para cualquier observador que ellos disfrutan como uno

más de los probablemente grandes beneficios y nulos perjuicios que esta dinámica parece aportar al clima de las reuniones.

Pese a que nunca encontramos el contrapunto negativo de la mayoría de recursos sí se observan en contadas ocasiones muestras de incomprensión y desacuerdo. Los momentos en los que el orientador expresa que no comprende, en el sentido de que no comparte la visión de un profesor, o muestra un desacuerdo tan grande que no se puede ponerse en su lugar, han sido categorizados como desencuentros. Como veíamos en al exponer los resultados sobre cómo se construyen los problemas, aquellos en los que registramos desencuentros son muy escasos. De este modo, observamos algunos momentos en los que el clima de las reuniones o la relación entre orientador y profesor están potencialmente amenazados por un enfrentamiento de visiones sobre la naturaleza del problema o sobre las mejores soluciones. Estos episodios son algo más frecuentes y consistentes en el caso del Orientador 1. Cuando expusimos todo lo relativo a los desencuentros comentamos someramente su contenido. Aquí nos interesa prestar atención a otro aspecto: los elementos que mitigan los efectos negativos de estos enfrentamientos.

Por una parte, los profesores con los que el Orientador 1 muestra desencuentros no son nuevos en el centro sino que ya han trabajado con él anteriormente. Posiblemente el conocimiento mutuo y la cantidad de experiencias compartidas condicionen que los desencuentros no sean episodios tan dañinos para la relación pues constituyen sólo malos momentos entre compañeros que saben que en general se comprenden y se estiman. Yendo un poco más allá es interesante notar cómo precisamente una de las profesoras con las que el orientador intercambia más elogios a lo largo de todo el curso (no hay duda de que ambos se aprecian mucho) está implicada en varios desencuentros. Tanto el uno como la otra se hacen notar cuando no están de acuerdo. El siguiente ejemplo es un fragmento de desencuentro. En él podemos ver un enfrentamiento en el que podríamos haber considerado que el orientador ha cometido algunos errores:

David- Sara
Judith- te cuento. Sus padres se han separado y está un poco
mimadilla. Ellos tienen roces y ella les torea. Y así estamos. Es
muy agradable de trato pero no hace nada.
O-a lo mejor sí, tú eres muy futurista ¿eh?
Charo- en mi clase se ha puesto sola
O- ¿ves qué bien? Prot. nº 1 O1 Tutores 1

En este ejemplo el orientador no sólo alude a características personales de la profesora (“eres muy futurista”) sino que además se alía con otra tutora. Esto no permitiría suponer que la relación se ha puesto potencialmente en peligro. Pese a

ello, tenemos evidencias de que su relación no se ve menoscabada; una de ellas es la alta valoración del orientador que expresó esta tutora en su entrevista final. Es cierto que las intervenciones de este tipo son escasas incluso con los profesores con los que la relación está muy establecida pero es importante notar que no se dan en ningún caso con otros menos conocidos. El potencial negativo de los desencuentros quizá se va ponderado por el nivel de confianza y aprecio mutuo previamente alcanzado. En este sentido, al menos el Orientador 1, da la impresión de realizar un cálculo muy preciso – aunque no necesariamente consciente – de cuándo y con quién puede mostrar desencuentros.

Por otra parte, además de la calidad de la relación previa, hay al menos otro elemento que condiciona la aparición y el cariz los desencuentros. Hay ocasiones en las que, a diferencia del ejemplo que acabamos de referir, el problema preocupa particularmente a los profesores. En estos casos, aunque sepamos y veamos que los orientadores discrepan, observamos que utilizan estrategias para mitigar el desencuentro o para revelar la diferencia de opiniones de la manera más respetuosa. El penúltimo ejemplo que pusimos cuando explicamos el recurso de comprensión nos sirve para mostrar cómo la Orientadora 2 pospone su desacuerdo sobre la importancia de contar con documentos y normas escritas hasta que no ha ayudado a calmar el enfado de los profesores. Recordamos a continuación un fragmento:

(...) Marta-(a O2) Los que aplicamos las normas quedamos como los locos. Voy por el pasillo cargada y todos los alumnos fuera, que no te dejan pasar y voy gritando “todo el mundo a su clase” y otros profesores que pasan
 O -a mí me pasa también, en todas las guardias parece que soy la única que aplica las normas
 Marta- sí es que en los cambios de horas no puedo pasar por el pasillo
 O -oye, (a todos) pero a pesar de que tenemos muchos papeles yo seguiría dando la vara (sonríe) al menos tenemos unas normas, que no es porque a tú, Fulanito, te has vuelto loco, si es una lucha de todos los días. Prot. nº 6 O2 Tutores 1

En este caso no consideramos que haya llegado a existir un desencuentro pues, aunque la orientadora de alguna manera niega la mayor (que contar con normas escritas de poco vale), compensa el peligro que esto puede suponer para el clima rebajando la tensión, mostrando escucha y comprensión durante bastante tiempo antes de opinar.

Este tipo de dinámicas no se aprecian adecuadamente al contemplar los recursos explícitos uno por uno. Incluso hay ocasiones en las que el orientador no parece estar utilizando ninguna estrategia sutil sino una concatenación de recursos y sin

embargo la visión más global de la interacción arroja una imagen mucho más compleja y delicada. El fragmento que presentamos a continuación y nuestras observaciones sobre aquello que lo rodea nos ayudará a ilustrar este fenómeno. Para contextualizarlo diremos que en las reuniones con los tutores de 4º salió a colación el descontento de una tutora, con la que el Orientador 1 no había trabajado previamente, acerca de la desmotivación que ella percibía en los alumnos. En el momento que exponemos el orientador recuerda que tenían pendiente hablar de ese tema.

O-No era eso, es de la situación en 4º
Fina-es que no hacen nada, no quieren, son apáticos
O-¿es más eso lo que les pasa que la diferencia de contenido?
Fina-no, si lo que damos se puede hacer. Con los pequeños estoy encantada pero con los mayores...Yo me voy yendo más abajo apostando. En bachillerato no se hace nada.
O-tienes a Ramón, Javier, Isabel que trabajan
Fina-sí, hay 10 salvables
O-les hemos dicho a algunos que vengan a ayudar a chicos de 1º y 2º
Fina-sí, si algunos sí pero la mayoría
O-yo me deprimó...
Nuria-yo estoy mejor este año sin bachillerato, que teníamos la presión del programa, que no podías parar
O-¿tú cómo estás? (a Diego)
Diego-como Fina. Pero no es un problema de leyes. Es un tema generacional. El esfuerzo está infravalorado
O-yo también creo que no es de leyes. Hay veces que me tengo que cabrear con ellos para que trabajen y eso que es una optativa y me dicen “¿pero qué te pasa?”
Diego-con 16 años a mí me daban a leer Freud y me picaba la curiosidad, aunque sea el morbo de saber qué era la envidia fálica pero les dices algo de esto ahora y se quedan como si nada
O-algunos chavales que podrían tirar están presionados por los otros...
Diego-pero no se trata de entrar en un tema bélico. Es más cómo salvar a alguien que no quiere ser salvado
Nuria-(ya ha tocado) ¿hablaremos más de esto no?
O-sí, sí (nos levantamos para irnos). Prot. nº 35 O1 Tutores 4

En este fragmento el orientador intenta contraargumentar la visión negativa de los profesores aunque también trata de normalizar y de ponerse en su lugar. Pese a que en ningún momento es del todo explícito, contemplando la conversación completa vemos que intenta escuchar y no adelantarse a las soluciones. En efecto, existen muchos momentos en los que los orientadores dan muestras de una gran capacidad de escucha aunque no siempre lo muestran con respuestas en espejo o resúmenes, que son herramientas muy recomendadas desde nuestro marco teórico. Pese

a ello, está claro el compromiso de cuidar al máximo la relación. Esto se hace aún más patente y entendemos mejor la delicada posición del orientador si complementamos este fragmento con la conversación que mantiene a solas con la PTSC pocos minutos después de aquella reunión:

O-jo, es que no sé...esto no sé cómo atajarlo (con aire preocupado y pensativo)

PTSC-¿el qué?

O-lo de 4º, el grupo de Fina va mal pero el de Nuria muy bien, si es que van a ir todos a bachillerato.

PTSC-¿ese grupo fue bien siempre? Yo creo que están mezclados ¿no?

O-sí, están mezclados pero Nuria les ha tenido dos años. Nuria les llega mucho por el lado afectivo. El año pasado les animaba a que cogieran optativas que les iban a abrir posibilidades, como podríamos aconsejar a un hijo propio. Cuando estuvo de baja los chicos le decían “cuánto te echamos de menos” y ella (pone gesto de orgullo). Es que...hay una cosa que le quiero decir a Fina y no sé cómo. Es que algunos de sus chicos bajan a decirme que los demás hablan en clase y ella no les manda callar, que no les exige.

Este ejemplo particularmente claro nos permite apreciar hasta qué punto el orientador está comprometido con la relación; vemos cómo le preocupa la tensión entre asesorar aportando el conocimiento que él cree que ayudaría a mejorar el problema y mostrar el máximo respeto por los sentimientos de la profesora. El análisis de estos recursos más implícitos que ponen en juego los orientadores nos dibuja una imagen más interrelacionada de los dos ámbitos de acciones del orientador, crear la relación y resolver la tarea. La dinámica de relaciones entre estas dos facetas es una conclusión relevante de este trabajo y, por ello, le dedicaremos un amplio espacio en las conclusiones finales.

5.c. Conclusión

En este capítulo hemos tratado los recursos que utilizan los orientadores para construir la relación de colaboración. En la última parte hemos expuesto cómo hay maneras sutiles en las que nuestros orientadores muestran su preocupación y su entrega por el cuidado de la relación con los profesores: nunca descalifican, parecen medir cuándo y con quién pueden mostrar desacuerdo y parecen calcular hasta qué punto están dispuestos a arriesgar la relación en aras de una posible mejora en la tarea. Como decíamos, volveremos sobre este asunto en las conclusiones finales. En este epígrafe nos interesa retomar algunas consideraciones sobre los recursos más explícitos de creación de la relación.

Al igual que sucedía en los últimos capítulos, nuestros resultados cobran mayor valor al compararlos con los de otros estudios que han tratado de analizar los mismos aspectos, aunque desde la perspectiva de las dificultades para asesorar y para mejorar como asesor. Decíamos en la introducción que asesorar colaborativamente requiere que al asesor transmita claramente que escucha, comprende y valora al asesorado (Sánchez, 2000; Sánchez y Ochoa de Alda, 1995). Los resultados que aquí presentamos sobre esta dimensión arrojan como primera conclusión que los recursos que la conforman pueden ampliar los descritos por los citados autores. Más adelante, comentaremos algunas conclusiones que se derivan de la comparación con la práctica de las orientadoras estudiadas por Ricardo García (2003).

5.c.1. Clasificación de los recursos explícitos para crear la relación de colaboración

A la luz de nuestros datos, no hay duda de que estos orientadores dan muestras en las reuniones de escuchar, comprender y valorar a los profesores con los que trabajan. El recurso que hemos llamado co-responsabilizar es una muestra del interés de los orientadores por escuchar lo que los profesores tienen que decir; las muestras de comprensión, de acuerdo y el ofrecimiento de ayuda indican que el orientador comprende o incluso comparte el punto de vista del profesor; el elogio es una prueba clara de la valoración positiva que el orientador hace de algún participante. Por tanto, hay cinco recursos que encajan bastante bien en la propuesta previa sobre los elementos clave de la construcción de la relación. Pero también hemos encontrado otras intervenciones de los orientadores que no se ciñen tan perfectamente a esas tres acciones – escuchar, comprender y valorar – y que sin embargo es difícil dudar de su potencial para mejorar la relación: el humor, el interés y la complicidad.

El humor tiene relación con la escucha, comprensión y valoración sólo en el sentido de que nunca es usado contra ninguno de los participantes. Por lo demás, se aprecia claramente que es un recurso con características propias y que posee una manera particular de distender el ambiente y generar buen clima. Puede rebajar la tensión que acompaña a la resolución de los problemas y aumentar la motivación, al menos, por compartir ese tiempo con los compañeros de reunión. El interés podría tener más similitudes con la valoración pero sería posible no valorar especialmente el trabajo de alguien y sin embargo mostrar interés por su bienestar personal o un aprecio a su persona en otras facetas. Esto podría tener repercusiones positivas para el afrontamiento de la tarea, como la seguridad de que nadie va a resultar personalmente dañado en una interacción en la que los afectos parecen estar asegurados. La alianza, tal y como la hemos identificado, sí requiere una valoración de alguna característica del aliado en cuestión. Sin embargo, su objetivo no es mostrar que se valora a un participante concreto sino remarcar el hecho de que

se está en la misma línea, de que se es cómplice. La constatación de que el esfuerzo es compartido puede ayudar a mantener el compromiso con la tarea. Hacer explícita la sensación de que se es un equipo quizá sea una de las maneras más poderosas de generar una buena relación de colaboración, y es algo que trasciende las acciones que más directamente muestran escucha, comprensión y valoración.

Pero además del humor, el interés y la complicidad, hemos encontrado otros recursos que trascienden la clasificación anteriormente citada: los orientadores moderan en ocasiones la reunión y también ofrecen materiales ya contrastados como apoyo a algunos protocolos de actuación. Gracias a las entrevistas con los profesores sabemos que valoran mucho estas actuaciones de los orientadores. En este sentido, ejercer como moderador o ser el transmisor de documentación y acuerdos del centro parece un recurso particular, al menos de nuestros dos orientadores observados, que parece influir en la tranquilidad emocional de los profesores y, por tanto, en las relaciones entre los participantes. Somos conscientes, en cualquier caso, de que se trata de dos recursos especiales dentro de los que consideramos que influyen en la construcción de la relación colaborativa.

Así pues, hemos localizado cinco recursos que no se ajustan del todo a la descripción de intervenciones que muestran escucha, comprensión y valoración. No obstante, el tipo de intervenciones que hemos recogido sin duda se realizan con la idea, más o menos consciente, de generar algún efecto positivo en las relaciones con los demás participantes. La clasificación que proponemos a continuación parte de la base de que los orientadores tienen en cuenta dos facetas de los profesores: como compañero de trabajo y como persona. En un extremo encontramos recursos dirigidos a agilizar y facilitar el trabajo y en el otro los que muestran un cuidado emocional del interlocutor como persona. En posiciones intermedias podemos localizar los recursos que tratan de generar un efecto positivo para el profesor como trabajador, de influir en la dimensión cálida de resolución de los problemas o de afrontamiento en general de la tarea conjunta. En la Figura 6 se observa la intersección de estas dimensiones y en qué esfera se inscribiría cada uno de los recursos.



Figura 6. Esferas de los recursos para crear la relación de colaboración

En la figura podemos ver una clasificación que recuerda a la de Domingo y Hernández (2008), de ayudas emocionales-relacionales, estratégicas y para facilitar el trabajo en equipo. El eje central de la clasificación de recursos presentada en la Figura 6 es el profesor como trabajador. Pero como decíamos, en los extremos encontramos recursos que tienen que ver exclusivamente con facilitar el trabajo (dar material y moderar) y otros que se dirigen exclusivamente a la persona (interés y humor). Los recursos que pertenecen a las esferas centrales tienden a contemplar al profesor como trabajador, más en el ámbito del trabajo (mostrar acuerdo con las propuestas u opiniones del profesor, tratar de co-responsabilizarle y ofrecerle ayuda) o más en el ámbito de la persona (elogiando sus contribuciones, mostrando comprensión y poniendo de manifiesto una alianza). Como podemos comprobar, los recursos más similares a la escucha, la comprensión y la valoración están recogidas en esta clasificación en las esferas centrales de la figura. Los demás tienen relación con ellos pero los trascienden en cierta medida.

5.c.2. Comparación con otras prácticas

En este segundo apartado de conclusiones nos interesa retomar una vez más el trabajo de García (2003), publicado en García y Sánchez (2007). En dicha investigación se generaron dos descriptores para identificar las intervenciones dirigidas, durante el proceso de asesoramiento, a atender a la persona (que aquí consideramos una subdimensión de la creación de la relación colaborativa). Como hemos explicado, se señalaba cuándo las orientadoras hacían ver a los profesores que se les estaba escuchando o intentando comprender y cuándo mostraban que les atribuían competencia. Ya hemos argumentado que estos descriptores encajan con los recur-

sos que hemos presentado en las esferas centrales de la Figura 6. Existen al menos dos resultados de dicha investigación que nos resulta relevante retomar aquí: por una parte, en la observación previa a la formación que recibieron las orientadoras, éstas no presentaron apenas intervenciones que encajaran en los descriptores de atención a la persona. Por otra parte, fue en este ámbito donde las orientadoras mejoraron más a raíz de su proceso de formación: la primera pasó de no incluir ningún movimiento de atención a la persona a hacerlo en el 18% de los casos tratados; la segunda pasó de incluirlos en el 3% de los casos a un 14%.

Por el tipo de estudio que realizamos, la comparación de los porcentajes nos sirve sólo para tener una idea somera de las diferencias entre los participantes. En este caso, los orientadores de nuestra investigación parecen recurrir con más frecuencia al uso de recursos para crear la relación, sobre todo teniendo en cuenta que los hemos localizado también en los asuntos y no sólo en los problemas. No obstante, las diferencias no son muy acusadas. Dado que el análisis de la citada investigación se circunscribe a los problemas que profesores y orientadores resuelven juntos, dejaremos de momento al margen nuestro análisis sobre los asuntos. Si comparamos, pues, la presencia de recursos para crear la relación desplegados durante los problemas, vemos que nuestros orientadores pueden estar utilizándolos algo más frecuentemente (en el 22,6% de los problemas el Orientador 1 y en el 27,6% la Orientadora 2). No obstante, nuestra clasificación amplía, como ya hemos hecho notar, los recursos de atención a la persona identificados por García (2003). Si excluimos el interés, el humor, moderar y dar material, es decir, si contemplamos sólo los más relacionados con la escucha, comprensión y valoración, encontramos que, en el caso del Orientador 1, sólo el 16,9% de los problemas incluyen algún recurso y en la Orientadora 2, el 20,4%. Estos datos son muy similares a los encontrados, tras la formación, en las orientadoras que nos sirven de comparación.

Como decíamos, en un estudio de buenas prácticas asesoras, esperábamos encontrar un uso más extendido de los recursos explícitos de atención a la persona en la resolución de problemas, en cualquier caso, mucho mayor que el encontrado en orientadores de otro perfil. Este dato presenta implicaciones relevantes que, por el tipo de estudio del que provienen, tienen, de todas formas, un carácter especulativo.

Por una parte, es posible que la presencia de recursos explícitos de atención a la persona o más generales de creación de la relación sea suficiente en la proporción en la que los hemos encontrado. Desde nuestros conocimientos anteriores a esta investigación podríamos pensar que utilizar en los problemas más a menudo elementos de atención a la persona sería recomendable. Pero vemos que, por ejemplo, los elogios explícitos del orientador a los profesores no son muy abundantes, hay

muchas sesiones en las que no aparecen. Es posible que si fueran muy recurrentes perdieran su credibilidad. Además, de esta manera está muy claro que lo que se elogia no es cualquier contribución sino sólo las ideas imaginativas, el trabajo bien hecho y la entrega hacia los alumnos y la institución escolar. Con nuestros datos no podemos decir que sea imprescindible encontrar una proporción muy elevada de recursos explícitos para llevar a cabo un asesoramiento en el que la relación sea respetuosa y cálida con los asesorados.

De todas formas, en nuestro caso, hay que tener en cuenta que no sólo encontramos recursos explícitos en los problemas sino también en los asuntos. Es más, el Orientador 1 los utiliza en mayor proporción en los asuntos. Uniendo problemas y asuntos y ampliando el tipo de recursos su número sí es algo mayor en esta investigación. Pero quizá lo más relevante es cuándo se recurre a ellos. Por un lado, utilizarlos en los asuntos y no sólo al resolver problemas puede ser decisivo para el establecimiento de un clima adecuado en las reuniones. Por otro lado, veíamos que no se emplean los mismos recursos en todos los temas. Utilizar las alianzas al revisar casos de comportamiento, mostrar sobre todo comprensión al tratar temas de fondo, dar material y pedir participación en la acción tutorial y al preparar los eventos del centro, mostrar interés y humor en los momentos de intercambio socioemocional, etc. parece muy coherente con la idea de usarlos estratégicamente.

Estos y otros ejemplos de buenas prácticas podrían ayudarnos a tener en cuenta qué recursos son más pertinentes en cada momento y cómo diferentes estrategias personales pueden dar frutos igualmente adecuados. Además, como veíamos, estos recursos implícitos se complementan con otras maneras de trabajar por la relación más sutiles, pero muy consistentes y contingentes. Sería pertinente prestar más atención, por ejemplo, al cálculo sobre qué necesita emocionalmente cada participante pues ésta podría ser otra de las claves de la alta satisfacción de los profesores. También al hecho de que estos orientadores nunca se muestran irrespetuosos con sus compañeros. La falta de respeto puede ser poco evidente pero si es percibida por el interlocutor quizá ningún recurso explícito positivo pueda enmendar el daño que genere. Los orientadores de nuestro estudio no han dado muestras ni durante las sesiones ni en sus comentarios fuera de ellos de que no respeten a los profesores con los que trabajan. Ser capaz de transmitir estas emociones desarrollando estrategias personales es sin duda un reto de la formación pero, al menos, en un ámbito en el que sabemos que los orientadores son capaces de introducir cambios en su práctica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

EN esta investigación hemos querido conocer en profundidad la práctica de dos orientadores de secundaria seleccionados por ser expertos y eficaces en su trabajo. El objetivo último es contribuir al fortalecimiento del diálogo entre la investigación y la práctica educativa. Para ello, hemos tratado de contrastar la práctica de profesionales del asesoramiento con el modelo teórico que funciona como marco explicativo de su labor. Una de nuestras pretensiones ha sido obtener una imagen de hasta qué punto orientadores comprometidos con el modelo y eficaces en general en sus centros son capaces de llevar a la práctica los objetivos teóricos. Consideramos que esta imagen nos puede ayudar a entender el punto en el que nos encontramos, aunque para avanzar necesitamos enriquecer o modificar lo que sabemos hasta ahora sobre los caminos que quedan por recorrer.

