

Las tutorías personalizadas sistemáticas, una herramienta para la atención a la diversidad

Manel Seguer Caballé

Psicopedagog, exdirector EAP Sant Boi de Llobregat

Resumen

Las tutorías personalizadas sistemáticas, una herramienta para la atención a la diversidad

El artículo muestra la intervención en torno a las Tutorías Personalizadas Sistemáticas (TPS) y su implementación en centros de Infantil y Primaria, así como su Institucionalización en el seno de los centros. Asimismo, la visión que se da es a partir de la intervención asesora del psicopedagogo del EAP y se muestra el procedimiento a desarrollar para institucionalizar el citado proyecto en un centro. Se entienden las TPS como una herramienta para atender la diversidad del aula y el centro. Partiendo de la concepción constructivista de enseñanza y aprendizaje se postula que la construcción de conocimientos, el proceso de generar significados compartidos, el objetivo de conseguir aprendizajes funcionales, ... son elementos necesarios pero no suficientes cuando se analiza la situación del alumno / aprendiz. Hay que incorporar la variable de la comunicación, la relación y las emociones entre docente y alumno. La utilización de las TPS sería un elemento para contemplarlo. Se define la TPS como aquel lugar de encuentro docente-alumno, de tipo individual y sistemático, con periodicidad establecida -cada semana, cada dos o cada tres- durante todo el curso. Este lugar de encuentro se contempla para cada tutor de grupo-clase (1 sesión semanal) y se incorpora a la organización semanal horaria por el jefe de estudios al inicio de curso. El mantenimiento del sentido de las TPS así como la mejora de ellas en situaciones complejas de alumnos se realiza a través de dos reuniones de todos los tutores de la etapa, el jefe de estudios y el psicopedagogo del EAP. Son unas reuniones donde se propone la práctica reflexiva de los docentes con el asesoramiento del profesional del EAP. A final de curso se realiza la evaluación de la experiencia a través de encuestas al alumnado incluido en el proyecto, los tutores que lo han llevado a cabo y las familias de aquel alumnado. Puede decirse que las valoraciones, según nos muestran los datos de los 10 años de aplicación en escuelas de Sant Boi de Llobregat, son altamente positivas. Finalmente se explicitan estrategias a utilizar dentro de las sesiones de las TPS.

Palabras Clave: Atención a la diversidad, tutoría, comunicación, construcción relaciones en la enseñanza/aprendizaje.

Abstract

The personalized systematic tutorials, a tool for attention to diversity

The article shows the intervention about the Systematic Customized Tutorials (TPS) and its implementation in Child and Primary centers, as well as its Institutionalization within the centers. Likewise, the vision that is given is based on the advisory intervention of the Educational Psychologist of the EAP and shows the procedure to be developed to institutionalize the mentioned project in a center. TPS is understood as a tool to attend to the diversity of the classroom and the center. Based on the constructivist conception of teaching and learning, it is postulated that the construction of knowledge, the process of generating shared meanings, the objective of achieving functional learning, ... are necessary but not sufficient in the analysis of the situation of the student / apprentice. The variable of the communication, the relation and the emotions between teacher and student must be incorporated. The use

of TPS would be an element to contemplate. The TPS is defined as that space of educational-student meeting, of an individual and systematic nature with periodicity established - every week, every two or three times throughout the course. This meeting space is considered for each group-class tutor (1 session per week) and joins the weekly organization by the head of studies *at* the beginning of the course. The maintenance of the meaning of the TPS as well as the improvement of them in complex situations of students is realized through two meetings of all the tutors of the stage, the head of studies and the Educational Psychologist of the EAP. These are meetings where the reflexive practice of teachers is proposed with the advice of the professional of the EAP. At the end of the course, the evaluation of the experience is carried out through surveys of the students included in the project, the tutors who have carried out them and the families of those students. It should be said that the valuations, as shown in the data of the 10 years of application in some schools of Sant Boi de Llobregat, are highly positive. Finally, we explain the strategies to be used in TPS sessions.

Keywords: Attention to diversity, tutoring, communication, construction, relationships with teaching / learning.

Es conocido que el aprendizaje, tal como se concibe desde una visión constructivista, remite a diferentes elementos clave en referencia a los conocimientos previos del alumno, la distancia en relación a los contenidos y objetivos a enseñar, la necesidad de generar significados compartidos entre docente y alumno, el interés y motivación vinculados a la funcionalidad del propio aprendizaje,...

Igualmente se ha ido conociendo en el tiempo -y ésta ha sido una constatación clara que los psicopedagogos hemos ido haciendo- la relevancia de los aspectos emocionales y relacionales entre los distintos sujetos del aprendizaje, en este caso docente y alumno. Se ha podido evidenciar que la definición de objetivos y contenidos a enseñar/aprender y el enfoque de aprendizaje competencial son necesarios, pero a la vez insuficientes cuando se aborda la situación propiamente del aprendizaje. Más aún cuando ésta se da en alumnado que presenta necesidades educativas significativas.