En concreto, con esta investigación hemos tratado de aumentar el conocimiento que tenemos sobre las dificultades a las que se enfrentan los orientadores para colaborar, y sobre las ayudas que les pueden ser de utilidad para mejorar sus prácticas. Por tanto, nos interesa particularmente observar los resultados de esta investigación a la luz de los aportados por otras investigaciones que comparten nuestro problema de estudio y objetivos más generales. Como se ha mostrado a lo largo de este documento, nuestras referencias más directas son algunas investigaciones que han tratado de observar la proyección de los modelos teóricos en la práctica (De la Oliva, 2002; De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005), y que han analizado las dificultades de los orientadores para colaborar y para cambiar su práctica y han propuesto recursos que podrían ayudarles a hacerlo de forma más eficaz (García, 2003; García y Sánchez, 2007; Sánchez, 2000). No obstante en este capítulo también pondremos en relación nuestros resultados con los de otras investigaciones que han estudiado la labor de los orientadores y a las que aludimos en el primer capítulo para explicar el problema de estudio.

A continuación profundizaremos en las principales conclusiones que extraemos de esta investigación. Comenzaremos con aquellas que nos llevan más directamen-

te a reflexionar sobre el modelo de orientación que observamos en estos ejemplos de práctica asesora. Más adelante abordaremos las que se refieren específicamente a lo que hacen los profesionales estudiados cuando tratan de colaborar con los profesores. En este apartado se incluyen las conclusiones sobre las dificultades y los recursos de los orientadores estudiados pero con una visión amplia sobre su forma de colaborar. Una vez que hayamos tratado las principales aportaciones de la tesis a las preguntas más concretas que nos formulábamos, reflexionaremos sobre cómo interactúan los diferentes elementos estudiados y qué implicaciones esto puede tener para la formación de los orientadores. Para finalizar, comentaremos las principales limitaciones de nuestro trabajo y las posibles líneas de continuidad.

DISCUSIÓN

La práctica de asesoramiento de dos orientadores expertos y eficaces

La dedicación a la coordinación de actuaciones

En esta investigación hemos analizado la práctica de profesionales del asesoramiento desde niveles más globales hasta otros que permiten registrar aspectos microscópicos de la interacción entre orientadores y profesores. Un primero conjunto de datos procede de observaciones y transcripciones que nos permiten concluir sobre aspectos globales de la práctica. Por una parte, se observaron las actividades que los orientadores estudiados llevaron a cabo en sus centros durante un curso escolar. Dentro de una de las actividades más frecuentes y relevantes que los orientadores emprenden con los profesores – las reuniones de tutores – se registraron las temáticas que trataron. El interés de estos resultados es que permiten describir el tipo de trabajo que realizan los profesionales observados a la luz de los presupuestos teóricos y de otras prácticas observadas.

Como se recordará, las observaciones de todo el curso escolar y a las entrevistas con los propios orientadores permitieron registrar el número de horas que dedicaron a sus diferentes actividades. Un resultado importante desde el punto de vista del modelo es que, en los dos casos estudiados los orientadores dedican varias horas a la semana a reuniones de coordinación con miembros del Departamento de Orientación, con el equipo directivo y con los tutores. En varias ocasiones durante el curso, además, participan en otras reuniones de coordinación en la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Claustro, la Unidad de Programas, las juntas de evaluación, con varios Departamentos Didácticos, con los padres de algunos cursos, con los colegios de la zona y elaboraron planes y memorias. De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) consideran que la estructura de las reuniones de tutores, su periodicidad y su sistematización constituyen indicadores de un modelo preven-

tivo, sistémico y colaborativo. Pero si bien el que efectivamente se lleven a cabo las reuniones ya es un hecho que informa del modelo, los propios autores advierten de la importancia de considerar también el contenido de dichas reuniones para concluir más sólidamente en este punto.

Comprometidos con el objetivo de conocer el contenido, clasificamos en diversos temas lo que los participantes (orientador, tutores y jefe de estudios) decían en las reuniones en diversos temas. Los resultados sobre este punto muestra que temáticas sobre la organización del centro, el funcionamiento de sus recursos, la coordinación con organismos externos al centro y la coordinación de eventos periódicos ocupan en las reuniones un porcentaje apreciable del discurso que allí se despliega: un 21% en el caso del Orientador 1 y un 48% en el caso de la Orientadora 2. Si a estas temáticas le unimos las dedicadas al desarrollo del Plan de Acción Tutorial y las reflexiones sobre aspectos nucleares de la educación, el porcentaje supera el 50% en los dos casos. Por tanto, podemos concluir que en los dos institutos estudiados estas reuniones, además de realizarse semanalmente y con rigor, se utilizan efectivamente (entre otras cosas) para hablar de la institución escolar, del desarrollo de sus planes, de su coordinación y de su funcionamiento. En el nivel de los temas tratados confirmamos un dato al que ya nos habíamos asomado en la visión panorámica de las actividades de estos orientadores: que efectivamente trabajan sobre el nivel de centro y, por tanto, desarrollan una intervención asesora acorde en este punto con el modelo educativo constructivista. Por tanto encontramos más indicadores prometedores desde la perspectiva del modelo de orientación que manejamos y que subyace a la normativa.

La primera conclusión que aportan estos datos es que la práctica profesional de nuestros participantes cumple con las tres condiciones que De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) citan como fundamentales para llevar a cabo una intervención próxima al modelo educativo constructivista: cuentan con el apoyo y se coordinan con el equipo directivo, desarrollan planes de actuación acordados conjuntamente y estructuras de organización que facilitan el seguimiento del trabajo de los tutores, que son el nexo entre el departamento de orientación y los alumnos y docentes.

De este modo podemos decir que encontramos nuevos ejemplos de prácticas de orientadores que logran desarrollar elementos importantes del enfoque educativo de intervención psicopedagógica. La posibilidad de apostar por la coordinación y el desarrollo de planes permite impulsar intervenciones preventivas en los institutos en los que trabajan nuestros participantes. Tanto en sus compromisos previos – registrados por medio de entrevistas a principio de curso – como en sus actividades

y temas tratados habitualmente observamos que los orientadores estudiados contemplan al centro educativo en conjunto como un ámbito privilegiado de actuación. Además, este dato coincide con la percepción de los tutores, que en sus entrevistas destacan la visión institucional de sus orientadores y la buena coordinación con el equipo directivo. Este aspecto del modelo educativo constructivista, por tanto, se está llevando a cabo en algunas prácticas observadas (en la mayoría de los institutos observados por De la Oliva, 2002, y en los que participan en la investigación que aquí presentamos).

Si nos detenemos en recordar cómo distribuyen su tiempo entre las diversas tareas y comparamos los datos con los de las participantes de la tesis de Ricardo García (2003), podemos aportar la segunda conclusión relevante: nuestros orientadores, más expertos y eficaces que los del citado trabajo, dedicaron menos tiempo a actividades relacionadas con la docencia (el porcentaje alcanzaba el 24% y el 12% en el primer caso mientras que este estudio se sitúa en un 9% y un 7%); una proporción similar al apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje concebidos en sentido amplio (un 14% y 35% en la citada investigación y un 22% y 29% en el presente); y más horas de trabajo a la acción tutorial, la orientación académica y profesional (un 15% y 18% frente a un 31% y 39%) y la coordinación (menos de un 5% frente a un 25% y 19%). De este modo podemos concluir que los orientadores observados en esta investigación trabajan más tiempo sobre desarrollo de planes y estructuras de coordinación, al menos, que otros profesionales estudiados.

Es evidente que al tratarse de un estudio de casos no podemos extraer conclusiones de causa efecto, y necesitaríamos datos complementarios para ver hasta qué punto nuestras conclusiones son extrapolables a otros profesionales. Pero en cualquier caso esta comparación nos permite describir lo que podrían ser algunas claves de una práctica de orientación eficaz. En primer lugar, estos profesionales no dedican tanto tiempo a la preparación de la docencia y no parece que esa actividad sea considerada un lastre para ellos. Más bien al contrario, declararon en ocasiones disfrutar trabajando con los alumnos entre otras cosas porque, según palabras del Orientador 1, “allí todo está más controlado”. Por otra parte, vemos que dedican una proporción apreciable de su tiempo, en cualquier caso mayor que el de las otras orientadoras, a tareas que suponen la implementación de planes de centro: al menos las actividades específicas de acción tutorial y de orientación académica y profesional. También es mucho mayor su dedicación a la coordinación con el profesorado, tarea cuya potencialidad para mejorar el funcionamiento de un centro es de sobra conocida. Vélaz de Medrano y otros (2001) encontraron que los orientadores percibían importantes problemas para la coordinación. En nuestro caso observamos que los orientadores les destinan abundantes momentos y que ellos y los profesores

se dedican a temas de coordinación en las reuniones. Por el buen funcionamiento general de los centros podemos decir, además, que lo hacen con eficacia.

Nuestra pregunta acerca de en qué medida se está pudiendo llevar a cabo el modelo educativo constructivista tiene, a la luz de estos datos, una respuesta positiva: hemos observado ejemplos de prácticas coherentes con el marco general de un enfoque educativo-preventivo. Es decir, la intervención psicopedagógica de estos profesionales se dirige de manera bastante clara a los subsistemas de la institución escolar, que inciden, en definitiva, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se articulan en el centro (Solé y Martín, 2011).

La convivencia de actuaciones más preventivas y más remediales

Para seguir caracterizando la práctica de los orientadores estudiados nos interesamos por observar en qué medida desarrollan actividades que podemos considerar propias de una intervención primaria, dirigida a la prevención de dificultades, secundaria, orientada a su detección temprana o bien terciaria, que busca paliar o remediar una dificultad que ya se ha presentado claramente.

En el análisis de las actividades observamos que los orientadores dedican más de una hora al día de media a la atención individual de alumnos. No obstante, estos tiempo no están destinados sólo a emprender actuaciones remediales centradas en los problemas *de* los alumnos: la atención directa a alumnos se efectúa para contribuir a su orientación académica y profesional, para completar estudios psicopedagógicos o para poner en marcha mecanismos del centro para evitar que los conflictos de convivencia se cronifiquen. En este nivel de análisis, por tanto, destacan las actividades de atención primaria o secundaria y a veces terciaria pero no se observan actuaciones que podríamos considerar propias de un modelo clínico, en el que los orientadores tratan problemas que consideran específicos de ciertos alumnos.

Además de estos resultados, contamos con los derivados del análisis de los temas tratados en las reuniones de tutores. Allí, observamos que los temas relacionados con aspectos más claramente preventivos conviven cotidianamente con otros que contienen connotaciones más remediales y centradas en analizar los casos de alumnos concretos. En las reuniones se suele dedicar una apreciable proporción de discurso a decidir sobre casos cuya problemática ya ha estallado y es preciso paliar (26% en las reuniones del Orientador 1 y 20% en las de la Orientadora 2). Además, excepto en el grupo de tutores de 4º de ESO, se emprenden revisiones sistemáticas de conjuntos de casos con diversas problemáticas con vistas a monitorizar su evolución y detectar tempranamente el surgimiento de situaciones sobre las que inter-

venir (un 18% de lo que se habla se dedica a estas temáticas en las reuniones del Orientador 1 y un 11% en las de la Orientadora 2). Desde esta perspectiva podemos concluir que un porcentaje importante de las informaciones que se comparten y decisiones que se toman contribuyen más bien a la tan comentada labor de “apagar fuegos” que se cita en la literatura sobre asesoramiento.

Como ya hemos aclarado en anteriores capítulos, la atención al nivel de la institución y los objetivos preventivos no son incompatibles teóricamente con acciones dirigidas a solucionar situaciones que no se han podido prevenir. El hecho de destinar tiempos a remediar problemáticas que se hacen evidentes en alumnos concretos no indicaría necesariamente que no se está desarrollando un enfoque educativo. Recordemos que la clave reside sobre todo en qué se considere la raíz del problema que se está remediando: ¿se entiende que es el alumno exclusivamente el origen de la problemática o se trabaja desde una visión contextual? Dicho esto, debemos considerar cómo se traduce esta compatibilidad teórica en la práctica. Es bien conocido que los orientadores experimentan una tensión entre sus objetivos más preventivos y más remediales (Boza, Toscano y Salas, 2007; Castelló y Monereo, 2005; Echeita y Rodríguez, 2005; Hernando y Montilla, 2009; Luque, 2005; Vélaz de Medrano et al. 2001). Dado que su tiempo es escaso, destinarlo a “apagar fuegos” necesariamente resta dedicación a tareas más preventivas y sistémicas. De este modo, los profesionales suelen percibir que trabajar sobre esas problemáticas individuales que surgen cotidianamente les aleja del pleno desarrollo del modelo de asesoramiento con el que muchos están comprometidos.

Los orientadores que hemos estudiado en esta investigación también comentan explícitamente esta tensión de su agenda, tanto en sus actividades como en las propias reuniones de tutores. Sin embargo, no barajan como opción rechazar su participación en temas y actividades más remediales centradas en alumnos concretos. Además de que claramente consideran también su responsabilidad dar respuesta a estas situaciones, asumen que la relación de colaboración se construye en un contexto en el que las urgencias preocupan mucho a los implicados. Es muy posible que un orientador que muestre incomodidad por dedicar tiempo a problemáticas concretas que los profesores localizan en determinado alumnos no consiga generar y mantener una relación colaborativa con los profesores. Desde luego los tutores valoran mucho contar con el apoyo de los orientadores en este punto. Nuestros participantes transmiten más bien la visión de que las metas de todos los participantes en las reuniones de tutores convergen en un sentido: nadie está dispuesto a no intervenir sobre el caso de un alumno que plantea un problema que preocupa al menos a un miembro del equipo. Es cierto que cuando el orientador se encuentra con el alumno o cuando en la reunión de tutores se centra en exceso en el relato de

problemáticas de alumnos se le está literalmente restando dedicación a otras actuaciones como el diseño de planes o las reflexiones sobre las prácticas de los profesores, que podrían contribuir a prevenir la aparición de ese tipo de problemas. Sin embargo, los orientadores y profesores de este estudio reflejan en su práctica la necesidad de aportar “una de cal y una de arena” (Echeita y Rodríguez, 2005). Probablemente, para mantener una relación colaborativa y para ayudar efectivamente a la atención educativa que articula el centro, no haya otra actuación posible.

En cualquier caso, recordemos que lo que aquí hemos llamado intervenir sobre casos de alumnos no implica una relación de experto con el profesado y un abandono del ámbito de centro. De hecho el tiempo que se le dedica a los aspectos más remediales en las reuniones de tutores es actividad conjunta de profesores y orientadores en un contexto formal; tiene por tanto mucho de relación colaborativa y cierto grado de trabajo institucional (que deberíamos corroborar con un análisis más pormenorizado de la posición epistemológica desde la que se están analizando los problemas). Además, la relación colaborativa que allí se genera y se mantiene puede sentar las bases de una actividad colaborativa dirigida en otros momentos más claramente a un nivel más preventivo y orientado a mejorar al centro en conjunto.

La dificultad de asesorar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje

Pese a lo comentado hasta ahora, no todos los datos que hemos encontrado en estas prácticas proyectan una imagen de estas prácticas tan coincidente con el modelo teórico. Aunque en términos generales estos orientadores cumplen con los principales indicadores desarrollados por De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005), volvemos a encontrar dos datos hallados también por estos autores. Por una parte, apenas se celebran reuniones del equipo docente (en nuestro caso se reducen a una vez al año principalmente con los departamentos de Lengua y Matemáticas). Por otra, el ámbito más nuclear del apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que es un área central de su trabajo según el modelo teórico y legislativo, está poco desarrollado. En efecto, los orientadores de este estudio no suelen asesorar directamente a los profesores sobre este contenido. Además de no existir apenas espacios formales o informales para ello, en las reuniones de tutores el tema que más remite a la revisión de las prácticas o a aspectos relacionados con los mecanismos de influencia educativa está en general poco presente (un 5,7% de las palabras que destinaron en total en las reuniones del Orientador 1 y un 3,3% en el caso de la Orientadora 2). Concluimos, pues, que también en estos ejemplos de práctica asesora, los orientadores intervienen poco en el aspecto central de las medidas ordinarias de atención a la diversidad, como son las prácticas de aula. Es cierto que

participan en algunas otras también ordinarias y de gran importancia en el centro, como es la formación de los grupos de alumnos, que se constituyen de forma que sean heterogéneos, y que en momentos puntuales participan en los acuerdos sobre cómo hacer adaptaciones curriculares. Pero es patente que no encuentran apenas espacios ni ocasiones para asesorar sobre aspectos curriculares, para revisar las prácticas docentes y reflexionar junto con los profesores sobre metodologías o sobre objetivos de enseñanza.

Veíamos que a estos orientadores les es posible desarrollar aspectos importantes relacionados con un enfoque educativo-preventivo de intervención. Sabemos que participan y que su influencia se hace notar en las decisiones que toma el Equipo Directivo, la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Claustro, el propio Departamento de Orientación, y que contribuyen al desarrollo de planes y programas de todo el centro. En último término estas decisiones afectan al currículum y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se articulan en base al mismo. Pero, como veíamos en el primer capítulo de este documento, el modelo educativo constructivista no es sólo un enfoque general de intervención sino que ofrece un marco explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En su momento comentamos que una concepción constructivista de dichos procesos se puede considerar el núcleo del conocimiento experto del orientador, aunque no tiene por qué ser el único conocimiento que podría compartir con los profesores. Los fundamentos de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, aunque ampliamente compartidos por los teóricos de la educación, no son intuitivos (véase el ya citado libro de Pozo et al., 2006). Podemos, por tanto, suponer que sería preciso contar con espacios adecuados para revisar prácticas docentes, en los que el orientador podría cumplir la función que se establece en el modelo: ayudar a construir representaciones más sofisticadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¿Por qué volvemos a encontrar este resultado que parece poco prometedor desde el punto de vista del modelo teórico de asesoramiento? En las conversaciones y las entrevistas mantenidas con los orientadores confirmamos que consideran importante mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y que poseen conocimientos que podrían ser de utilidad. Como decíamos en el primer capítulo, el origen de estas dificultades no parece residir en que los orientadores no encuentren deseable su función de asesores de los profesores sobre aspectos básicos de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que valoran este objetivo (resultado que también se ha encontrado por ejemplo en Boza, Toscano y Salas, 2007 y Vélaz de Medrano et al., 2001). No obstante, al menos los orientadores de esta investigación, han constatado que es muy difícil ayudar a mejorar las prácticas docentes sin que esto sea percibido por los profesores como una intromisión. Los orientadores de nuestro

estudio no nos permiten ver hasta qué punto es posible “tirar” de los profesores sin romper la relación porque ellos no se arriesgan a poner en peligro lo que sirve de base a todo su trabajo: el respeto mutuo. Estos orientadores asumen sin duda el reto de trabajar para todo el centro pero consideran muy difícil tomar el papel de “formadores de los profesores” en materia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En todo caso, sí se sienten capaces de aportar su perspectiva psicológica en la resolución de conflictos, en la evaluación psicopedagógica de los alumnos y también en el desarrollo de planes asumidos por el centro en conjunto como el que vertebra la acción de los tutores o el programa de alumnos mediadores y ayudantes. En efecto, como veíamos a raíz de las entrevistas con los tutores, estos conocimientos son muy valorados y se considera que los orientadores estudiados los ponen a disposición con mucha eficacia. Además, según declaran los propios orientadores y los tutores y observamos en las reuniones, en ocasiones utilizan un camino indirecto para tratar de propiciar reflexiones sobre la práctica de los docentes: si un profesor se interesa por introducir alguna mejora, se le proponen materiales concretos (por ejemplo, dirigidos a que los alumnos trabajen cooperativamente) y, si un profesor declara que le son útiles, en alguna reunión de tutores se presentan esos materiales o herramientas a otros compañeros, indicando que parecen estar resultando interesantes. Estas situaciones pueden suponer un cierto proceso de asesoramiento sobre las prácticas docentes. Esta ayuda puede ser considerada intencional y formal (Sánchez y García, 2011) pero no hay espacios específicos para ello, surgen incidentalmente, por lo que su eficacia quizá no sea superior a la de las ayudas informales.

La dificultad de asesorar sobre prácticas docentes puede tener que ver con las concepciones sobre el ámbito de trabajo de unos y otros, de psicólogos y profesores-didactas (véase el número monográfico de *Infancia y Aprendizaje* 62-63 de 1993 sobre psicología y didácticas). Es indiscutible que todo profesional necesita mejorar en su trabajo y que para lograrlo en una actividad compleja como es la enseñanza la ayuda de los demás es importante. Los profesores perciben la necesidad de recibir ayudas (e.g. Domingo y Hernández, 2008) pero es muy posible que el tipo de ayudas a las que atribuyan sentido dependa precisamente de cómo conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje. Yendo más allá de los datos, en un plano especulativo, podríamos preguntarnos hasta qué punto es viable que el orientador sea el principal agente que genere conflicto y apoye la atribución de sentido de los cambios. Ya hemos aludido a la importancia del liderazgo y apoyo del equipo directivo. Pero incluso con estas condiciones, el orientador, que ayuda a mejorar la educación en muchos sentidos, no logra de igual manera promover cambios más bien directos en las formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Quizá el orientador podría ser una figura de apoyo más viable en este sentido si desde las redes de formación y desde la inspección se llevan a cabo esfuerzos convergentes para ayudar a revisar de forma profunda las prácticas docentes.

La construcción conjunta de la tarea y de la relación en las prácticas de orientadores expertos y eficaces

Hasta el momento hemos aludido a resultados principalmente provenientes de un nivel de análisis macroscópico de la práctica. Las conclusiones que referiremos a partir de este momento se enmarcan principalmente dentro de uno de nuestros objetivos más concretos: estudiar las interacciones entre orientadores y tutores para conocer cómo construyen su tarea conjunta, identificar las dificultades de los orientadores y los recursos que emplean. Recordemos que el objetivo más amplio que seguimos perseguimos, en definitiva, es aumentar nuestro conocimiento sobre la práctica para poder contribuir más eficazmente desde la investigación a la mejora de la misma.

La importancia de los intercambios que no son problemas sino asuntos

Interesados, pues, por comprender mejor cómo construyen orientadores y profesores su tarea conjunta, descendimos del nivel de qué contenido temático están manejando en las reuniones al nivel de qué tipos de procesos están explicitando. Recordemos que en esta investigación partíamos de una definición de asesoramiento que lo contempla como un proceso de construcción de significados compartidos que se concreta en resolución conjunta de problemas. Así, nuestra idea inicial era identificar los fragmentos que correspondían a este tipo de proceso. No obstante, como ha quedado reflejado en la exposición de los resultados, en las reuniones de tutores nuestros participantes no sólo resuelven problemas, también abordan lo que llamamos “asuntos”. Los primeros implican juicios sobre los estados iniciales y deseados, sobre los planes de acción y/o sobre supervisiones de las decisiones, es decir, las fases de un proceso de resolución de problemas. A este tipo de intercambios los participantes destinan un 61% de todo el discurso que comparten en las reuniones de tutores del Orientador 1 y un 64% en el caso de la Orientadora 2. Los asuntos, cumplen una función más declarativa, de intercambio de informaciones, opiniones o sentimientos. El 39% de todo lo que hablan los participantes en las reuniones de tutores del Orientador 1 está dedicado a estos intercambios, y el 36% en el caso de la Orientadora 2.

Por tanto, en esta investigación hemos observado que orientadores y profesores tratan asuntos en una proporción apreciable. En otras palabras, no podríamos decir que se dedican mucho más en las reuniones a la resolución conjunta de problemas

que al intercambio de asuntos. Pese a lo que podría parecer, de este dato no queremos extraer la conclusión de que el asesoramiento no es un proceso de resolución conjunta de problemas: a la luz de este estudio creemos correcto considerar que, en un sentido amplio, lo que hacen profesores y orientadores juntos es construir significados sobre ciertas situaciones, acordar actuaciones, avanzar juntos, en definitiva, hacia ciertos estados ideales. El marco nos es de utilidad para definir el escenario y el objeto de la construcción conjunta de significados entre profesores y orientadores: se construyen soluciones. Dicho esto, queremos apuntar que podría ser demasiado restringido entender que las soluciones se derivan exclusivamente de un proceso canónico de resolución de problemas. Los asuntos, lejos de ser momentos poco estructurados que aportan ruido a las sesiones, tienen un papel destacado en el objetivo final: ser lo más eficaces posible en las tareas que tienen que llevar a cabo.

Los momentos de intercambios de información entre miembros del centro educativo se han señalado como imprescindibles para construir innovaciones en las escuelas (e.g. Ainscow, 2001). Consideramos que los asuntos en los que se comparten opiniones y sentimientos deben de ser igual de relevantes para este proceso que los más puramente informativos. Pero además, los asuntos no son unidades de interacción relevantes sólo en procesos explícitos y claros de innovación: el funcionamiento cotidiano de un centro necesita de este tipo de intercambios. No siempre, por tanto, el trabajo conjunto de asesores y asesorados, especialmente, creemos, cuando forman parte de la misma institución escolar, se estructura en un proceso claro de resolución de problemas. Colaborar para hacer avanzar la escuela o mantener su buen funcionamiento incluye procesos variados, entre los cuales está la resolución de problemas propiamente dicha.

Otro aspecto que apunta a la importancia de los asuntos se deriva del resultado que explicamos en el capítulo dedicado a los recursos de creación de la relación. Los asuntos incluyen una buena proporción de este tipo de recursos, incluso algunos de ellos son particularmente típicos de los asuntos (como el humor o apoyar con materiales). Así, tanto desde el punto de vista de la creación de la relación (a la que dedicaremos un espacio más adelante) como de la ejecución de las tareas, creemos que la relación entre los asuntos y la resolución de problemas requeriría de mayor atención por parte la investigación sobre asesoramiento.

Por el momento, nuestro trabajo nos permite lanzar algunas consideraciones al respecto. Cuando comentábamos las diferencias entre los tipos de asuntos y problemas que hemos encontrado, decíamos que hay asuntos que recuerdan a un proceso de toma de decisión tratan de promover el desarrollo de determinadas acciones. En este tipo de asuntos el orientador (a menudo respaldado por el jefe de estu-

dios) ofrece a los tutores un protocolo de actuación de uso común en el centro frecuentemente apoyado por documentos escritos. Los datos que exponemos a continuación son enormemente similares en los dos orientadores estudiados. En una muestra del 20% de todos los asuntos y problemas identificamos que en más del 30% de los asuntos se incluía la explicación por parte del orientador de un protocolo de actuación. Los temas que se refieren a la acción tutorial, a la logística y organización del centro y a los eventos, como las reuniones de padres, o las juntas de evaluación son los que más contienen estos protocolos que hemos llamado fosilizados. Gracias a ellos se produce en la reunión un ahorro de auténticas tomas de decisión: los protocolos parecen condensar decisiones que se tomaron en el pasado en algo parecido a un guión de actuación recomendada. Muchos de los tutores subrayaron espontáneamente en sus entrevistas que estaban satisfechos con estos intercambios pues perciben que “una guía clara para coordinar el trabajo de los tutores” es de gran utilidad en el centro y les libera de muchas incertidumbres sobre su labor como tutores. De hecho, no sólo localizamos protocolos fosilizados en la muestra analizada sino que también se registran, en un 5% de las cuestiones de la muestra en el caso del Orientador 1 y en un 8% en la Orientadora 2, protocolos en acción, es decir, que se están poniendo en práctica como ayuda en la reunión sin mediar explicación. Además, nuestros datos puede apuntar a que algunas cuestiones que muy probablemente en el pasado fueron un problema del tipo toma de decisión son, a día de hoy, asuntos-protocolo. En efecto, en la misma muestra de cuestiones identificamos que los participantes toman decisiones o emiten comentarios sobre protocolos de actuación en el centro que deberían elaborarse o cambiarse (estos intercambios están presentes en un 6% de las cuestiones del Orientador 1 y en un 8% de la Orientadora 2).

La función de los protocolos para trabajar sobre el centro

Una conclusión importante es que las decisiones que se hallan protocolizadas, lejos de parecerse a recetas prescritas para alumnos concretos, versan sobre aspectos centrales del funcionamiento de los institutos de nuestros participantes. Así, reflejan un trabajo consciente del funcionamiento sistémico de un centro, dirigido a un ámbito claramente institucional. Veámos, por ejemplo, que los protocolos sobre cómo recoger información de los tutores de sexto de primaria son la base de la formación de los grupos de primero de ESO; la organización sistemática en las reuniones de cómo deben proceder las juntas de evaluación determina la calidad de la información que de ellas se obtiene; los procedimientos de elección de los alumnos ayudantes y mediadores son un paso imprescindible para el éxito del programa de convivencia, etc. Este tipo de protocolos pueden ser considerados, precisamente, ayudas de regulación institucional (Sánchez y García, 2011): en el marco de las

reuniones, que ya constituyen de por sí ayudas formales e institucionalizadas, encontramos ayudas para establecer lo que conviene o no conviene hacer en el centro, lo que “es de uso” y lo que no. Los objetivos amplios de los protocolos, por tanto, revelan un ámbito de trabajo muy coherente con el modelo educativo constructivista de intervención psicopedagógica.

Consideramos que estas conclusiones extraídas de la observación de la práctica pueden hacer avanzar las propuestas teóricas y, sobre todo, contribuir a concretarlas en ayudas para la profesión. Posiblemente, los orientadores interesados en llevar a la práctica de manera eficaz el modelo educativo constructivista tengan que desarrollar una intervención más flexible de lo que a menudo se deduce de la propuesta teórica en sí. En el marco teórico aludíamos a la propuesta de Gutkin (1999a) de considerar que lo opuesto de la colaboración no es la directividad del asesor sino la coerción. En estas prácticas no observamos indicios de coerción, sino de búsqueda de consenso. Los protocolos darían muestra de un cierto grado de directividad del asesor (pues en ellos los profesores son más bien poco participativos) pero reflejan una práctica colaborativa: el conocimiento del orientador y su visión global del centro (que tanto destacan los tutores en sus entrevistas) se ve reflejada en la protocolización que ofrecen como apoyo a los tutores.

La construcción de la relación colaborativa: los recursos empleados por los orientadores

En el epígrafe anterior hemos visto cómo los asuntos, y en especial los que contienen protocolos, nos permiten lanzar algunas primeras conclusiones sobre cómo construyen su tarea conjunta nuestros participantes. Por otro lado, también nos permiten avanzar algunas conclusiones sobre cómo construyen la relación de colaboración. Como ilustrábamos en el apartado correspondiente de los resultados, los protocolos se gestionan de una forma respetuosa, pidiendo participación de los profesores y ofreciéndolos como ayuda contingente. Un interés importante para esta investigación es acceder a estas y otras maneras que los orientadores emplean para construir la relación colaborativa en el conjunto de las reuniones con tutores. El objetivo del que partíamos fue identificar los recursos destinados a cuidar la dimensión cálida de la resolución de problemas, es decir, a los aspectos motivacionales y emocionales que acompañan dicho proceso. Para ellos identificamos los mensajes que dirigen claramente a atender a la persona y, más en general, a crear un buen clima.

Un primer resultado es que, el tipo de recursos que despliegan nuestros orientadores para generar un clima respetuoso y apropiado para la resolución de la tarea en las reuniones trasciende los recursos para atender a la persona presentados en

otras investigaciones (García, 2003; García y Sánchez, 2007; Sánchez, 2000; Sánchez y Ochoa de Alda, 1995). En efecto, estos orientadores no sólo transmiten que escuchan, comprenden y valoran a sus compañeros – las dimensiones más citadas por sus claras repercusiones cálidas –, sino que dejan patente que les tienen en cuenta como compañeros de trabajo y como personas más allá de su función de profesores. Así, algunos de los recursos tratan de facilitar el trabajo de los tutores (dar material, moderar las reuniones); otros contemplan al profesor en su faceta de trabajador con propuestas que aportan y necesidades emocionales (mostrar acuerdo, co-responsabilizar, ofrecer ayuda, elogio, comprensión, alianza); otros, por último, se dirigen a mejorar directamente las relaciones personales (interés y humor).

Esta investigación consideramos que amplía en cierta medida la visión sobre las ayudas para crear la relación. Pero además nos permite aportar otras ideas que pueden ser útiles para la formación de los profesionales. Los resultados que pueden ser de mayor utilidad en este punto provienen de la comparación con otras prácticas estudiadas de manera similar. En primer lugar, observamos que nuestros orientadores utilizan este tipo de recursos no sólo durante la resolución conjunta de problemas, sino también en los intercambios de asuntos. Así, el uso de intervenciones que mejoran o mantienen un buen clima es algo transversal a todos sus intercambios. En el caso del Orientador 1 el 23% de los problemas y el 31% de los asuntos presentan algún recurso; en las reuniones de la Orientadora 2, están presentes en el 28% de los problemas y el 22% de los asuntos. No obstante, los orientadores de esta investigación no emplean recursos concretamente de atención a la persona en una proporción muy diferente a la mostrada tras el periodo de formación por las orientadoras - menos expertas y eficaces - estudiadas por Ricardo García (2003). En nuestro caso, el Orientador 1 emplea este tipo de recursos en el 17% de los problemas y la Orientadora 2, en el 20%. En la investigación que nos sirve de referencia las orientadoras los incluían en un 14% y un 18% de los problemas.

Teniendo en cuenta que los profesores de este estudio declaran tener una muy buena relación con sus orientadores y que algunos no conocían a los orientadores al iniciarse el curso, habríamos esperado que estos buenos profesionales utilizaran en mayor medida recursos de atención a la persona. No obstante, observamos que la manera en la despliegan los recursos puede ser una clave de su eficacia. En efecto, otra de las conclusiones que nos permiten lanzar estos ejemplos de buenas prácticas es que el tipo de los recursos utilizados varía según los temas y que, al haber escasos desencuentros, sabemos que los enfrentamientos poco respetuosos son muy infrecuentes. De hecho éstos se localizan en menos de un 5% de los problemas, en una proporción mucho menor de la que se puede extraer de la investigación de Sánchez (2000).

El respeto y el interés personal por los profesores que mantienen los orientadores de nuestro estudio es una característica de su trabajo. Además de mostrarlo en sus mensajes más explícitos, argumentábamos en el apartado de resultados que lo vemos reflejado también en el hecho de que nunca encontramos muestras de desprecio, denegación de ayuda o humor utilizado con sarcasmo.

Yendo un poco más lejos, sin duda el mayor reto para la formación de los futuros profesionales consiste en “encarnar”, usando la expresión de Juan Ignacio Pozo, el respeto hacia los profesores. Sentirles como compañeros “del mismo barco”, usando ahora palabras de nuestra orientadora, es lo que da coherencia a sus esfuerzos por construir la relación. La percepción de esa coherencia por parte de los profesores puede tener un efecto más eficaz que el número de recursos que se utilicen. Así, en este punto estaríamos de acuerdo con algunas conclusiones de la tesis de Ricardo García (2003) que apuntan a que cambiar una práctica asesora nunca puede reducirse al uso meramente técnico de ciertos recursos sino que supone adoptar nuevos marcos conceptuales e incorporar nuevos procedimientos coherentes con ellos.

La construcción conjunta de problemas: cómo se resuelven los problemas y hasta qué punto se trata de un proceso compartido

A partir de este momento nos adentramos en los aspectos más estrechamente relacionados con el tipo de interacción que se establece entre nuestros participantes concretamente al resolver problemas en las reuniones de tutores.

Recordemos que tomamos como componentes básicos de la resolución de problemas los procesos de definición, búsqueda de soluciones y supervisión. Nuestro sistema de análisis nos ha permitido registrar hasta qué punto se hacen públicos estos tres componentes. Como ya hemos comentado, transformar en contenido público un proceso es el primer paso para convertirlo en una actividad de la que todos los participantes pueden aprender. Dado que precisamente es éste el objetivo último del asesoramiento, conocer en qué medida se hacen públicos los componentes canónicos equivale a tener una primera medida de la calidad del asesoramiento. Pero además, el hecho de haber utilizado un sistema análogo al de García (2003) - también expuesto en García y Sánchez (2007) - hace posible la comparación de nuestros datos no sólo con el proceso ideal de resolución de problemas, sino también con el trabajo que llevan a cabo otros profesionales. Consideramos que esta manera de aportar conocimiento gracias al doble reflejo de la teoría y de la práctica nos permite avanzar especialmente en el objetivo de convertir las propuestas teóricas en ayudas para el desarrollo de la profesión.

- *La explicitación de los componentes de los problemas*

En el conjunto de las reuniones la definición de los problemas se hace explícita en el 90 % de los problemas en el caso del Orientador 1 y en el 87% de los de la Orientadora 2. La búsqueda de solución se explicita en el 76% y 74% de los problemas respectivamente. Por último la supervisión se hace explícita en el 23% y 19% de los problemas. De este modo, podemos considerar que nuestros participantes convierten en contenido público las definiciones y las búsquedas de solución aunque no tanto las supervisiones.

Como decíamos nuestras fuentes de comparación se enriquecen al contar con otros ejemplos de prácticas profesionales. Las orientadoras y profesores estudiados en el trabajo de tesis de Ricardo García (2003) explicitaron en menor proporción las definiciones (en un 39% y un 57% de los problemas) mientras que la proporción de supervisiones y búsquedas de solución fue muy similar a la que hallamos en esta investigación. Por tanto, comparados con la práctica de otros profesionales menos expertos y eficaces, el trabajo de nuestros orientadores reflejan una imagen más próxima al ideal teórico: en nuestro caso los participantes explicitaron más definiciones que búsquedas de solución. En la investigación de Sánchez (2000) una de las dificultades que se describían era la excesiva urgencia de actuar que sentían los orientadores. Adelantarse a la búsqueda de solución antes de haber definido el problema puede mermar la eficacia del proceso de resolución de problemas. Nuestra investigación permite observar que al menos en estas dos buenas prácticas se evita adelantarse a las soluciones, cosa que no sucede en el caso de otros profesionales estudiados.

Estas conclusiones constituyen aportaciones importantes en dos planos relacionados, el de la investigación y el de las propuestas para el desarrollo profesional. Por una parte, como hemos ido argumentando, nuestros resultados remarcan la importancia de que la investigación cuente no sólo con descripciones de estados ideales sino también con ejemplos de prácticas reales: si no hubiéramos dispuesto de estos dos marcos de comparación la valoración del trabajo de nuestros participantes habría sido más negativa, pues probablemente la atención se habría centrado en la escasez de supervisiones. Las propuestas para mejorar la práctica que habríamos extraído de la comparación con el ideal nos habría llevado quizá a plantear a los profesionales la necesidad de un mayor esfuerzo por explicitar más las supervisiones. Sin embargo, el doble contraste con el ideal y la práctica nos lleva a tomar con cautela las posibles propuestas. Podríamos considerar, por un lado, que encontramos conclusiones convergentes con las de anteriores investigaciones, en este caso, que no adelantarse a las soluciones parece ser una característica de un asesor

eficaz. Pero, por otro lado, pese al reconocido potencial de las supervisiones para incrementar la eficacia y aprender del proceso, no nos atreveríamos a proponer el objetivo de hacerlas más explícitas, pues no sabemos si es posible o incluso, si es un elemento tan esencial de un buen asesoramiento. En todo caso, apuntaríamos la necesidad de estudiar con más detenimiento la razón por la que las supervisiones son escasas y qué repercusión tiene este fenómeno en la eficacia de la tarea y en la construcción de la relación.

- *La participación en el proceso de resolución de problemas*

El último tipo de resultados que arroja conclusiones relevantes se refiere al reparto de la participación en las reuniones. A lo largo de este trabajo hemos argumentado que la explicitación de los procesos es un primer paso para que los participantes en la interacción puedan apropiarse de los contenidos. Sin embargo, es la participación activa en situaciones sociales lo que constituye la auténtica llave para el aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993). Recordemos que adoptamos el supuesto de que una alta contribución del profesorado en la emisión de contenido público nos puede indicar que se está llevando a cabo una colaboración basada en la construcción conjunta de significados y, por tanto, comprometida con la capacitación del profesorado. Así, nos interesaba describir en qué medida los profesores participan cuando resuelven problemas y, sobre todo, hasta qué punto esa contribución es esencial.

El sistema de análisis empleado nos ha permitido conocer quién emite discurso en cada componente que se hace público. Por medio de un análisis que abarca todos los problemas que se trataron durante ese curso, podemos saber que más del 50% de las veces que se explicita un componente de la resolución de problemas, tanto orientador como profesores participan en su construcción. Gracias a esta imagen general sabemos que ningún proceso parece ser monopolizado por los orientadores. Si, por ejemplo, las definiciones hubieran sido un componente siempre emitido por los profesores y las búsquedas de solución, por el orientador, encontraríamos indicios de un tipo colaboración que Schulte y Osborne (2003) llaman “*consultant-structured consultee-participation*”. Este tipo de práctica, según las autoras, se diferencia poco del modelo experto: el asesorado tendría más oportunidades de participar pero principalmente en la emisión del input y apenas en el diseño de las soluciones. Según la perspectiva que adoptamos en este trabajo, éste tipo de participación no sería la más adecuada para promover un auténtico proceso de construcción de significados compartidos entre asesor y asesorado.

No obstante, el dato más relevante sobre la participación no se refiere tanto a la cantidad de contribución como a lo fundamental que ésta haya sido para la cons-

trucción del contenido. Para conocer este aspecto, al que llamamos nivel de participación, seleccionamos una muestra representativa de problemas a la que aplicamos una escala análoga a la utilizada por García y Sánchez (2007). Esta herramienta nos permitió asignar a cada componente una puntuación más alta en función de lo esencial que había sido la participación de los profesores al construirlo. Gracias a este análisis obtuvimos algunos resultados especialmente importantes que comentaremos a continuación.

Por un lado, la comparación con los resultados expuestos en García y Sánchez (2007) nos permite encontrar de nuevo el reflejo con otras prácticas profesionales. Por lo que respecta a las definiciones y las supervisiones la pauta del nivel de participación no es muy clara: en general el nivel de contribución de los profesores es comparable o superior al registrado en la citada investigación pero nuestros orientadores difieren bastante entre sí. La conclusión más sólida a este respecto es que tanto en uno como en otro de nuestros casos los profesores contribuyen más en la búsqueda de solución (su nivel de participación es del 62% y 52% respectivamente) que en la investigación que nos sirve de referencia (33% y 34%). Aunque con fluctuaciones en función del tema – en el caso del Orientador 1 – parece que la búsqueda de solución en estos ejemplos de buenas prácticas es un proceso menos dirigido por el orientador. Dicho de otro modo, los profesores parecen tener una participación más central, al menos, en el proceso de búsqueda de soluciones. Podríamos pensar, por tanto, que en estas prácticas los profesores tienen más oportunidades de apropiarse del proceso de diseñar las soluciones.

Por otra parte, nos hemos interesado por el tipo de participación que se refleja en las puntuaciones asignadas. Explicábamos en su momento que las puntuaciones más extremas (0 y 5) dan cuenta de una construcción unilateral de significados por parte del orientador o de los profesores; las puntuaciones 1 y 4 se aplican cuando el orientador ha animado la participación de los profesores, sin éxito en el primer caso y con éxito en el segundo; las puntuaciones medias (2 y 3) reflejan una construcción conjunta iniciada bien por el orientador, bien por los profesores. El resultado más relevante y contundente que encontramos en este nivel de análisis es que nunca hemos hallado la puntuación 1, es decir, una situación en la que el orientador animara a realizar un componente que finalmente realizara él o ella. La puntuación 1 supondría un intento de promover la participación del profesorado pero sería un intento frustrado. Dicha situación informaría de un fracaso en el intento de compartir significados. La puntuación 4, por el contrario, refleja un intento de hacer participar al profesor que sí tiene éxito, puesto que va seguido de una respuesta constructiva por su parte. En cualquier caso, esta puntuación, que sí está presente a diferencia de la 1, es una de las menos frecuentes. De este modo, la participación ob-

servada en estas prácticas se asienta en buena medida en interacciones puntuadas como medias en cuanto a su nivel de participación: en ellas, profesores u orientador inician, no animando explícitamente sino aportando contenido, y todos participan en la construcción del componente del problema.

Dado que nuestro estudio trata de buenas prácticas podríamos preguntarnos si este tipo de participación, que refleja la importancia de las puntuaciones medias de participación, podría constituir un objetivo más positivo para un orientador que la de tratar de elevar el nivel de participación de los profesores. Es posible que un orientador comprometido con la causa de hacer participar lo máximo posible al profesorado acabara encontrándose en la situación de la puntuación 1 (animando sin éxito a la participación). En nuestro caso la participación conjunta se suscita más a menudo iniciando un componente o contribuyendo cuando otro lo inicia. Lo menos frecuente parece ser animar a que otros aporten todo el contenido. Por otro lado hay abundantes ocasiones en las que lo fundamental lo elaboran o bien los profesores o bien el orientador (puntuaciones 0 y 5), es decir que no se huye de situaciones en las que lo más sustancial es aportado sólo por una de las partes implicadas.

Por todo esto consideramos importante en posteriores trabajos estudiar con más detalle el tipo de participación que se instaura en estas puntuaciones medias y cómo surgen las interacciones a las que finalmente se asignan las puntuaciones más extremas. Quizá una buena colaboración se forja en las situaciones en las que unos u otros participantes comienzan a desarrollar los componentes y los demás contribuyen. Esto es lo que podría permitir que en otros momentos algún participante tenga legitimidad para aportar una contribución que se reconoce como conocimiento experto y es aceptada sin reservas por los demás. En este punto volvemos a observar que el estudio de la práctica, complementando la perspectiva de las dificultades con la de las buenas prácticas puede ayudar a diseñar un tipo de formación más ajustada a los estados iniciales de los orientadores. Por lo que respecta a lo que aporta el conocimiento de las buenas prácticas, vemos que nos permite matizar una propuesta como la de tratar de animar a la participación: podría parecer una buena manera de alcanzar el objetivo de capacitar a los profesores, pero en este ejemplo de buenas prácticas es lo que encontramos con menor frecuencia.

- *Los matices del nivel de participación*

Como ya comentamos en su momento, no encontramos diferencias por momento del curso pese a que habríamos esperado algún indicio de cesión del control y por tanto de mayor participación de los profesores a medida que avanzaba el curso. Donde sí hemos encontrado variaciones es en la distribución por temas sobre todo

en el caso del Orientador 1: éste asume un protagonismo más sustancial en la construcción del contenido público cuando los problemas se refieren a la acción tutorial y cuando se buscan soluciones para casos de alumnos en riesgo social, que plantean dificultades académicas o de comportamiento. Consideramos que este dato puede indicar que una colaboración adecuada podría presentar variaciones en el nivel de participación dependiendo del tema concreto que se esté tratando. Del mismo modo que veíamos que el tipo y la proporción de recursos de construcción de la relación colaborativa varía según el contenido temático, éste también puede ser un elemento que hace variar la participación del orientador.

Estos datos, que no debe olvidarse que proceden de un estudio de casos que debería servir para inspirar investigaciones con intención de representatividad, podrían apuntar la necesidad de un manejo estratégico de diferentes tipos de colaboración. Volvemos a retomar la propuesta de Gutkin (1999a) – aceptada por Erchul (1999) – de que una colaboración en ocasiones más directiva puede ser beneficiosa para la tarea y para la satisfacción de los profesores. Nuestros resultados podrían apuntar en esta línea. De hecho, según veíamos en el apartado correspondiente, la percepción de los profesores sobre el tipo de colaboración que mantienen con estos orientadores no es tan uniforme como habríamos esperado. Los tutores siempre consideran que están satisfechos y que ha existido colaboración pero la describen de manera diferente dependiendo de la situación a la que se refieran: ésta puede consistir en compartir visiones, en trabajar coordinadamente, en recibir ánimos o apoyo emocional o directamente instrucciones sobre maneras de proceder... Posiblemente estos resultados tengan relación con la investigación de Graham (1998), aunque sin llegar al extremo de sus hallazgos. Este autor observó que los profesores mostraban preferencia por una interacción más colaborativa cuando su demanda era más vaga y abierta mientras que si la demanda era más concreta se decantaban por una relación más próxima al modelo experto. El tipo de demanda y el tema o situación guardan una estrecha relación por lo que podemos considerar que son resultados convergentes, al menos hasta cierto punto, pues no encontramos en nuestros datos ninguna alusión a un modelo experto. Por otro lado, estas conclusiones ayudan a explicar el hecho de que en diversas investigaciones se hayan encontrado diferentes preferencias y expectativas de los profesores sobre el trabajo de los orientadores (e.g. Farrell et al., 2005): dependiendo del tema o la demanda por la que se pregunte, o que se representen los profesores al responder al cuestionario, éstos pueden mostrar preferencia por una intervención psicopedagógica distinta en términos de su nivel de participación.

Reflexiones finales sobre el tipo de colaboración observado en buenas prácticas

Hasta ahora hemos retomado los resultados principales presentados en los capítulos de resultados y los hemos comparado con otras investigaciones y referentes teóricos. Para finalizar esta discusión vamos a reflexionar sobre algunas implicaciones de esta investigación para nuestro marco teórico. Conviene retomar aquí que hemos detectado lo difícil que es, incluso para orientadores expertos y eficaces, cumplir con su función de asesorar al profesorado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en lo que se refiere al desarrollo curricular. Gracias a las observaciones y las entrevistas aventuramos que el origen de esta dificultad es el temor a poner en riesgo el clima de la relación. Por otro lado, observamos que estos buenos profesionales se sirven de herramientas eficaces desde el punto de vista de la tarea y de la relación: en especial, el uso de protocolos, las estrategias para construir un buen clima, el no adelantarse a las soluciones y el trabajo en equipo respetuoso y colaborativo. En estas reflexiones finales querríamos prestar atención a la interacción entre los objetivos vinculados con la calidad de la tarea y los objetivos dirigidos a mantener y mejorar la relación colaborativa, que desde nuestro punto de vista subyace a las conclusiones que acabamos de mencionar.

Decíamos en el marco teórico que la colaboración se puede entender de diferentes maneras. Erchul (1987) considera que lo que la define es la simetría de la relación, es decir, la igualdad de oportunidades de los implicados de participar y controlar la interacción. Por el contrario se puede entender que una interacción se puede considerar colaborativa aún conllevando ciertas dosis de liderazgo por parte del asesor. Una diferencia que señalábamos como importante es que para Caplan (1970) este liderazgo puede implicar coerción, mientras que para Gutkin (1999a; 1999b) nunca puede ser coercitivo. Este último autor lanzaba la propuesta de que la coerción es precisamente el polo opuesto de la colaboración pero que la búsqueda del consenso que caracteriza la colaboración se puede efectuar ejerciendo cierta directividad.

Bajo nuestro punto de vista este interesante debate sobre qué constituye la colaboración tiene bien presente que un objetivo del asesor es la eficacia en la tarea pero olvida que otro es la capacitación del asesorado. Gutkin (1999a) propone y Erchul (1999) asume finalmente que trabajar juntos colaborativamente no implica necesariamente realizar las mismas acciones, y utilizan la metáfora del trabajo colaborativo que se establece entre un pitcher y un catcher de béisbol (que podríamos trasladar a nuestro ámbito deportivo pensando en la relación entre un centrocampista y un delantero). En este punto es donde los autores olvidan que el centrocampista

pista-asesor no tiene como único objetivo contribuir a ganar el partido sino también propiciar que el delantero sea mejor delantero o incluso que aprenda algunas estrategias de centrocampista (para hacerse, de esta manera, cada vez menos necesario).

La perspectiva teórica que adoptamos en esta investigación muestra mayor compromiso con la necesidad de que el asesorado aprenda en este proceso (se apropie en definitiva de las representaciones que se están construyendo). Desde este trabajo asumimos la idea de Gutkin sobre que la colaboración se basa en tomas de decisiones conjuntas y consensuadas pero que su objetivo es tanto elevar la calidad de la tarea como mejorar las capacidades de los asesorados. En líneas generales hemos observado una práctica coincidente con la propuesta de Gutkin. El hecho de que no hayamos encontrado apenas desencuentros en nuestros datos nos informa del alto grado de consenso que se alcanzó en las reuniones de tutores y por tanto de que, desde este punto de vista, existió colaboración. Además, hemos ido argumentando, que la colaboración puede ser en ocasiones más o menos directiva (aunque nuestros orientadores no llegan al extremo de máxima directividad, pues las puntuaciones del nivel de participación de los profesores nunca son extremadamente bajas).

No obstante, este tipo de descripción no es sensible a cómo se conjuga el trabajo sobre la tarea y sobre la capacitación del profesorado. A continuación vamos a profundizar en la idea de que la fluctuación en el grado de participación (o directividad) de los orientadores puede estar en función de variables interpersonales y contextuales, específicas de la relación de asesoramiento, que quizá no hayan sido suficientemente tenidas en cuenta.

Conclusiones sobre los elementos que interactúan en las prácticas de asesoramiento

En las próximas páginas vamos a tratar de poner en relación los elementos que hemos estudiado para observar la práctica de los orientadores tomando una perspectiva más global. Para explicar el sistema de relaciones vamos a partir de determinados supuestos y a presentar un esquema que ayude a visualizar gráficamente la interactividad de los conceptos.

En primer lugar, como hemos comentado, asumimos que el trabajo del orientador tiene dos objetivos: aumentar la calidad de la tarea conjunta y aumentar la capacitación del profesorado. Asumimos también que las aportaciones del orientador añaden calidad a la tarea en muchas de las decisiones pero que de todas formas el orientador no puede aumentar la calidad de la tarea unilateralmente hasta el infinito, pues ésta depende en último término de lo que los profesores hagan. Por otro

lado, las concepciones que subyacen a las aportaciones del orientador pueden ser más o menos compartidas por los profesores; si son muy compartidas el reto que supondrá construir representaciones compartidas y llevar a la práctica las ayudas construidas será menor. Por último, la mayor afinidad en términos de concepciones es potencialmente positiva para el clima de la relación pues el nivel de reto percibido por los profesores afectará negativamente al clima (veíamos que asesorar directamente sobre el “núcleo duro” es considerado por los orientadores como peligroso para la relación). En la Figura 7 podemos ver estas relaciones de una manera gráfica, que explicaremos a continuación.

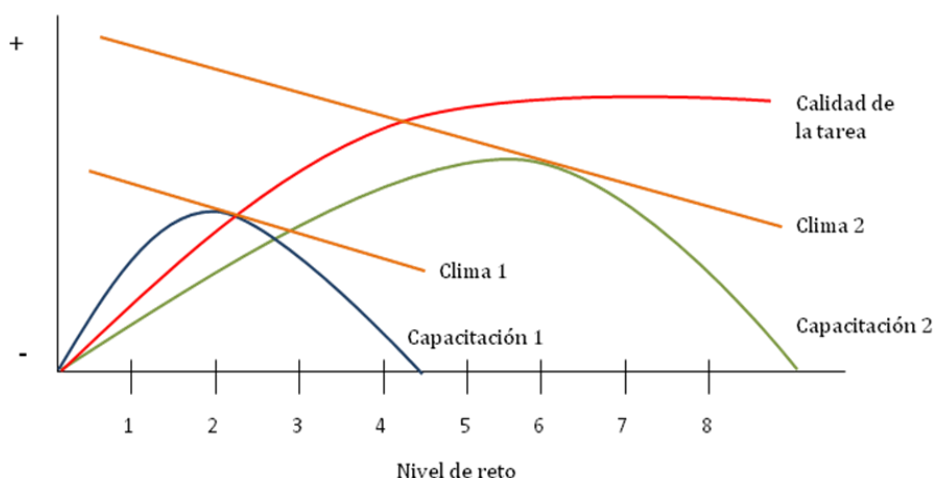


Figura 7. Dinámica de relaciones entre distintos elementos del asesoramiento psicopedagógico

La idea central que representamos en este gráfico es que el éxito en los dos objetivos de un orientador, la calidad de la tarea y la capacitación del profesorado, está en función del nivel de reto que el asesoramiento produzca. Como se recordará, uno de los supuestos de partida es que un orientador puede aumentar la calidad de la tarea con sus propuestas (es decir, si aporta contenido a la construcción de las soluciones). La curva roja representa que mejorar la tarea requiere, como toda situación problemática, asumir un reto cada vez mayor (aunque no hasta el infinito si se tiene en cuenta que un reto demasiado exigente dejaría solo al orientador). Las curvas azul y verde corresponden a la capacitación de los profesores, el otro objetivo del orientador. En este caso la relación entre el nivel de reto y la capacitación no es lineal. Hay un grado óptimo de reto que se corresponde con el punto máximo de la curva, pasado el cual la posibilidad de capacitación disminuye (la propuesta habría sobrepasado lo que podríamos considerar la zona de desarrollo próximo). El hecho de que ofrezcamos dos curvas de capacitación es importante: si

el grado de afinidad o acuerdo que un profesor siente hacia la tarea propuesta es alto, el grado óptimo de reto en términos absolutos será también mayor; la curva de capacitación verde se da cuando la afinidad es mayor y la curva azul, cuando es menor. El último elemento que influye en este sistema es el clima, que aparece representado como rectas de color naranja. La relación entre el clima y el reto es inversa de tal modo que a medida que aumenta el reto potencialmente se deteriora el clima entre asesor y asesorado. El clima, por otro lado, tiende a ser más alto en las situaciones de mayor afinidad (la recta “clima 2” así lo representa). Veíamos en nuestros datos que los tutores más afines al Orientador 1 tienen muy buena relación personal con él. En su caso, los aspectos motivacionales y volitivos (es decir la dimensión cálida) están más protegidos de partida.

El argumento que queremos proponer es que un orientador eficaz escoge sus actuaciones en función de un cuidadoso – aunque no necesariamente consciente – análisis de la dinámica de relaciones entre los elementos que hemos descrito. El cálculo acerca de qué nivel de reto podría ser el más conveniente para capacitar al máximo sin poner en peligro la dimensión cálida (los puntos 2 y 6 del gráfico) es similar al que podría realizar un profesor con respecto a sus alumnos: un exceso de exigencia en la dimensión fría puede afectar a los aspectos cálidos. Sin embargo, este es el único punto en el que la metáfora del asesor como “profesor de los profesores” tiene pleno sentido. Decíamos que estas relaciones son muy específicas del asesoramiento. La diferencia radical es que para un profesor que interviene con sus alumnos la curva de la calidad de la tarea no existe, coincide completamente con la curva de capacitación puesto que su trabajo es precisamente capacitar (ayudar a aprender) a los alumnos. El profesor podría sucumbir a la tentación de elevar en solitario la calidad del contenido que se hace público en una clase, pero el límite es más claro: si el profesor construye en solitario realizaría una exposición magistral. Sin embargo, un orientador puede considerarse capaz de aumentar la calidad de una tarea olvidando el objetivo de capacitar, bien realizando actuaciones en solitario, bien contando sólo con los profesores ya de entrada más afines.

En el caso de los orientadores apostar por la capacitación o por la calidad de la tarea constituye un dilema. Proponer actuaciones que suponen más reto hace aumentar la calidad de la tarea hasta los puntos más altos de la curva roja (que representa la tarea) pero a partir de un nivel (que hemos representado como el punto 6) ya no conseguirá capacitar más ni a los profesores más afines. Además, es muy probable que en su caso el clima de la relación se vea afectado negativamente. Por el contrario, en un nivel bajo de reto (fijémonos en el punto 1) la capacitación de algunos profesores representados por la curva azul está próximo al punto óptimo y

el clima es muy favorable, pero a cambio la calidad de la tarea se resiente, quedando próxima a las cotas más bajas.

Los orientadores de nuestro estudio parecen estar muy interesados en no estropear el clima y ajustan su nivel de reto en función del profesor o del grupo con el que estén trabajando: si perciben una afinidad mayor, el reto puede también aumentar pero si la afinidad no es muy alta, prefieren no arriesgar y hacer propuestas más asequibles aunque éstas sean de un nivel de eficacia a su juicio menor. Probablemente, cuando la tarea se refiere al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, un orientador comprometido con sus funciones dentro del modelo educativo constructivista percibe que la calidad de la tarea aumentaría mucho si aumentara el reto pero es consciente de que niveles incluso muy bajos de reto pueden provocar una fuerte caída de la posibilidad de capacitar y de mantener un buen clima. La Figura 8 representa esta situación.

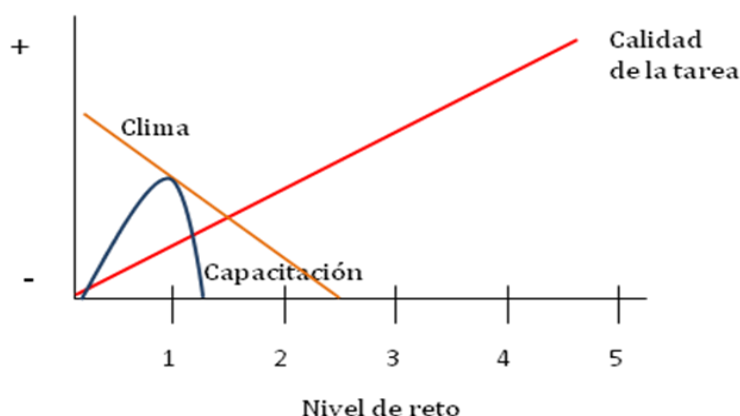


Figura 8. Relación entre la calidad de la tarea, el clima y la capacitación en el ámbito del asesoramiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta representación gráfica nos permite visualizar que hacer avanzar la institución consiste en ayudar a trasladar todo el esquema hacia la derecha, es decir, conseguir que el reto óptimo sea cada vez más alto en términos absolutos. De este modo tanto la capacitación como la calidad de la tarea aumentan. En este contexto, vemos que el uso de protocolos reporta beneficios en unos aspectos y desventajas en otros. Podríamos representar que los protocolos permiten cambiar la relación entre el nivel de reto y la calidad de la tarea: utilizar protocolos en las propuestas ayuda a aumentar mucho la calidad final de la tarea, incluso retando poco, manteniendo por tanto un clima muy positivo. Los protocolos son soluciones muy ajustadas al contexto y muy operativas: fueron elaborados y “rodados” en ese mismo centro. Podrían ser ejemplos de lo que Domingo (2006) denomina estrategias más

indirectas y paulatinas para contribuir a la memoria profesional e institucional del centro sin plantear una amenaza. La figura 9 ayuda a ver esta relación.

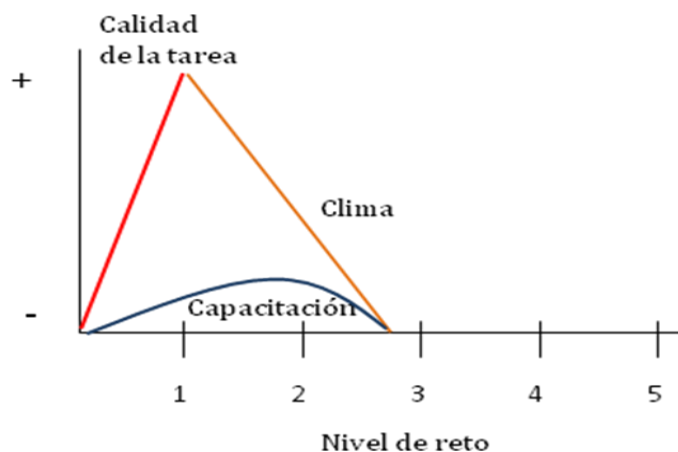


Figura 9. Relación entre la calidad de la tarea, el clima y la capacitación cuando se propone el uso de protocolos de actuación.

En este caso, no obstante, la capacitación del profesorado podría ser menor que cuando las propuestas no se ofrecen, sino que se elaboran en conjunto. De todas formas, esto depende, en último término, de en qué medida el profesor sea capaz de hacer un uso autorregulado de los protocolos a raíz de la interacción con el orientador: si los protocolos se gestionan adecuadamente y los profesores los entienden, los encuentran de utilidad y los implementan la curva de capacitación puede ser más elevada de lo que representa la figura 9.

Por medio de estos esquemas queremos ilustrar que el tipo de actuación más adecuada por parte de un orientador depende del cálculo que realice sobre las prioridades. Este puede ser un elemento importante del uso estratégico de los procesos de asesoramiento cuya importancia resaltan Onrubia y Lago (2008). En determinadas tareas la prioridad puede ser la calidad de la respuesta que se ofrezca por lo que una buena manera de aumentarla sin que afecte al clima es utilizar protocolos. Por otro lado, en otro tipo de tareas, en áreas o temas diferentes, la capacitación del profesorado en el diseño de mejores soluciones puede ser la prioridad y en estos casos quizá la calidad de la respuesta no alcanza los niveles más altos.

Un ejemplo puede ayudar a ver estas relaciones. En el siguiente extracto, el Orientador 1, varios tutores y el jefe de estudios tratan el problema de comportamiento del grupo de la tutora que hemos llamado Judith y que muestra en su entrevista una gran afinidad en general con el orientador.

O-quería que estuviera Judith porque hay petición de reunión del equipo docente con la tutoría de Judith
Sergio-cuando echen a Costa...
JE-tengo unas ganas de echarle. Es que es mucho Costa. Hablé con él. Dice que pasa de todo. Le dije que por qué no se portaba como cuando va a entrenamiento y dice que pasa. (Entra Judith)
O-vamos a hablar de tu tutoría ¿cómo ves una reunión de equipo docente?
Judith-yo he hablado con todos ¿qué vamos a solucionar?
O-ver un poco qué pasa, qué se puede hacer
Judith-se junta gente que no quiere estudiar. Se junta... a lo mejor es culpa mía por lo del cuadernito que propuse. Han hecho mucha piña y se protegen
O-eso es bueno
Judith-pero demasiado, se protegen demasiado
O-Violeta me ha insistido porque en tu clase... era para ponerse de acuerdo de qué hacer, tomar medidas. Si lo hacemos bien podemos usar un recreo
JE-yo le veo pocas solución.
Judith-yo tampoco
O-no se trata de hacer diagnóstico sino de ver posibles medidas.
Nos podemos reunir tú y yo antes y proponer (...)
David-habría que ver todos los que dan al grupo
O-sí, esa es la idea
Judith-¿pero se puede solucionar? (mirando al orientador)
O-llevamos propuestas. La idea es que todos los que entren hagan lo mismo
JE-¿quiénes dan?
(Judith lee profesores que dan a ese grupo)
Sergio-y a mí me faltan sólo cuatro o cinco de compensatoria
O-no se trata de que discutamos, “a mí se me portan peor a mí mejor”
JE-convocamos para un recreo
O-que esté Violeta. Yo quiero que llevemos propuestas no que nos calentemos que si Costa que si tal
JE-no es para llorar las penas
O-que lleven el cuaderno y dos cosas más
Judith-yo les controlo el cuaderno
O-por eso, cosas de esas
Sergio-es que dicen que esa clase tiene nivel bajo pero no es decir nivel bajo. Habrá que empezar por algún lado, por los cimientos.
(Prot nº32 O1 Tutores1)

En este ejemplo podemos ver que la calidad final de la tarea no es muy alta: es cierto que se convoca una reunión de equipo docente pero sólo para acordar “que lleven el cuaderno y dos cosas más”. El orientador insiste o reta hasta un cierto nivel, pues mantiene buena relación con Judith y además - aunque no inicialmente - está respaldado por el jefe de estudios. No obstante teóricamente podría haber reta-

do más insistiendo en realizar varias reuniones para analizar el problema en profundidad. Probablemente en caso de haber tratado de elevar más el nivel de reto, Judith no hubiera aceptado su propuesta. Sin embargo, tal y como ocurrió esta interacción, aunque la solución final no es la mejor teóricamente, se acuerdan unos pasos hacia la meta y todos tienen posibilidad de aprender (recordemos que Sergio es un tutor nuevo) que una reunión de equipo docente puede ser de utilidad.

Esta forma de actuar en un centro, suspendiendo las prioridades, siendo muy sensible a cuándo podría empezar a sufrir el clima de la relación, sea lo que permita hacer avanzar la institución en conjunto. Resulta sugerente retomar la expresión de la Orientadora 2: “es necesario hacer atención a la diversidad con los tutores”. Los orientadores que hemos estudiado tienen en mente la tarea, pero en función de las características de las personas con las que trabajan y las variables contextuales. Esta coherencia entre lo que perciben que es la labor de los profesores y la suya propia puede ser una variable importante de sus buenas prácticas.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE CONTINUACIÓN

Como se recordará en esta investigación nos propusimos seguir construyendo conocimiento sobre la práctica de asesoramiento para, en último término, contribuir a ajustar mejor las propuestas de intervención y formación que se formulan desde el ámbito académico. Con este objetivo general como marco, tratamos de aportar conocimiento sobre cómo el modelo teórico de asesoramiento se está llevando a la práctica, de complementar las aportaciones provenientes del estudio de las dificultades de los profesionales para llevarlo a cabo y sobre las estrategias que pueden serles de mayor utilidad.

En este apartado vamos a poner en relación nuestras principales conclusiones con las limitaciones que presenta esta investigación. Esto nos permitirá reflexionar sobre posibles objetivos de investigación que podría ser pertinente perseguir para seguir avanzando.

El modelo teórico a la luz de dos ejemplos de buenas prácticas

En esta investigación confirmamos la ya documentada dificultad que tienen los orientadores para asesorar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hemos observado pocos espacios y tiempos formales para trabajar con los profesores, los departamentos didácticos o los equipos docentes sobre aspectos curriculares. En las reuniones de tutores, los temas que tratan más directamente de aspectos relaciona-

dos con las prácticas de aula y los elementos más nucleares de los procesos educativos tienen una presencia escasa. Así pues, incluso profesionales que se pueden considerar ejemplos de buenas prácticas desde varios puntos de vista no desarrollan tanto como se propone el elemento nuclear del modelo teórico de asesoramiento.

Pese a este dato, podemos concluir también que los participantes estudiados llevan a cabo una práctica muy acorde con aspectos fundamentales del modelo teórico. La coordinación, que se había documentado como una actividad complicada, es claramente un punto fuerte de su práctica. Buena muestra de ello es el importante número de horas que dedican a realizar reuniones formales con diferentes agentes y sistemas del centro. Además, dentro de una de las reuniones más importantes para la coordinación (las de tutores), se dedica mucho discurso a tratar temas directamente relacionados con la coordinación del centro para mejorar la intervención primaria. Gracias a la realización de análisis en un nivel más microscópico, hemos documentado el uso en las reuniones de tutores de herramientas que ayudan de forma muy clara a la coordinación de actuaciones: los hemos llamado protocolo. Como ya hemos argumentado, estos intercambios en los que se informa de maneras de proceder de uso en el centro son muestra, desde otro punto de vista, de que los orientadores estudiados trabajan claramente el ámbito de centro, con un interés patente por el desarrollo de la institución, por su buen funcionamiento y por emprender actuaciones preventivas y sistémicas.

Las conclusiones que acabamos de señalar indican hasta qué punto estos orientadores están llevando a la práctica el modelo teórico, pero con una importante limitación debida al tipo de estudio utilizado: sólo aportamos dos ejemplos de práctica por lo que en ningún caso estos datos son representativos de la población. Además, sólo aportamos ejemplos de orientadores de institutos de educación secundaria, cuyas condiciones son distintas a las de los orientadores que trabajan desde equipos externos a los centros. Con nuestro tipo de estudio no podemos afirmar que ningún orientador asesore en mayor medida sobre procesos de enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, los resultados que encontramos son convergentes con los de otras investigaciones y también llama la atención la enorme similitud de las prácticas de los dos orientadores estudiados. Aportar nuevos ejemplos de buenas prácticas podría ser de utilidad para corroborar nuestras conclusiones y para explorar con mayor profundidad el tipo de coordinación y trabajo en el ámbito de centro que parece caracterizarles. De hecho, en una investigación como la que hemos realizado, podría haberse explorado también el contenido y tipo de participación en las reuniones con el equipo directivo. El trabajo con los tutores es de gran importancia para el desarrollo de una buena práctica pero sería conveniente complementarlo con el análisis de la colaboración entre orientador y equipo direc-

tivo, siempre señalada como fundamental para poder acercarse al modelo teórico. Así mismo, sería de utilidad llevar a cabo un análisis más pormenorizado de los documentos que sirven de base a los protocolos que hemos identificado. Conocer su contenido y su “evolución histórica” en el centro podría ilustrar mejor sus potencialidades y las maneras de gestionarlos.

Dificultades y ayudas: la dimensión fría y la construcción de la tarea conjunta

En esta investigación concebimos el asesoramiento como una actividad de construcción de significados compartidos, en concreto, de colaboración para la construcción conjunta de mejores soluciones para los problemas a los que los profesores deben hacer frente. Conocer en profundidad la práctica requiere dotarse de herramientas para analizar cómo se articula esta actividad intersubjetiva. Para ello en nuestros análisis descendemos a un nivel detallado de descripción de las interacciones entre profesores y orientadores en las reuniones de tutores. Esto nos permite cumplir otro objetivo relacionado: aportar conocimiento sobre las dificultades de los profesionales para asesorar y sobre las ayudas para hacerlo eficazmente. Como ya hemos argumentado, un estudio de buenas prácticas puede ser muy útil para complementar los estudios sobre las dificultades de los orientadores realizados con profesionales que no presentan un perfil específico.

De este modo, nos interesaba conocer de qué manera nuestros participantes, profesores y orientadores, construyen juntos los problemas, en qué medida se aproximan a un proceso teórico de resolución de problemas y si encontramos diferencias apreciables con respecto a otros orientadores estudiados. Para llevar a cabo un proceso de resolución conjunta de problemas teóricamente adecuado, deberíamos observar, según hemos expuesto, que se explicitan en alto grado las definiciones, búsquedas de solución y supervisiones. Una conclusión importante que extraemos de nuestros datos es que las definiciones y las búsquedas de solución se hacen explícitas en la mayoría de los problemas por lo que en este sentido la práctica se aproximan al ideal. Además, el proceso de definir los problemas aparece en mayor proporción que la búsqueda de solución. Este dato apunta a que en estos dos ejemplos de práctica no aparece la documentada dificultad de adelantarse a las soluciones antes de haber compartido la definición del problema. De este modo, corroboramos con evidencia desde la práctica, que detenerse en las definiciones antes de resolver puede ser un elemento importante de una colaboración eficaz.

En cualquier caso, los análisis que hemos realizado presentan una limitación: no nos hemos detenido a valorar la calidad del contenido de los diferentes componentes. En efecto, para concluir con mayor fundamento sobre este punto sería pertinente conocer qué tipo de definiciones, búsquedas y supervisiones se están elaborando,

en qué medida reflejan una concepción teóricamente adecuada de la situación educativa sobre la que versan. Desde esta investigación sólo aportamos conocimiento sobre cómo se está desarrollando el proceso, no tanto sobre la calidad de la respuesta que se está elaborando. Sería pertinente conocer, en esta línea, si un mismo problema que aparece varias veces durante el curso se trata de manera cada vez más compleja y contextual o por el contrario más simplificada y restringida. Un estudio más pormenorizado de la “evolución” de la calidad de la representación de los problemas podría permitirnos avanzar en la propuesta de herramientas para facilitar este proceso. Apuntábamos en el marco teórico que los profesores valoran la función de los orientadores de ayudarles ante los *problemas reales*. Sabemos que un obstáculo para ello es la falta de consenso precisamente sobre las soluciones más adecuadas. No obstante, es posible que un cierto consenso pueda construirse (ese es de hecho el objetivo) alrededor de problemas concretos. Si las soluciones se apoyan en consensos ya institucionalizados, en ayudas protocolizadas y también en procesos adecuados de asesoramiento será más probable que sean asumidos (y enriquecidos) por los profesores.

Por el momento nos hemos referido a un aspecto positivo de la construcción de la dimensión fría que se refleja en estas prácticas, a saber, que se hacen explícitas en buena medida las definiciones y las búsquedas de solución. Sin embargo hemos encontrado un dato menos halagüeño: las supervisiones son un proceso tan escaso como en otras prácticas estudiadas. Muy probablemente existen procesos de supervisión de las soluciones más allá de las que se hacen explícitas en las reuniones de tutores. No obstante, tiene interés constatar que se emprenden relativamente pocos procesos más formales y compartidos de revisión, en los que todos los participantes tienen oportunidad de aprender acerca de qué ha dado mejores soluciones.

Así como en otros componentes encontramos una pauta diferente a la de otras prácticas estudiadas, en este caso el resultado es sorprendentemente similar en todos los casos observados con las mismas herramientas. De este modo, no podemos aventurar aquí en qué medida sería preciso aumentar la proporción de supervisiones para mejorar la calidad de la práctica. Sería conveniente estudiar en mayor profundidad las limitaciones para destinar tiempo a las supervisiones y qué contrapartidas conllevaría tratar de aumentar su presencia.

Hasta ahora hemos comentado aspectos relacionados con los procesos más nucleares de la resolución de problemas. Sin embargo nuestros datos nos permiten elevar la vista sobre los procesos generales de construcción de la tarea, de los cuales la resolución de problemas es un subconjunto. Argumentábamos en la discusión que el marco teórico del asesoramiento como resolución conjunta de problemas es

adecuado para interpretar la actividad que emprenden juntos orientadores y profesores. No obstante, ésta actividad conjunta no debe interpretarse exclusivamente como una resolución de problemas propiamente dicha: el intercambio de asuntos informativos es un complemento necesario y permite observar que algunas situaciones que han sido un auténtico problema se han transformado en situaciones sobre las que no hay que construir una solución sino aplicar una determinada ya constatada como útil para el funcionamiento del centro: un protocolo. Como ya hemos señalado, sería pertinente realizar un análisis más fino de los asuntos con el fin de comprender mejor el alcance de sus potenciales ventajas. De momento sólo hemos podido asomarnos a su importancia para la coordinación y a cómo los asuntos, especialmente los que presentan protocolos, amortiguan algunos procesos cálidos de la resolución de problemas, al reducir la exigencia de la construcción de soluciones y permitir espacio para la construcción de la relación.

Dificultades y ayudas: la dimensión cálida y la construcción de la relación colaborativa

Desde el marco teórico que adoptamos se propone que la dimensión fría de la resolución del problema está estrechamente relacionada con la dimensión cálida. Es decir, ciertos procesos motivacionales y emocionales acompañan ineludiblemente al afrontamiento de una tarea problemática. Teniendo esto en cuenta, el asesoramiento tiene que tratar de promover la resolución de la tarea procurando que los procesos cálidos no sólo no la entorpezcan sino que la faciliten. Los mensajes de atención a la persona, para mostrar al asesorado que se le está escuchando, comprendiendo y valorando, son fundamentales.

En esta investigación sobre buenas prácticas hemos observado que los orientadores emiten estos mensajes de atención a la persona en una proporción muy similar a otras prácticas estudiadas. Una limitación importante es que no incluimos en los análisis el comportamiento no verbal de los asesores, cuando éste puede estar cumpliendo una función esencial en la transmisión de escucha, valoración y comprensión. En cualquier caso, a la vista de los comentarios de los profesores en sus entrevistas acerca del apoyo y la calma que los orientadores les proporcionan, esperaríamos encontrar una proporción mucho mayor de recursos explícitos de atención a la persona. Estos resultados nos han permitido lanzar una conclusión tentativa: quizá no sea necesario incrementar en número estos mensajes, como habríamos podido proponer antes de observar estas buenas prácticas. Posiblemente lo más eficaz sea utilizar los mensajes de forma estratégica, complementarlos con otros tipos de recursos y con maneras más implícitas de construir la relación. En efecto, nuestros participantes utilizan una amplia variedad de recursos para generar un buen clima de la relación, no evitan destinar pequeños momentos al intercambio de

experiencias y sentimientos personales y muy raramente permiten que un desencuentro con un profesor haga peligrar sus buenas relaciones mutuas.

A la luz de estas conclusiones estamos de acuerdo con las propuestas que consideran que aprender a asesorar implica adquirir complejas competencias de relación interpersonal y de iniciativa personal que deben articularse sobre la base de concepciones sobre el contenido, sobre uno mismo y su función, y sobre los colaboradores. En este documento hemos traído a colación en algún momento la frase de la Orientadora 2 acerca de que “es preciso hacer atención a la diversidad con los tutores”. Este comentario, que la orientadora expresó de diversas maneras espontáneamente, nos parece que resume el argumento que queremos desarrollar: los orientadores que hemos escogido como ejemplo de buenas prácticas son enormemente coherentes, pues parecen aplicar las mismas teorías para ayudar a los profesores que defienden para ayudar a los alumnos. No obstante, el tipo de colaboración que realizan con los profesores refleja, como repasaremos en el próximo apartado, que son sensibles a las diferencias entre la relación profesor-alumno y asesor-profesor.

Esta investigación nos permite apuntar que es preciso conocer en mayor medida las interacciones entre la construcción de la tarea y la relación. Un clima particularmente favorable y una relación bien construida pueden amortiguar el desafío que se experimenta al afrontar una tarea exigente. No obstante, hay otras variables que afectan a esta interacción; una que ya hemos señalado como particularmente relevante es el nivel de afinidad general entre las ideas de asesor y asesorado. Una afinidad mayor puede permitir un avance mayor en la tarea, pues ya se parte de un nivel alto de intersubjetividad. Pero tanto en una relación profesor-alumno como en una relación asesor-asesorado la calidad se mide en función de que quien trata de ejercer influencia lo consiga independientemente del nivel previo de intersubjetividad de la que se parta. El reto para los asesores es superar dificultades a las que hemos hecho referencia, como las desconfianzas, la hiperresponsabilidad, la sensación de sentirse cuestionado por el asesorado, etc. para poder ser de ayuda no sólo a unos pocos profesores.

En los ejemplos que hemos aportado en esta investigación no hemos podido acceder con toda la profundidad al proceso mediante el cual nuestros participantes hacen frente a estas dificultades, porque no muestran algunas de ellas. Sabemos que se sienten comprometidos y responsables de los alumnos y que esto es percibido por los profesores. Recordemos que varios tutores comentaron espontáneamente que conocían la postura de sus orientadores acerca de la convivencia y de cómo enfocar la orientación académica y profesional, y que ésta no siempre era compartida por los profesores (por ejemplo, una tutora declaró que el Orientador 1 “siem-

pre va a estar por el “no le echas””, aludiendo a la posición del orientador sobre las soluciones a los problemas de comportamiento). Quizá una de las claves es que estas posiciones son expresadas claramente por los orientadores pero no tratan de imponerlas por vía directa ni transmiten que quienes no las comparten no son merecedores de respeto y estima. Manejar este conflicto requiere un complejo aprendizaje emocional para lidiar con la frustración pero seguramente también un conocimiento estratégico sobre las diversas formas en las que la tarea se puede hacer avanzar en un centro: las vías de asesoramiento directo no son las únicas que estos orientadores emprenden para mejorar la calidad de la respuesta educativa y probablemente esta certeza les permite suspender prioridades cuando la situación lo demanda.

El tipo de colaboración observado en estas buenas prácticas

Acabamos de comentar que la relación profesor-alumno y asesor-profesor tiene matices muy diferentes. El punto en el que esta distinción se hace más patente nos lo proporciona el análisis del nivel de participación alcanzado por los profesores en las reuniones de tutores. El supuesto teórico del que partíamos sobre la colaboración es que una participación alta de los profesores, tal y como lo hemos medido, informa de que asumen un control más central sobre el contenido y, por tanto, una probabilidad mayor de estar haciéndolo propio. Una participación alta indicaría una alta competencia por parte del asesorado. El análisis de nuestros datos obliga, no obstante, a poner ciertos matices desde la práctica a esta idea así expresada. En efecto, hemos observado que la participación de los profesores se puede describir como media o media alta, y que es más elevada en las búsquedas de solución que la observada en otras prácticas; pero la situación más frecuente es una construcción auténticamente compartida, en la que unos y otros participantes aportan aspectos esenciales del contenido trabajando en equipo. Lo más infrecuente es que el orientador anime a los profesores a participar: estos parecen hacerlo espontáneamente y no porque el orientador lo pida. Por otro lado, tampoco es infrecuente que orientador o profesores muestren su conocimiento experto construyendo a veces en solitario lo fundamental de un componente. Además, sobre todo el Orientador 1 se muestra más directivo en algunos temas mientras que en otros son los profesores los que parecen más autónomos construyendo el contenido. Estos resultados apuntan, una vez más, a un manejo estratégico y variado del tipo de colaboración, siempre percibido como colaboración por parte de los profesores, pero cambiante en función de las necesidades de la situación o de los profesores.

Una limitación importante que presenta nuestra investigación a este respecto es que podría haber utilizado una medida del traspaso del control más sensible, de

nuevo, a la calidad y tipo de contenido que se está trabajando. Observando el proceso tal y como lo hemos hecho no podemos saber si las respuestas que se están construyendo sobre un mismo tema son cada vez más elaboradas, aunque la participación siempre se reparta de la misma manera. Además, sería preciso realizar un análisis más fino considerando a cada tutor por separado. En efecto hemos visto sólo *grosso modo* cómo varios tutores perciben que su visión de la orientación y de su propia función ha variado gracias al contacto con estos orientadores. Deberíamos observar si este proceso se puede registrar en el nivel más microscópico de sus contribuciones a la construcción del contenido, por ejemplo, en qué medida van siendo más capaces de manejar una visión contextual de los problemas. En sucesivas investigaciones consideramos relevante analizar con mayor detalle el papel de los profesores en esta relación, explorar sus ideas, emociones y actuaciones de la manera más relacionada posible con la práctica que están desarrollando junto con los orientadores.

Por el momento, consideramos que esta investigación nos ha permitido aumentar nuestro conocimiento sobre la práctica de los orientadores desde la perspectiva poco explorada de la actuación eficaz de profesionales expertos. Sus conclusiones nos aportan una imagen si cabe más compleja de la labor de estos profesionales. Sin embargo, también nos muestran que hay profesionales que son capaces de llevar a cabo una práctica útil y bien valorada y qué caminos parecen haber encontrado para desarrollarla. Las ideas para la formación que se derivan de esta investigación apuntan sin duda a la necesidad de que el aprendizaje de los orientadores se efectúe de la forma más relacionada posible con el contexto en el que deberán trabajar, pues las habilidades estratégicas sólo pueden ser perfeccionadas y plenamente incorporadas en la práctica. Pero también sería preciso insistir más en los procesos formativos en la concepción del asesoramiento como una ayuda a los profesores desde las bases de un trabajo en equipo. Sentir que, al menos en términos generales, aunque sus ideas no sean plenamente coincidentes, desde sus limitaciones y posibilidades, todos trabajan para mejorar el centro genera una complicidad que es básica para asumir las propuestas de los demás. Y es que, como dice la Orientadora 2, los miembros de un centro educativo “vamos todos en el mismo barco”.

CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH

As will be remembered, the research described here set out to continue constructing knowledge about consultation practice with a view to eventually helping to adapt the intervention and training proposals formulated in the academic sphere so they are better suited to actual needs. With this general aim as its framework, this investigation sought to further knowledge of how the theoretical model of consultation is being put into practice, complement the contributions made by studies of the difficulties professionals have in applying it and offer strategies that may be more useful to them.

This section sets out the limitations of this research as they affect its main conclusions. This will enable suggest research goals to be suggested which it may be appropriate to pursue in order to make further progress.

The theoretical model in the light of two examples of good practice

This investigation provided evidence of the existence of the already well documented difficulty school psychologists have in providing consultation on teaching and learning processes. It found that there were few formal spaces and times for them to work with the teachers, the teaching departments and the teaching teams on curricular issues. The matters most directly related to classroom practices and the core elements of the educational processes are scarcely dealt with in the tutors' meetings. This means that even professionals who can be considered exemplars of good practice from various points of view fail to implement the core element of the theoretical model of consultation to the extent proposed by the model itself.

In spite of this, it may also be concluded that the practice of the school psychologists in this study is very much in keeping with fundamental aspects of the theoretical model. Coordination, which had been shown to be a difficult activity, is clearly a strong point of their practice. A good instance of this is the large amount of time they devote to formal meetings with different agents and systems in the school. Besides, a considerable part of what is said in the tutors' meeting -one of the most important as far as coordination is concerned- deals with matters having a direct bearing on coordinating what is done in the school with a view to improving primary intervention. Analyses at a more microscopic level revealed the use in the tutors' meetings of tools -called here "protocols"- that quite clearly help to coordinate actions. As already argued, these exchanges in which tutors are informed of the customary ways of proceeding in the school are proof, from another standpoint, that the school psychologists studied here pay specific attention in their work to the

school as a whole and show a patent interest in the progress of the institution, seeing that it functions properly and taking preventive and systemic actions.

The conclusions described above indicate the extent to which these school psychologists are putting the theoretical model into practice. However, they have an important limitation due to the type of study employed – findings based on only two examples of practice certainly cannot be regarded as representative of the whole population. Moreover, both examples are of psychologists working in secondary schools whose conditions are different from those of psychologists working in teams based outside schools. This type of study cannot rule out that some psychologists may provide more consultation on teaching and learning processes than observed in this one. Be that as it may, the results obtained are consistent with those of other research and the similarity of the practices of these two school psychologists is also quite striking.

Providing further examples of good practice might be useful to corroborate the conclusions of this study and explore in greater depth the type of coordination and work within the school that appears to characterise them. Indeed, in a study such as this, the content and type of participation in the meetings with the senior leadership team might also have been explored. The work with the tutors is extremely important for developing good practice, but it would be helpful to complement the findings on this with an examination of the collaboration between the school psychologist and the senior leadership team, which has always been considered essential for approximating to the theoretical model. It would be useful also to make a detailed analysis of the documents serving as the basis for the protocols identified. Knowledge of their contents and how they have evolved over time in the school might throw greater light on their potential and the ways of managing them.

Difficulties and help: the cold dimension and construction of the joint task

In this study consultation was conceived of as an activity involving the construction of shared meanings, in particular, collaboration on the joint construction of improved solutions for the problems which teachers have to face. Obtaining in-depth knowledge of the practice requires tools to examine how this intersubjective activity is structured. That is why the analyses in this study included a detailed description of the interactions between teachers and the school psychologist in the tutors' meetings. This made it possible to achieve another related aim: to obtain information on the difficulties professionals have in providing consultation and what helps them to do it effectively. As already argued, a study of good practices may be extremely useful in complementing research on the difficulties encountered by school psychologists with random profiles.

In view of this, it was useful to find out in what way the participants –teachers and psychologists- construct problems together, how far what they do approximates to a theoretical problem-solving process and whether there are appreciable differences in comparison with other school psychologists that have been studied. To be able to say that a theoretically appropriate problem-solving process has been carried out, the participants must, as explained above, be observed to make highly explicit the definitions, solution finding and monitoring. An important conclusion drawn from the data is that the definitions and search for solutions are made explicit in the majority of cases, so in this sense practice does approximate to the ideal. Moreover, the problem-defining process appears more frequently than the search for solutions. This suggests that in these two examples of practice the well-documented phenomenon of putting forward solutions before having shared the definition of the problem was not present. This corroborates, with evidence drawn from practice, that devoting time to defining problems before attempting to solve them may be an important element in effective collaboration.

At all events, the analyses we have conducted have a limitation: they did not include an assessment of the quality of the content of the different components. Indeed, to draw more solidly grounded conclusions regarding this point it would be pertinent to know what type of definitions, searches and monitoring is being employed and to what extent it reflects a theoretically appropriate conception of the educational situation being dealt with. The research reported here provides knowledge only about how the process is taking place, not the quality of the response being worked out. In this connection it would be helpful to know whether a problem cropping up several times in the course of a school year is treated in an increasingly more complex and contextualised, or, on the contrary, more simplified and restricted way. A more detailed study of how the quality of the representation of problems evolves over time might help progress to be made on proposing tools to facilitate this process. In discussing the theoretical framework, it was mentioned that teachers value the school psychologist's function of helping them with *real problems*. It is known that one obstacle to this is the lack of agreement regarding the most appropriate solutions. Nevertheless, a certain degree of agreement may be constructed (this is indeed the aim) in regard to particular problems. If the solutions are based on already institutionalised agreements, on protocolised aids and also on suitable consultation processes, they are more likely to be accepted (and enriched) by the teachers.

So far reference has been made to a positive aspect of the construction of the cold dimension reflected in these practices, namely, the fact that the definitions and solution-finding are to a large extent rendered explicit. However, something less

flattering was found: monitoring was as scarce as in other studies. There very probably exist solution-monitoring processes other than those made explicit in the tutors' meetings. Nevertheless, it is interesting to note that relatively few more formal and shared review processes are undertaken in which all the participants have the opportunity to learn which solutions have been the best.

Whereas in regard to other components a different pattern from that of other practice studies was found, the result concerning this one is surprisingly similar in all the cases explored with the same tools. This means it is not possible to say to what extent the proportion of monitoring would need to be increased to improve practice quality. It would be desirable to study in greater depth the limitations on devoting more time to monitoring and what effects attempting to increase it would have.

So far attention has been focused on aspects to do with the core processes of problem solving. However, the data gathered allow something to be said about the general processes involved in task construction, of which problem solving is a subset. It was argued in the discussion that the theoretical framework which views consultation as joint problem solving is suitable for interpreting the activity undertaken together by school psychologists and teachers. Nevertheless, this joint activity should not be interpreted as comprising only problem solving in the strict sense: the exchange of information is a necessary complement to this and enables the participants to see that some situations that have been a real problem are ones for which there is no need to construct a solution; all that is required is to apply one that has already proven to be useful for the school's functioning: a protocol. As already pointed out, it would be appropriate to examine these matters more closely in order to gain a better understanding of the scope of their potential benefits. For the time being it has only been possible to get a glimpse of their importance and how these matters, especially those for which there are protocols, have a dampening effect on some hot problem-solving processes (cf. Pintrich's distinction between cold and hot cognition) by reducing the need to construct solutions and allowing room for the construction of the relationship.

Difficulties and help: the hot dimension and construction of the collaborative relationship

According to the theoretical framework adopted here, the cold dimension of problem solving is closely linked to the hot dimension. In other words, certain motivational and emotional processes are inevitably present when tackling a problematic task. Taking this into account, a consultant must seek to promote resolution of the task by endeavouring to ensure that the hot processes not only do not hamper, but

actually facilitate it. Messages from the consultant showing the consultee that s/he is paying attention and listening to him/her, that s/he understands and values him/her, are crucial to this.

In this study of good practices, the consultants were found to emit messages conveying that they were paying attention to the person in a similar proportion to that reported in other studies. An important limitation of this study was that it did not include an analysis of the consultants' non-verbal behaviour, when such behaviour may be fulfilling an essential function in conveying listening, understanding and valuing. At all events, in view of the comments made by the teachers in their interviews about the support and calm provided by the school psychologists, the expectation was that there would be a much higher proportion of explicit resources conveying that they were paying attention to the person than was actually found. This forms the basis of a tentative conclusion: perhaps there is no need to increase the frequency of such messages, as might have been thought prior to observing these good practices. The most effective approach may be to use these messages strategically, complementing them with other kinds of resources and more implicit ways of constructing the relationship. Indeed, the subjects of this study employ a wide variety of resources to generate a good relational climate, do not shy away from devoting brief moments to exchanging personal experiences and feelings, and rarely allow a disagreement with a teacher to jeopardise their mutual relationship.

In the light of these conclusions, I support the view that learning to act as a consultant involves acquiring complex competences in the fields of interpersonal relationships and personal initiative that need to be structured on the basis of conceptions about the content, oneself, one's function and the people one is working with. In this document, mention has been made at one point of a phrase used by Psychologist 2 to the effect that, just as you have to take into account the pupils' diversity, so "you have to pay attention to diversity with the tutors". This comment, which she spontaneously made in various ways, seems to summarise the argument put forward here: the school psychologists chosen as exemplars of good practice are extremely consistent, as they appear to apply the same theories to helping teachers as they do to helping pupils. Nevertheless, the type of collaboration they engage in with the teachers shows –as will be seen in the next section– that they are sensitive to the differences between the teacher-pupil relationship and the consultant-teacher relationship.

This study reveals a need to find out more about the interactions between task construction and the relationship. A particularly favourable climate and a well-constructed relationship may ease the challenge experienced when tackling a de-

manding task. However, there are other variables that affect this interaction; one which has already been noted as being particularly important is the general level of affinity between the consultant's ideas and the consultee's. A high degree of affinity enables greater progress to be made on the task, as there is a high level of intersubjectivity to begin with. But the quality of both the teacher-pupil and the consultant-consultee relationship is measured in terms of whether the person trying to exert influence succeeds irrespective of the prior level of intersubjectivity. The challenge for the consultants is to overcome the difficulties referred to, such as mistrust, hyper-responsibility, the feeling of being questioned by the consultee, etc., in order to be able to be of help to more than just a few teachers.

In this investigation it was not possible to access fully the process by which the subjects deal with these difficulties, as they do not evidence some of them. It is known that they are committed and feel responsible for the pupils, and that this is perceived by the teachers. It may be remembered that several tutors spontaneously commented that they knew their psychologist's position on living together at school and how to approach academic and career guidance, and that this stance was not always shared by the teachers (for example, one tutor said that Psychologist 1 "will always be in favour of 'don't throw him out'", in reference to the school psychologist's position on solutions to behaviour problems). Perhaps one of the keys is that the psychologists express these positions openly, but do not try to impose them directly nor do they convey that whoever does not share their stance is unworthy of respect or esteem. Handling this conflict requires complex emotional learning to deal with frustration, but certainly also strategic knowledge of the diverse forms in which work can be carried on in a school – the avenue of direct consultation is not the only route these psychologists take to improve the quality of the educational response and it is probably this certainty that enables them to hold their priorities in abeyance when the situation calls for it.

The type of collaboration observed in these good practices

It has been pointed out that there are important differences between the teacher-pupil relationship and the psychologist-teacher relationship. This difference is most patent in the level of participation by the teachers in the tutors' meetings. The theoretical assumption about collaboration taken as the starting point for this investigation is that a high level of participation by the teachers, as actually found, tells us that they assume more central control of the content and, therefore, are more likely to make it their own. A high level of participation would indicate a high degree of competence on the part of the consultee. The actual practice observed in this study, however, requires certain qualifications to be made to this idea expressed in this

way. In fact, the participation observed can be described as medium or medium-high and was higher in regard to solution finding than found in other studies of practice. However the most frequent situation was one in which construction of the problem was genuinely shared, with both the psychologist and the teachers contributing essential aspects of content and working as a team. The least frequent situation was one in which the psychologist encouraged the teachers to participate, as they appear to do this of their own accord, not because the psychologist asks them to. On the other hand, neither is it unusual for the psychologist or the teachers to display their expert knowledge by constructing, sometimes on their own, the essential part of a component. Moreover, Psychologist 1 particularly is more direct in regard to some matters, whereas in regard to others it is the teachers who seem to be more autonomous in constructing content. These results suggest, once again, strategic and diverse management of the type of collaboration, perceived by the teachers in all cases as collaboration, but varying according to the needs of the situation and of the teachers.

A major limitation of this study in this respect is that the measure of the transfer of control employed was not sufficiently sensitive to the quality and type of content being dealt with. The manner in which the process was observed in this study precludes knowing whether the responses being constructed concerning a particular matter are increasingly elaborate, even though participation is distributed in the same way. Besides, this would necessitate a more detailed analysis looking at each tutor separately. Indeed, it was seen, though only in broad terms, that various tutors perceive that their view of consultation and its function has altered as a result of contact with the school psychologists. It needs to be ascertained whether this process occurs at the more microscopic level of their contributions to content construction - for example, the extent to which they are gradually more able to deploy a contextual view of problems. In subsequent research it would be important to examine in greater detail the teachers' role in this relationship, explore their ideas, emotions and actions in as close a connection as possible to the practice they engage in together with the school psychologists.

In the meantime, this study has enabled us to increase our knowledge of school psychologists' practice from the little explored perspective of the efficient actions of expert professionals. Its conclusions provide us with an even more complex picture of the work of these professionals. However, they also show us that there are professionals who are capable of engaging in a useful and highly valued practice, and indicate the ways they appear to have found to develop it. The ideas for training flowing from this study point without doubt to the need for school psychologists' learning to be as closely connected as possible to the context in which

they will have to work, as the strategic skills they will require can be perfected and fully incorporated only in practice. However, it would also be necessary to give more attention in training to the conception of consultation as help for teachers based on teamwork. School psychologists should feel that they and the teachers, even though their ideas may not completely coincide, given their limitations and possibilities, are all, at least in general terms, working to improve the school and generate a complicity that is a key factor in accepting other people's proposals. As Psychologist 2 said, the members of a school "are all travelling in the same boat".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *El desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco/Narcea.
- ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (1996). Aproximación al concepto de orientación y tutoría. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-18). Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, A Y DEL RÍO, P. (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- ANAYA, D., SUÁREZ, J.M. Y PÉREZ, J.C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 27(2), 313-425.
- AAVV (2009). Tots iguals, tots diferents? Els models d'orientació que conviuen en el sistema educatiu espanyol. *Ambits de Psicopedagogia*, 25, 16-20.
- BASSEDAS, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- BOZA, A, TOSCANO, M. Y SALAS, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI Revista de Educación*, 9, 111-131.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. S. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. En J. Palacios (Comp.) *Desarrollo cognitivo y educación selección de textos por Jesús Palacios*. Madrid: Morata.
- CANO, J. Y GARCÍA NIETO, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que la comunidad educativa atribuye a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 55-75.
- CAPLAN, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- CAPLAN, G. (1980). *Principios de psiquiatría preventiva*. Buenos Aires: Paidós.

- CAPLAN, G. Y CAPLAN, R.B. (1997). *Consulta y colaboración en salud mental*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLÓ, M. Y MONEREO, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la representación de los problemas. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 323-340). Barcelona: Graó.
- CLAXTON, G. (2002). Anatomía de la intuición. En T. Atkinson y G. Claxton, *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- COLL, C., MARTÍN, E. Y ONRUBIA J. (1990). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación Escolar*. (pp. 549-572). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (1990). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación Escolar*. (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- DAVISON, J. (1990). The process of school consultation: give and take. En E. Cole y J. A. Siegel (eds.), *Effective consultation in school psychology* (pp. 53-69). Toronto: C. J. Hogrefe Publishers.
- DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO 199-1006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Elaborado por C. del Barrio, M.A. Espinosa, E. Martín, E Ochaíta, I Montero, H Gutiérrez, A.Barrios y M.J. de Dios. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Versión electrónica: <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>
- DE LA OLIVA, D. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Madrid.
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. Y VÉLAZ DE MEDRANO (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-140.
- DOMINGO, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 339, 97-118.
- DOMINGO, J. Y HERNÁNDEZ, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12 (001). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6b.pdf>
- ECHEITA, G. Y RODRÍGUEZ, V. (2005). El asesoramiento desde dentro: lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 253-269). Barcelona: Graó.

- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1987). Common knowledge. The development of understanding in the classroom. London: Methuen and Co. (Trad. cast.: *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/Mec, 1998).
- ERCHUL, W.P. (1987). A relational communication analysis of control in school consultation. *Professional School Psychology*, 2(2), 113-124.
- ERCHUL, W.P. (1999). Two steps forward, one step back: collaboration in school – based consultation. *Journal of School Psychology*, 37(2), 191-203.
- ESCUDERO, J.M. (1992). Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. En J. M. Escudero y J. M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid* (pp. 51-96). Madrid: Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- FARRELL, P., JIMERSON, S.R., KALAMBOUKA, A. Y BENOIT, J. (2005). Teachers' perceptions of School Psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26(5), 525-544.
- FULLAN, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14.
- GARCÍA, J.R. (2003). *El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio: estudio de campo del trabajo de dos orientadoras en dos institutos públicos de educación secundaria*. Tesis Doctoral no publicada: Universidad de Salamanca.
- GARCÍA, J.R., ROSALES, J. Y SÁNCHEZ, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15(2), 129-148.
- GARCÍA, J.R. Y SÁNCHEZ, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 499-522.
- GRAHAM, D.S. (1998). Consultant effectiveness and treatment acceptability: an examination of consultee requests and consultant responses. *School Psychology Quarterly*, 13, 155-168.
- GUTKIN, T.B. (1999a). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school – based consultation: reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology*, 37(2), 161-190.

- GUTKIN, T.B. (1999b). The collaboration debate: finding our way through the maze: moving forward into the future: a response to Erchul (1999). *Journal of School Psychology*, 37(3), 229-241.
- HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M. Y HOPKINS, D. (coords.) (2005). *The practice and theory of school improvement: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HERNANDO, A. Y MONTILLA, M. (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *REOP*, 20(1), 29-38.
- HUGUET, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel de asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- INFANCIA Y APRENDIZAJE (1993), 62-63. Número monográfico sobre Psicología y Didácticas.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT press. (Trad. cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).
- LAGO, J.R. (2005). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la ESO, y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento*. Tesis Doctoral no publicada: Universitat de Barcelona.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.
- LEÓN, O. Y MONTERO, I. (2007). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LUNA, M. Y MARTÍN, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 12 (001).
- LUQUE, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 221-240). Barcelona: Graó.

- MARRODÁN, M. Y OLIVÁN, M. (1996). Análisis de la demandada y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (pp. 241-256). Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 37-45.
- MARTÍN, E., POZO, J.I., CERVI, J., PECHARROMÁN, A., MATEOS, M., PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P. Y MARTÍNEZ, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que los profesores acerca de la enseñanza y al aprendizaje? En C. Monero y J.I. Pozo (coords), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. Y SOLÉ, I. (1990). Intervención Psicopedagógica y Actividad Docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación Escolar*. (pp. 463-476). Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E. Y TIRADO, V. (Coords.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MONEREO, C. Y SOLÉ, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional constructivista: dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp.15-32). Madrid: Alianza.
- MORENO, J. M. (1992). Estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a la escuela en países de la OCDE. En J. M. Escudero y J. M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid* (pp. 11-48). Madrid: Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- NIETO, J.M. (1997). Función asesora, formación en centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate. *Conceptos de educación*, 2, 29-39.
- ONRUBIA, J. Y LAGO, R. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 363-383.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M., SCHEUER, N., MARTÍN, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- POZO, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., MATEOS, M. Y PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- PINTRICH, P.R., MARX, R.W. Y BOYLE, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classrooms contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 2(63), 167-199.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. *Cultura y Educación*, 13(3), 249-266.
- SÁNCHEZ, E. Y GARCÍA, J.R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monero y J.I. Pozo (coords), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E. Y GARCÍA, J.R. (2011). Estrategias de colaboración: ayudar a ayudar. En E. Martín e I. Solé (coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J.R., CASTELLANO, N., DE SIXTE, R., BUSTOS, A. Y GARCÍA-RODICIO, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118.
- SÁNCHEZ, E. Y OCHOA DE ALDA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- SÁNCHEZ, E. Y ROSALES, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17(2), 147-173.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith (Trad. cast.: *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998).

- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/Mec, 1992).
- SCHULTE, A. Y OSBORNE, S. (2003). When assumptive worlds collide: a review of definitios of collaboration in consultation. *Journal of educational and psychological consultation*, 14(2), 109-138.
- SELVINI PALAZZOLI, M. Y OTROS (1985). *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- SELVINI PALAZZOLI, M. Y OTROS (1986). *Al frente de la organización: estrategias y tácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- SINATRA, G. M. (2004). Contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre cambio conceptual. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 171-174.
- SOLÉ, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- SOLÉ, I. Y MARTÍN, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- STAKE, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, JR, NEGRO, A. Y TORREGO, JC. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19 (1), 199-220.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WEST, J. F. E IDOL (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of learning disabilities*, 20(7), 388-408.

ANEXOS

ANEXO 1: GUIONES DE ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS

- Guión de entrevista de selección de los orientadores
- Cuestionario para la selección: visión de los profesores
- Guión de entrevista a los orientadores sobre actividades realizadas
- Guión de entrevista sobre objetivos del orientador/a
- Guión de entrevista con profesores tutores a final de curso

ANEXO 2: METODOLÓGICO

- Manual de análisis para el acuerdo interjueces
- Ejemplo de pantalla del programa QDA miner

ANEXO 3: RESULTADOS

- Actividades realizadas y relación con las áreas del trabajo del orientador
- Distribución de los protocolos según los temas
- Distribución de los recursos de creación de la relación colaborativa según los temas

ANEXO 1:

**GUIONES DE ENTREVISTAS
Y CUESTIONARIOS**

GUIÓN DE LA ENTREVISTA DE SELECCIÓN CON ORIENTADORES

Explicación de la petición (acompañamiento durante un curso. Observación de actividades.)

Compromiso con el modelo

- ¿Cuáles consideras que son tus principales *funciones* como orientador en tu centro?
- ¿Cuáles te parecen más eficaces y adecuadas? ¿por qué? (seguir hilo de pensamiento)
- ¿Cómo crees que debería ser el trabajo entre orientadores y profesores en un centro educativo? (seguir hilo de pensamiento)
- ¿Dirías que los orientadores y profesores pueden *aprender* los unos de los otros o se trata más de trabajar cada uno en su especialidad?

Viabilidad

- ¿Consideras que te *es posible* llevar a cabo las funciones que te parecen más relevantes? ¿hasta qué punto?
- ¿Consideras que tu relación con el *equipo directivo* facilita tu trabajo o a día de hoy lo hace más difícil? ¿cambiará el equipo directivo el curso que viene?
- ¿Consideras que el *departamento de orientación* funciona lo suficientemente bien como para realizar un trabajo adecuado en el centro?
- ¿Participas en las *reuniones de tutores*? ¿con qué regularidad se celebran?
- ¿Te es posible en general *trabajar con los profesores* de tu centro?

Satisfacción y autoeficacia

- ¿Dirías que estás satisfecho con el trabajo que desarrollas?
- ¿Percibes en general una buena valoración por parte de profesores, padres y alumnos?

CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES DE LOS ORIENTADORES
PRESELECCIONADOS

1. EL TRABAJO DEL ORIENTADOR: VISIÓN DEL PROFESORADO

Desde la Universidad Autónoma de Madrid estamos llevando a cabo una investigación sobre las estrategias de trabajo de algunos orientadores de centros de secundaria. Una de las fuentes de información más relevantes es el profesorado de los institutos en que trabajan.

Nos interesa mucho conocer cuál es tu visión sobre el trabajo del orientador de tu centro y en qué medida estás satisfecho/a. Por ello te rogamos que contestes este cuestionario. El orientador lo conoce y está interesado en sus resultados. En cualquier caso las respuestas serán anónimas.

Nombre del instituto.....

Departamento al que pertenezco

Años de trabajo en este instituto.....

Soy o he sido recientemente miembro del equipo directivo Sí No

¿Con cuál de los dos orientadores del centro has tenido más contacto?

(Nombre del orientador:)

He sido tutor con este orientador Sí No

A continuación te presentamos unas preguntas sobre tu grado de satisfacción y valoración del trabajo del orientador que has escogido (por ser el que más conoces).

A- En general, ¿en qué medida estás satisfecho/a con el trabajo que el orientador realiza en tu instituto?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada									Mucho

B- ¿Qué destacarías como particularmente **positivo** de su manera de trabajar?

.....

.....

.....

.....

C-¿Qué aspectos crees que **debería mejorar** en su manera de trabajar?.....

.....

.....

D- Trabajando con él he aprendido cosas que me han ayudado a hacer mejor mi trabajo

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

E- ¿Cómo crees que otro orientador realizaría su trabajo?

Probablemente mucho peor Probablemente peor Probablemente igual Probablemente mejor Probablemente mucho mejor

En este apartado te presentamos una serie de afirmaciones sobre actividades que el orientador realiza o podría realizar. **Puntúa del 1 al 10** en qué medida cada una te parece importante y en qué medida te parece eficaz la actuación del orientador. (Si crees que no hace alguna de ellas, apunta una “X” en la casilla de eficacia)

Nº	Afirmación	Importancia 1 al 10	Eficacia 1 al 10
1	Procura que su contribución en las reuniones de tutores sea como coordinador o moderador.		
2	Informa a los tutores sobre normativas u otros asuntos y les proporciona material de apoyo para el trabajo como tutores.		
3	Contribuye a que en el centro aprendamos los unos de los otros a atajar y prevenir problemas.		
4	Se reúne con padres y con alumnos para proporcionarles orientaciones.		
5	Promueve cambios en las ideas que la comunidad educativa del centro tiene sobre temas clave para la educación.		
6	Tranquiliza a los profesores que se muestran preocupados ante los problemas que se les plantean con sus alumnos.		
7	Procura que los docentes y el departamento de orientación trabajemos por separado en lo que cada uno es experto.		
8	Participa en la modificación de aspectos organizativos y de funcionamiento del centro para prevenir problemas del alumnado.		
9	Resuelve las dificultades de algunos alumnos que preocupan a los profesores y realiza un seguimiento sobre su evolución.		
10	Supervisa los proyectos, planes, actuaciones que atañen a todo el alumnado (at. a la diversidad, orientación acad.- prof., convivencia...)		
11	Orienta directamente a los alumnos en sus decisiones sobre su trayectoria académica y profesional.		
12	Realiza el diagnóstico de las dificultades de ciertos alumnos y propone la respuesta del centro que sería más adecuada.		
13	Orienta al profesorado en la solución de casos de ciertos alumnos que suponen un problema.		
14	Aconseja a los profesores que le demandan		

Nº	Afirmación	Importancia 1 al 10	Eficacia 1 al 10
	soluciones sobre problemas de sus grupos de alumnos.		
15	Favorece que cada uno exponamos nuestras visiones cuando trabajamos juntos.		
16	Sus orientaciones ayudan a que el equipo directivo funcione-mejor.		
17	Supervisa y contribuye a la solución de los problemas que surgen en los grupos de alumnos.		
18	Dinamiza y anima para que nos planteemos en el centro procesos o proyectos de mejora.		
19	Coordina las actuaciones del departamento de orientación.		
20	Plantea y coordina programas para la mejora de la convivencia del centro y ayuda en la resolución de los conflictos.		

Muchas gracias por tu colaboración. Si tienes algo que comentar, por favor, hazlo en el espacio que prefieras de este cuestionario.

GUIÓN DE ENTREVISTA OBJETIVOS EN LAS REUNIONES
(en el primer trimestre de curso)

1. ¿Cuáles son tus objetivos con los tutores de 1º durante este curso?
 - 1.1. ¿Qué es lo que te gustará haber conseguido cuando eches la vista atrás a final de curso?
 - 1.2. ¿De qué aspectos estás más satisfecho/a hasta el momento?
 - 1.3. ¿Qué aspectos te gustaría que fuera mejor?
 - 1.3.1. ¿Crees que podrás hacer algo para que mejore este aspecto?

2. ¿Cuáles son tus objetivos con los tutores de 4º/2º durante este curso?
 - 2.1. ¿Qué es lo que te gustará haber conseguido cuando eches la vista atrás a final de curso?
 - 2.2. ¿De qué aspectos estás más satisfecho/a hasta el momento?
 - 2.3. ¿Qué aspectos te gustaría que fuera mejor?
 - 2.3.1. ¿Crees que podrás hacer algo para que mejore este aspecto?

3. ¿Qué objetivos tienes a lo largo de este curso con otros profesores?

GUIÓN DE TAREAS REALIZADAS POR EL/LA ORIENTADOR/A

(Guión definitivo una vez modificado tras la revisión de los propios orientadores)

¿Me podrías comentar cuánto tiempo le has dedicado a cada una de estas tareas durante este curso?

1- Trabajo con alumnos

a. Atención individual

- i. para orientación académica y/o profesional
- ii. por problemas personales
- iii. por problemas de comportamiento escolar
- iv. por dificultades académicas

b. Atención grupal

- i. Dar clase
- ii. Trabajar con alumnos sobre alguna actividad de apoyo tutorial
- iii. Actividades de orientación académica y profesional
- iv. Participación en actividades fuera del horario académico
- v. Formación y seguimiento de mediadores y ayudantes
- vi. Realización de mediaciones

2- Trabajo con profesores

a. Trabajo con tutores

- i. Reuniones de coordinación semanal
- ii. Encuentros para peticiones/comunicaciones
- iii. Encuentros para trabajar en la resolución/prevenición de algún problema

b. Trabajo con otros profesores

- i. Encuentros para peticiones/comunicaciones
- ii. Encuentros para trabajar en la resolución/prevenición de algún problema
- iii. Participación en juntas de evaluación
- iv. Participación en reuniones de equipo docente
- v. Colaboración en decisiones de departamentos didácticos
- vi. Participación en CCP
- vii. Participación en Claustro
- viii. Participación en comisión de convivencia
- ix. Para realización de actividades de mediación
- x. Para realización de adaptaciones curriculares

- 3- Trabajo con padres
 - a. Individual
 - i. Llamadas telefónicas
 - 1. Para comunicación
 - 2. Para petición de cita
 - ii. Encuentros esporádicos (sin cita previa)
 - 1. Para comunicación
 - 2. Para petición de cita
 - iii. Citas concertadas
 - 1. para orientación académica y profesional
 - 2. por problemas personales
 - 3. por problemas de comportamiento escolar
 - 4. por dificultades académicas
 - b. Grupal
 - i. Reuniones de padres
 - ii. Participación en charlas
- 4- Preparación/organización de materiales para:
 - a. Acción tutorial
 - b. Atención a alumnos (orientación, dificultades, clases, etc.)
 - c. Departamento de orientación
 - d. Legislación/Planes de centro
 - e. Memoria final de curso
- 5- Coordinación con el departamento de orientación
 - a. Reuniones de coordinación con los diferentes programas
 - b. Trabajo con PTSC
 - c. Trabajo con orientador
- 6- Coordinación con dirección
 - a. Por algún caso concreto
 - b. Para organización general del centro
 - c. Para coordinación
- 7- Coordinación con jefatura
 - a. Por algún caso concreto
 - b. Para organización general del centro
- 8- Coordinación con organismos externos
 - a. Ayuntamiento/servicios sociales
 - b. Colegios de la zona

- c. Otros IES
- d. UPE
- e. B. (*asociación de los pisos tutelados*)
- f. Asociaciones/ONG/Universidades (Proyecto Hombre, Universidad, etc.)
- g. Salud Mental

¿Dirías que este curso estás satisfecho/a del trabajo realizado? (comentar)

GUIÓN DE ENTREVISTA CON TUTORES A FINAL DE CURSO

Petición de datos (años de experiencia; ha sido antes tutor; ha trabajado antes con el orientador)

Satisfacción

¿Consideras que estás satisfecho con el trabajo que habéis realizado este curso en las reuniones de tutores?

¿Estás satisfecho con el trabajo que ha desarrollado el orientador/a?

¿Qué aspectos te parecen más positivos y qué otros más mejorables?

Funciones

¿Qué aspectos del trabajo del orientador destacarías como los más importantes?
¿por qué?

(Indagar en funciones del orientador y de los orientadores en general.
Contraargumentación posible: ¿cuál es su papel en la CCP?)

Relación

¿Qué tipo de conocimiento tiene el orientador?

¿Y los profesores?

¿Es importante que un miembro del centro escolar tenga esos conocimientos? ¿para qué?

¿Dirías que el orientador y tú habéis colaborado o lo definirías de otra manera?

Objetivos en las reuniones

¿Para qué consideras que sirven las reuniones de orientador y tutores?

¿Cuál es el objetivo que habéis perseguido? (cuál los profesores, cuál el orientador)

¿Consideras que en vez de realizar estas reuniones el orientador podría aprovechar el tiempo para otras funciones?

¿El orientador mantiene o debería mantener reuniones con otros profesores?

¿Dirías que se aprende en las reuniones con el orientador?

[Continúa la entrevista sobre situaciones que presentan dificultades en un centro escolar y maneras de resolverlas. Estos aspectos no se han analizado en este trabajo]

ANEXO 2:
METODOLÓGICO

MANUAL DE ANÁLISIS DE REUNIONES DE ORIENTADORES Y TUTORES

Tesis María Luna

Manual de análisis

Elaborado en el curso 2009/10

INDICE

- MANUAL 1: DIVISIÓN Y CATEGORIZACIÓN POR TEMAS
 - Descripción de las categorías
 - Cómo dividir las sesiones por temas

- MANUAL 2: DIVISIÓN Y CATEGORIZACIÓN POR CUESTIONES
 - Descripción de las categorías
 - Cómo dividir los temas por cuestiones

- MANUAL 3: DIVISIÓN Y CATEGORIZACIÓN POR COMPONENTES
 - Descripción de las categorías
 - Cómo dividir los problemas por componentes

- MANUAL 4: ASIGNACIÓN DEL NIVEL DE PARTICIPACIÓN
 - Descripción de las categorías de puntuación
 - Selección de los problemas de la muestra
 - Cómo asignar las puntuaciones

- MANUAL 5: IDENTIFICACIÓN DE LOS RECURSOS
 - Cómo asignar las categorías

- MANUAL 6: IDENTIFICACIÓN DE DESENCUENTROS
 - Cómo categorizar los desencuentros

- MANUAL 1: DIVISIÓN Y CATEGORIZACIÓN POR TEMAS

Descripción de las categorías

A continuación se presentan los criterios específicos para considerar que un fragmento de la reunión corresponde a cada categoría temática.

1. Temas	
Temas de fondo	Hablan de cuestiones relacionadas con la educación, que afectan a todo el instituto pero que lo trascienden porque hacen referencia a grandes categorías explicativas de ciertos problemas (desmotivación, problemas del profesorado para educar, falta de esfuerzo de los alumnos, desacuerdos sobre pautas educativas, consecuencias de ciertas decisiones). El fragmento debe tener un matiz reflexivo que implica ir más allá del asunto concreto. Siempre que el matiz reflexivo tome cuerpo en la conversación, se categoriza todo el fragmento como temas de fondo, sea cual sea el contenido concreto que inicialmente estuvieran tratando.
Acción tutorial	Hablan de actividades que desarrollan o desarrollarán los tutores en las clases de tutorías, sean propuestas por el orientador o por asociaciones (como proyecto hombre), ayuntamiento, empresas o el propio centro. Se incluyen las actividades de orientación y consejo académico que dirigen los tutores y también la revisión de normas del instituto, la formación y actuación de alumnos para el plan de convivencia y las actividades para fomentar la limpieza del centro (pues se hacen en horario de tutoría).
Coordinación externa	Hablan de tareas de coordinación con organismos externos al centro para realizar actividades o para intercambiarse datos con los colegios o el ayuntamiento. Esta categoría tiene peso sobre el contenido del que hablan, es decir, se coordinen para lo que se coordinen con otros organismos externos, se le aplica esta categoría.
Funcionamiento de recursos	Hablan del funcionamiento de recursos del centro en conjunto para organizar la enseñanza y atender a la diversidad, como el reparto de los alumnos en grupos, los programas de compensatoria, diversificación, apoyos (escolares y extraescolares) optativas, subvenciones institucionalizadas, grupos de refuerzo. Si se habla de alumnos que deben ser incluidos en determinados recursos, por ej. diversificación, se categoriza aquí siempre que el objetivo de la conversación sea "montar" el programa de diversificación más que resolver la situación de ese alumno en concreto.

Logística/Organización	Hablan de decisiones a partir de la legislación o de organización del centro como normativa y coordinación interna (incluso por temas menores), gestión de faltas, vigilancia de pasillos, organización de normativa de convivencia, materiales para recoger información de alumnos. El objetivo tiene que ser compartir información o decidir sobre la organización en sí, no organizarse para preparar un evento, la acción tutorial, los recursos del centro, etc.
Eventos del IES	Hablan de eventos (los preparan, los valoran) que ocurren periódicamente en el centro y que suponen un cambio en la actividad cotidiana, como evaluaciones, reuniones de padres, excursiones, charlas, actividades temáticas (día de la paz, etc.). No son actividades que organicen los tutores siguiendo un plan, sino actividades del centro en conjunto. Como en la categoría de coordinación externa, ésta también tiene peso: si hablan de un evento se categoriza aquí, sea cual sea su tema (por ejemplo si hablan de una excursión de alumnos ayudantes es evento, no acción tutorial)
Revisión general	Hablan de varios alumnos de los que hay que repasar su situación (sea por los motivos que sean), porque están pendientes de estudio, porque se hablará de ellos en la evaluación o después, porque se demandaron actuaciones, etc. La intención con la que se empiece debe ser poner sobre la mesa la situación de varios alumnos, no tratar cada caso como algo aislado. Puede incluir casos de distinta problemática siempre y cuando esa problemática en particular (ej. casos de riesgo) no tome mucho cuerpo. Entonces se habría pasado de una revisión general a una revisión de otro tipo más concreto y el inicio de esa segunda revisión deberá marcarse como el inicio de otra categoría.
Revisión casos riesgo	Hablan de un grupo (como los tutelados por la Administración) o una lista de alumnos que está en posible riesgo o de absentismo (por faltas muy reiteradas) o de situaciones de abandono. Los casos se sacan a colación porque se está repasando cómo está la situación social de ciertos alumnos (sus problemas de absentismo, de riesgo social...) no por tratar cada caso en sí. Como en las demás revisiones, tiene que empezar con clara intención de repaso o ser muy evidente que enumeran alumnos para efectuar un repaso.
Revisión casos comportamiento	Hablan de las amonestaciones de una lista de alumnos o de problemas de comportamiento general. Se habla de problemas de comportamiento y de castigos de alumnos pero no porque se saque el caso particular de ninguno sino porque "toca" hablar de partes, de comportamiento, etc.

	Como en todas las categorías de revisión, se categoriza aquí todo fragmento que comience con algo parecido a “ahora vamos a ocuparnos de repasar los alumnos con esta problemática” o con una clara sucesión de alumnos cuyos casos no salen de manera aislada sino como el siguiente de una lista.
Caso académico	Hablan de un alumno, con el objetivo de tratar ese caso en concreto, que presenta dificultades académicas o sobre el que se duda si tienen necesidades educativas que determinan la respuesta del centro (adscripción a programas, actuaciones en el aula, evaluación psicopedagógica). El tema del alumno debe salir a colación por tratarse de un alumno en concreto (si se habla de una lista de alumnos de los que hay que repasar su situación es “revisión”).
Caso riesgo	Hablan de faltas reiteradas de algún alumno (absentismo) o de situaciones familiares muy extremas que condicionan la salud física o psicológica del alumno, su escolaridad o su grave inadaptación escolar, esto último sólo se incluye en esta categorías si se comenta en el mismo fragmento que es debido a su situación social y familiar. (Es imprescindible que se hable de un alumno en concreto, si se habla de una lista que se quiere repasar será “revisión”).
Caso comportamiento	Hablan de alumnos concretos, grupos de alumnos o clases en conjunto que no respetan adecuadamente las normas del IES, o que son parte activa o pasiva de conflictos con otros alumnos o personal docente (agresiones, peleas, insultos), o faltas de asistencia a clase esporádicas por indisciplina. En ocasiones se habla de ellos en el contexto de una mediación, de un castigo o una amonestación. (Como en las demás categorías “caso”, es imprescindible que se saque a colación el tema de alumnos concretos, no en el contexto de un repaso a casos de comportamiento, que sería “revisión”).
Socioemocional	Los participantes comentan sobre su vida privada, hacen bromas, preguntan sobre el bienestar de algún participante, emiten elogios.

Cómo dividir las sesiones por temas

La división (dónde empieza y acaba cada fragmento) y la elección de la categoría que se ajusta se facilitan si se hacen a la par. Una primera lectura de la sesión puede ayudar a formar alguna hipótesis de los temas de los que hablan. Hay veces que un tema se interrumpe por otro y continúa más adelante. Cada fragmento debe ser interpretado en el contexto de la sesión (puede haber un fragmento al que se le

da sentido porque es continuación de un tema que han abordado antes). En una segunda lectura, se puede ir subrayando el fragmento con una idea de a qué categoría pertenece y cuando cambia de categoría, se detiene el subrayado y se aplica la categoría.

Veamos un ejemplo de cambio de tema muy claro (a menudo introducido por un “oye”) y otro más sutil:

O1-nos han pasado un power point sobre pobreza. Silvia ha dicho que os lo deja en la sala de profesores Charo-vale. Yo lo que haré será cambiar la tutoría y haré la encuesta y veremos esto. Como con los míos he hecho los carteles me gustaría rematar con esto.	Acción tutorial
Judith-oye, ¿qué hacemos con los que pillamos en el albergue? JE-ah, ¿qué tal en el albergue? ¿dices los que estaban el baño de la chicas? ¿es muy gordo? Judith-no, dos se escondieron en calzoncillos en el baño de las chicas JE-qué tal son? O1-yo les pondría un parte Charo-sí porque en realidad ponerles un parte tampoco es nada O-ya, lo que pasa es que Sergio lleva 2 ya...	Caso comportamiento
Prot. nº 42 O1 Tutores 1º	
O1- De momento, os enseño la portada del consejo orientador. Con lo que han hecho de los test podrían ya ir rellenando algo, creo (reparte) Nuria-tienen que poner sobre el 2º ciclo ¿no? O1-sí, yo creo que sí. Aquí sería óptimo, notable, sobre, satisfactorio, bien, suficiente Nuria-y aquí alguna pendiente pero que titula O-alguna vez han pasado esto a los chicos y lo han rellenado ellos Nuria-no, yo prefiero hacerlo yo Diego-al menos para que vean los padres que escribes tú... O1-para esto creo que esperamos mejor a la junta de evaluación Nuria-pero lo podemos ir preparando O-sí.	Acción tutorial
O-¿Tenéis nuevos? Nuria-yo tengo a la chica mejicana, muy maja O-vino sin problemas ¿no? ¿los libros los tiene? Nuria-creo que se ha hecho con ellos. Yo no sé si hay que evaluarla porque ella tiene ya la secundaria pero quiere ir a la universidad allí y quiere un certificado de que ha estado aquí porque le dará puntos	Revisión casos académicos
Prot. nº 41 O1 Tutores 4º	

- Dudas resueltas

¿Si se cambia de asunto siempre se cambia de tema?

No, hay veces que se tratan varios casos o varias situaciones y no se ha dejado de hablar de la misma categoría temática así que no se corta: la misma categoría temática puede alcanzar media sesión o incluso más en algunos casos.

- MANUAL 2: DIVISIÓN Y CATEGORIZACIÓN POR CUESTIONES

Descripción de las categorías

2. Cuestiones	
Asunto	-Es un comentario a título informativo sobre una situación, un caso o una actividad. Puede requerir algún movimiento posterior como llevar a cabo una actividad o dar una información pero de lo que no requiere es de un proceso de toma de decisiones para superar un desequilibrio. Tampoco es un asunto una valoración de una decisión que tomaron los participantes (pues esto sería parte de un proceso de resolución de problema, no un simple comentario).
Problema	<p>-Es un proceso cuya estructura canónica consiste en el planteamiento y/o análisis de la causa de un desequilibrio entre una situación actual y una ideal, en la decisión de los pasos que se van a llevar a cabo para avanzar hacia una meta y en la supervisión de cómo ha funcionado la solución. Sin embargo, incluimos en la categoría “problema” también los siguientes casos menos canónicos pero muy frecuentes:</p> <p>-Los participantes dejan claro que una cuestión les preocupa y mientras la definen salen a la luz serias dudas o una clara controversia entre ellos (aunque no haya un momento en el que toman decisiones sobre lo que van a hacer)</p> <p>-Los participantes directamente plantean el proceso de decisión sobre lo que se va hacer para resolver un desequilibrio (que no se define en ese momento) o narran lo que se ha hecho para resolver un desequilibrio anterior</p> <p>-Valoran el resultado de una decisión que tomaron, de manera que se puede resumir en “ha funcionado o no ha funcionado la implementación de aquella decisión que tomamos nosotros”</p> <p>Como resumen, los criterios para considerar una cuestión como “problema” es si uno/s participantes desarrollan un proceso de toma de decisiones y/o se ven envueltos en controversia al enunciar una preocupación y/o valoran muy claramente el resultado de una decisión emprendida.</p>

Cómo dividir cada tema por cuestiones

Una cuestión empieza cuando uno de los participantes tiene la intención de tratar un nuevo tema, caso, situación o una faceta bien distinta de un tema que se está tratando.

Una cuestión acaba cuando un participante empieza una nueva (se trunca la anterior) o cuando se ha satisfecho la intención con la que se abrió la cuestión (informativa o de resolución de un caso o una situación problemática).

Una cuestión tiene que ser una unidad con sentido en la que se puede narrar la intención de los participantes. Si cambia la intención, habría cambiado la cuestión.

- Dudas resueltas

Cuando el orientador, por ejemplo, propone qué actividad del plan de acción tutorial realizan, se incluye como asunto aunque haya pequeños momentos de decisión tipo “estáis de acuerdo?” “sí”;

Si, por el contrario, se está decidiendo si se emprende o no una acción, como realizar un estudio psicopedagógico y el orientador pide opinión (tipo “¿cita a este alumno?” “sí, de acuerdo”), sí se considera un “problema” porque implica una toma de decisión. .

Cuando todos los participantes juntos emiten una queja, se considera problema.

- MANUAL 3: DIVISIÓN Y CATEGORIZACIÓN POR COMPONENTES

Descripción de las categorías

3. Componentes	
Definición del problema	<ul style="list-style-type: none"> - Describen una situación que plantea un desequilibrio entre un estado actual y uno ideal (sea referente a un alumno o de otro aspecto del centro) - y/o hablan de cuál puede ser la causa o porqué les preocupa una situación que no es la ideal.
Búsqueda de solución	<ul style="list-style-type: none"> -Enuncian el estado ideal al que se debería llegar - y/o proponen uno o varios pasos que se deberían o se van a realizar para aproximarse a un estado ideal -o hablan en pasado de algún problema, comunicando los pasos

	<p>ya completados (pero sin valorar su eficacia porque si así fuera sería supervisión).</p> <p>El proceso comienza cuando hay una alusión a la acción (que se va a emprender o que se señala que se debería emprender y/o de manera menos explícita, se habla de una solución posible.</p>
Supervisión	<p>- Hablan de un problema pasado que han afrontado los participantes y valoran el desenlace</p> <p>- o hablan de la consecuencia generada por un paso anterior que los participantes han efectuado para resolver el problema. (Tiene que haber una valoración sobre la eficacia de algo que han intentado esos participantes, no terceras personas. No basta sólo comunicar lo que se ha hecho: en tal caso sería parte de un proceso de búsqueda).</p>

Cómo dividir los problemas por componentes

En cada problema se debe identificar la intención de los participantes para decidir a qué componente se están dedicando en cada fragmento. Los fragmentos deben tener sentido en sí mismos por lo que si se ha categorizado una frase muy corta conviene revisar si no podría ser parte de otro componente.

- MANUAL 4: ASIGNACIÓN DEL NIVEL DE PARTICIPACIÓN

Descripción de las categorías de puntuación

Puntuación	4. Descripción de la categoría de puntuación
0	El contenido fundamental del componente es construido por el orientador. Uno o varios profesores pueden mostrar acuerdo o repetir una frase que el orientador ha dicho pero sin aportar apenas contenido.
1	El orientador anima a otros a realizar el componente pero finalmente lo hace él.
2	El orientador comienza a aportar contenido fundamental para generar el componente. De forma intercalada o a continuación uno o varios profesores aportan también contenido fundamental. Se puede comprobar que lo fundamental que se ha hecho público no habría podido construirse sin las aportaciones en conjunto tanto de orientador y como de los profesores.

3	El/los profesores comienzan a aportar contenido fundamental para generar el componente. De forma intercalada o a continuación el orientador aporta también contenido fundamental. Se puede comprobar que lo fundamental que se ha hecho público no habría podido construirse sin las aportaciones en conjunto tanto de orientador y como de los profesores.
4	El orientador anima a realizar el componente y el/los profesor/es lo desarrollan. La frase con la que el orientador empieza no supone apenas aportación de contenido pero da pie a que los demás lo aporten.
5	El contenido fundamental del componente es construido por el/ los profesor/es. El orientador puede mostrar acuerdo o repetir una frase que un profesor ha dicho pero sin aportar apenas contenido.

Selección de los problemas de la muestra

Los problemas de la muestra guardan la misma proporción que la población de problemas con respecto a los temas y hay el mismo número de problemas del primer trimestre, del segundo y del tercero.

Para seleccionar los problemas, se realizaron las siguientes operaciones por cada orientador: según el número de problemas por cada tema se calculó cuántos debían formar parte de una muestra de 50 problemas para guardar la proporción.

Grupos de temas	Número de problemas seleccionados	
	Orientador 1	Orientadora 2
Reflexión y acción tutorial	9	5
Coordinación	10	22
Revisiones	15	9
Casos	16	14

Para asegurar la distribución por trimestres, una tercera parte (aproximadamente) de los problemas de cada grupo de temas debía seleccionarse de reuniones de cada trimestre. Es decir, en el bloque de reflexión y acción tutorial, se escogieron tres problemas por cada trimestre.

No hubo ningún criterio de selección adicional. Los problemas fueron copiados del archivo del QDA miner a otro documento respetando la categorización que se

había realizado sobre sus componentes (qué fragmentos era definición, búsqueda o supervisión).

Cómo asignar las puntuaciones a los componentes

Para decidir la puntuación que se asigna a un componente es preciso considerar el componente completo, es decir, considerar unidos todos los fragmentos que están categorizados como definición dentro de ese problema. En el problema que se puede ver a continuación, la definición aparece en cursiva y la búsqueda en letra redonda.

O-Mario, no sé si era por propuesta tuya o por la junta (que hay que hacerle el estudio psicopedagógico)

Rosa-por mí no era, yo sólo creo que es vago

O-como quieras. Yo prefiero hacer de más que de menos

Rosa-la madre es una impresentable. Por una pelea intentó montar un pollo a Juan, aunque él estuvo en su sitio. El niño es un fiel reflejo. Cómo veas pero va a costar que la madre firme

O-vale, tachamos y vemos cómo va.

Rosa-no es absentista pero no hace nada. Si la madre no me pide cita no la voy a llamar Marisa-ya se habrá dado por enterada

En este ejemplo se apuntaría que la definición (en cursiva) obtiene la puntuación 2 (el orientador el que inicia el contenido que consiste en intentar aclarar en conjunto si la situación del alumno justifica realizar un estudio psicopedagógico de un alumno) y la búsqueda (en redonda) la puntuación 4 (la decisión de que no se haga el estudio la toma la profesora, por lo que construye lo fundamental pero el pie lo da la orientadora preguntando indirectamente si la profesora considera pertinente realizarlo).

- MANUAL 5: IDENTIFICACIÓN DE LOS RECURSOS

Cómo asignar las categorías

Transversalmente a todos los temas y cuestiones, se localizan las frases o palabras (si el mensaje incluye sólo palabras como “claro, claro” o “¡estupendo”) que cumplen los requisitos de cada categoría.

Para el acuerdo entre jueces, se presentaron ejemplos de los diferentes recursos y se efectuó un proceso de descripción mas pormenorizada de las categorías (las definitivas se muestran el siguiente tabla). Posteriormente, se incluyeron en un archivo el 20% de las cuestiones que incluían recursos y un segundo juez aplicó las categorías a las cuestiones. Se contabilizó la coincidencia de los recursos asignados a cada cuestión por los dos jueces.

5. Categorías de recursos	
Interés personal	El orientador emite alguna frase que da muestra de que se interesan por la vida privada de uno o varios de los participantes, por su salud o bienestar general o muestra que quieren compartir con los demás alguna información personal. Puede ser en respuesta a un comentario de otros participantes o bien preguntando directamente.
Humor	El orientador bromea, hace algún comentario jocoso o expresa la faceta divertida de una situación. A menudo el comentario va seguido de risas de uno o más participantes. Puede considerarse también “humor” seguir aportando contenido a un comentario con intención humorística iniciado por otro participante.
Comprensión	El orientador emite alguna frase o palabra da muestras de que se pone en el lugar de otro participante, de que entiende sus sentimientos ante determinados problemas y/o trata de generar una situación emocional más positiva. Esta comprensión se puede mostrar por medio de normalizaciones (“es normal, es que es difícil” “a mi también me pasa”) o parafraseando al profesor cuando éste está emitiendo una queja.
Elogio	El orientador emite alguna frase para transmitir que valora a un profesor presente en la reunión. Puede destacar alguna cualidad suya personal o bien elogiar un aspecto de alguna acción o actividad que ha tenido iniciativa en realizar. Si se trata de tranquilizar al profesor aludiendo a una característica positiva suya que le hará superar el problema, se considera “elogio”.

Alianza	El orientador emite alguna frase que da muestras de que comparte metas con algún participante y que tiene con él o ella una complicidad especial. En ocasiones esta sensación se transmite como contraposición a otras posturas mantenidas por otros participantes pero no siempre; también surgen cuando se quiere dejar patente que el orientador forma un buen equipo con otros participantes, que se conocen bien o que son incondicionales.
Co-responsabilizar	El orientador emite alguna frase para pedir opinión a uno o varios profesores (“¿qué te parece?”) o para explicarles que es preciso que participen aportando ideas o información a una cuestión que están tratando (“tendría/s que decirme X”).
Mostrar acuerdo	El orientador emite una frase o palabra para mostrar enfáticamente que está de acuerdo con una propuesta u opinión de algún profesor. Deja claro que pretende sumar su voto a una propuesta emitida por un profesor y que quiere dejar constancia de este acuerdo. Para incluir una muestra de acuerdo en esta categoría, ésta tiene que ser más enfática que un simple “vale” o “sí”. Se acepta sin discusión lo que aporta el profesor y que se comparte plenamente su punto de vista (“eso es” “yo también lo creo” “es lo que tú dices”). Si fuera acompañado de otros comentarios que tienden más al refuerzo sería considerado “elogio”.
Ofrecer ayuda	El orientador emite una frase que muestra disponibilidad para asumir parte del trabajo. Hay dos maneras de ofrecer explícitamente la ayuda a los tutores: a) el orientador va a hacerse cargo de alguna faceta de alguna actividad (“yo me puedo ocupar de esto”) o b) mostrar disponibilidad si el profesor lo solicitara (“avísame si me necesitas”). La intención debe ser claramente querer descargar de trabajo a algún tutor o tutores.
Moderar	El orientador anuncia claramente que quiere dirigir la conversación hacia otro asunto, posponer un tema que otros quieren abordar o dar pie a otros interlocutores a que aprovechen sus turnos de palabra. Frecuentemente es en forma de pregunta (“¿pasamos a otro tema?”). El cambio de asunto o tema se puede realizar de dos maneras: a) proponiendo un cambio de asunto para tratar algo que no puede quedar sin abordarse cuando prácticamente se ha agotado el asunto o tema anterior o b) se propone un cambio de tema cortando lo que estaban desarrollando en ese momento. En este último caso siempre se alude a la escasez de tiempo.
Dar material	El orientador hace alusión a un documento o material escrito que ofrece (proporciona) a los tutores haciendo alusión a que

	<p>supone una ayuda o, sin hacerlo tan explícito, ofreciéndolo contingentemente a un problema o actividad que hay que emprender y que de esta forma se facilita.</p> <p>El documento debe servir para marcar un protocolo que los demás deben seguir (son normalmente cuadernillos de actividades y plantillas para recabar información)</p>
--	--

Dudas resueltas:

Un mismo comentario puede incluir varios recursos pero se debe poder diferenciar claramente qué frase o frases van dirigidas a cada uno de los recursos. Una misma frase o palabra sólo se puede categorizar en un recurso.

- MANUAL 6: IDENTIFICACIÓN DE DESENCUENTROS

Cómo categorizar los desencuentros

Entre los problemas seleccionados, distinguir en cuáles de ellos se está produciendo un desencuentro.

6. Desencuentro
<p>El orientador y otro participante dan muestras claras de estar en desacuerdo entre sí sobre un aspecto central del contenido que se está construyendo. No basta con que la opinión sea diferente. Un desencuentro supone un “cambio de viraje” en un problema que se está resolviendo porque se niega la mayor de lo que otro participante dice. Puede darse un negativa a realizar algo o un tira y afloja sobre la mejor solución que siempre debe conllevar un cierto grado de enfrentamiento, un matiz de incomodidad (no un simple intercambio de opiniones). No es necesario que haya comentarios explícitos tipo “no estoy de acuerdo” pero la intención debe ser la de transmitir que las visiones son diferentes. Aunque finalmente se llegue a un acuerdo, si el desacuerdo de las características descritas ha existido, se considera desencuentro.</p>

EJEMPLO DE PANTALLA DEL QDA MINER

The screenshot displays the QDA Miner application window. The main text area contains a document snippet with the following text:

IE-mirad qué llavero me han dado. ¿Alguien lo quiere?
 Nacho: ¿a ver?
 JE-es tuyo
 Nacho: ¿de verdad? ¿me lo das?
 JE-si hombre
 Ainoa-se lo dices con esa cara... y claro
 O-¡ha estado cogiendo papeles! a ver, no os he dejado todavía las autorizaciones para los estudios de los de 2º porque todavía estoy con los de 1º. Las próximas sesiones serán para los de 1º y luego convocaré a los 2º. Os voy a dar esta lista que es para que pongáis las fechas de nacimiento. (reparte). Los que tengan más de 16 son sobre los que habrá que tomar decisiones.
 JE-si cambia el gobierno cambiará la ley...
 Nacho-y ya han dicho que van a cambiar
 PTSC-sobre todo por lo de la educación para la ciudadanía
 JE-esto es una locura, debería haber un pacto de estado. No podemos estar al son del que toque cada vez
 O-bueno, ya sabéis, a los de 16 sería programa de cualificación profesional para los menos interesados y para los más interesados diversificación. Esas decisiones habrá que tomar.
 PTSC-de quién es Macarena?
 Marc-mía
 PTSC-voy a hablar con su madre. Le apetece mucho ir a diver
 Marc-le puede ir bien. MJS más de motivación lo suyo que de otra cosa
 PTSC-la prof de compensatoria dice que con esfuerzo podría. Ella dice que lo del átomo no lo entente de ninguna manera.
 Francisco dice que le falta un poquito.
 O-podría entrar en banda de estudio.
 Marc-yo creo que diver le puede ir bien
 Ainoa-yo también
 O-a Psic) dile que depende de los profesores, que la decisión depende de lo que ellos consideren. Tenemos el ejemplo de Nadia que era abstenista y ahora en diver está fantástica. Dar es una oportunidad siempre viene bien, quemar el último cartucho. O) Bueno, tenemos una batería de materiales. El del Calasancio nos gusta mucho. Los veteranos ya tenéis esto y si los nuevos los queréis.
 Ainoa-yo no lo tengo porque fui tutora de 1º y 3º

The interface includes a toolbar with various editing and navigation tools. On the left, there are panels for 'DOCUMENTOS' (showing 'DOCUMENTO'), 'VARIABLES' (showing '24'), 'ORIENTADOR' (showing '2-Mar'), 'REUNION' (showing '2-Tutores 2'), 'DOCUMENTO [DOCUMENT]'), and 'FECHA' (showing '15-1'). At the bottom, a 'CODES' panel lists various QDA codes such as 'CUESTIONES', 'Asunto', 'Problema', 'Desencuentros', 'TEMA', 'Temas de fondo', 'Acción Tutorial', 'Coordinación externa', 'Funcionamiento de Recursos', 'Logística/Organización', 'Eventos del IES', 'Revisión General', 'Revisión Casos Riesgo', 'Revisión Casos Comportamiento', 'Caso Académico', 'Caso Riesgo', 'Caso Comportamiento', 'Socioemocional', 'PROBLEMAS', 'RECURSOS', 'Interés', 'Humor', 'Comprensión', 'Elogio', 'Complicidad', 'Participación', 'Acuerdo', and 'Desacuerdo'. A hierarchical tree view on the right side of the text area shows the application of these codes to the document text, with labels like 'Asunto', 'Socioemocional', 'Dar material', 'Asunto', 'JP-Definición de Recursos', 'Problema', 'JP-Busqueda de Solución', 'Asunto', 'JP-Definición', 'JP-Busqueda de Solución', 'JP-Definición', 'Problema', 'Caso Académico', 'JP-Busqueda Solución', 'Q Supervisión', and 'Dar material'.

ANEXO 3:
RESULTADOS

NÚMERO DE MENSAJES CATEGORIZADOS COMO RECURSOS SEGÚN
SU DISTRIBUCIÓN POR ORIENTADOR Y TEMAS

	Orientador	Interés	Humor	Comprensión	Elogio	Alianza	Co-responsabilizar	Acuerdo	Ofrecer ayuda	Moderar	Ofrecer material
Temas Fondo	O1	2	4	2	2	2	1	2	0	0	0
	O2	1	0	8	0	0	0	1	0	2	0
Acción Tutorial	O1	2	14	4	17	5	10	8	5	6	18
	O2	0	3	3	3	1	5	0	2	2	7
Coordinación Externa	O1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
	O2	0	0	0	0	1	4	1	0	3	1
Funcionamiento de recursos	O1	0	2	1	0	2	0	1	0	2	3
	O2	1	1	2	1	0	4	1	4	4	5
Logística Organización	O1	1	4	2	1	3	2	0	0	2	1
	O2	0	0	3	1	0	7	3	4	1	3
Eventos	O1	0	7	3	2	4	3	3	3	3	8
	O2	0	0	2	2	1	9	4	3	1	7
Revisión general	O1	1	3	0	2	1	0	1	1	3	0
	O2	0	0	1	0	0	5	3	0	2	1
Revisión casos riesgo	O1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
	O2	0	0	1	0	0	3	0	1	1	0
Revisión casos comportamiento	O1	0	3	1	0	9	3	3	0	1	1
	O2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Casos Académicos	O1	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0
	O2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Casos de Riesgo	O1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	O2	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0
Casos Comportamiento	O1	0	7	4	0	2	3	6	0	2	0
	O2	1	0	4	0	0	0	1	1	5	0
Socio Emocional	O1	12	11	2	3	3	0	0	1	2	0
	O2	4	0	1	3	0	0	0	2	0	0