El tipo de relación establecido entre maestro y alumno, la comunicación que se da, las emociones que genera esta comunicación, las imágenes respectivas, el reconocimiento subyacente, todas ellas se encuentran insertadas y tienen un peso fundamental en la posibilidad de que haya un avance del alumno y con el hecho de que se dé un aprendizaje efectivo del mismo.

Si la premisa anterior es cierta, esto conlleva una serie de repercusiones para el análisis de las situaciones de aprendizaje y de las dificultades que determinados alumnos encuentran en ellas. Repercusiones para el análisis pero también para la búsqueda de estrategias e instrumentos para mejorar las citadas dificultades.

El presente artículo intenta abordar la anterior formulación desde la perspectiva del psicopedagogo y, en concreto, desde la del psicopedagogo del EAP. En este sentido, presenta una propuesta para mejorar la relación y la comunicación entre docente y alumno a través de lo que se denominan las Tutorías Personalizadas Sistemáticas. Y al mismo tiempo, muestra una posible forma de intervenir en un centro en torno a la colaboración con todos los tutores de la etapa de Primaria.

Lo que se presenta a continuación sin embargo no es "la manera" sino una manera posible de intervención. Intervención que remite a la consideración de que el psicopedagogo del EAP, más allá de la colaboración en relación a alumnos individuales, debe plantearse como puede incidir, desde su actuación, para ayudar a avanzar al centro. Avance que, a menudo, aborda aspectos y metodologías que favorecen la atención a la diversidad del alumnado y, al mismo tiempo, implican el desarrollo de la Institución.

No estamos diciendo otra cosa que la perspectiva que se presenta aquí da valor a la implicación del profesional del EAP para hacer propuestas que tengan presente al centro, la totalidad del centro como sistema, y que comporten el acompañamiento en su implementación.

Es evidente, y no es un tema a desarrollar en este artículo, que el profesional del EAP debe estar "ubicado" en la Institución, disponer de un conocimiento apropiado de ella -a través de la información de un necesario análisis institucional- y haber establecido con los Equipos de Dirección y Comisiones correspondientes una relación adecuada que haya generado un reconocimiento necesario para llevar a cabo sus propuestas.

Situados pues en el objeto del artículo, las Tutorías Personalizadas Sistemáticas, se definirá a continuación qué se entiende como tal, diferenciándolas de otras opciones de enfoque tutorial. A continuación, se mostrarán los elementos, las características y los condicionantes para llevarlas a cabo. Se explicitarán con posterioridad las estrategias de intervención del docente en su implementación. Finalmente, se presentará el procedimiento de trabajo a realizar por el psicopedagogo con el equipo directivo del centro y los tutores de la etapa. Como una adenda, se incluirán ejemplos de instrumentos utilizados para la evaluación de la propuesta y la reseña de datos sobre la implementación en alguno de los centros.

Todo lo anterior es fruto de la realización de la experiencia llevada a cabo en diferentes centros de Sant Boi de Llobregat durante los últimos 10 años.

Definición de las Tutorías Personalizadas Sistemáticas (TPS)

Más allá de la acción tutorial que en todo centro se lleva a cabo por el profesorado, cuando se habla de intervenir con tutorías podemos encontrarnos con formatos y configuraciones diversas. A modo de ejemplo, podemos mencionar que en nuestros centros confluyen propuestas como el Proyecto Escolta'm (Escúchame) de la Universidad de Barcelona que aborda el conocimiento del alumnado por parte de cada tutor organizando encuentros sistemáticos semanales de éste con su alumnado, distribuido en grupos de 3. Hay a la vez un trabajo institucional detrás, tanto de formación del profesorado como de evaluación. Un formato diferente es el que encontramos en algunos centros llamado Espai Personal (Espacio Personal). Es una propuesta de acercamiento individual del docente al alumno que posibilita el aumento

de la comunicación, requiriendo pero que el alumno acepte y exprese esa voluntad y necesidad. Esta propuesta se incluiría en las que a menudo pueden formular los profesionales del CRETDIC, entre otros.

Las propuestas anteriores y la que el artículo expresa tienen en común la necesidad de mejorar el conocimiento mutuo, la relación y la comunicación entre alumno y docente.

Entendemos las TPS como aquel **ámbito individual de encuentro** entre tutor y alumno -siempre con los mismos alumnos- que se configura de **forma periódica y sistemática** -semanal, quincenal o cada 3 semanas- con un calendario determinado y anticipado, y permite que a partir de la interacción y el diálogo, mejore la **relación** y la **comunicación** entre ellos dos (docente y alumno). Asimismo se concibe como un **instrumento de Atención a la Diversidad del centro** ya que pretende su institucionalización al incorporarlo en la organización del centro y en el horario semanal de cada tutor.

La hipótesis que sustenta la propuesta es que si tutor y alumno pueden conseguir mejorar la comunicación y la relación en un ámbito preservado como es el de las TPS, estos avances, en el mejor de los casos, podrán tener repercusión y generalización en otros momentos de interacción que se den dentro del grupo clase. Las conductas mutuas podrán ser vistas por el otro -ya sea tutor o alumno- con otra mirada, mirada que incorporará mayor reconocimiento y aceptación.

Ampliemos la conceptualización del objetivo en relación a mejorar la comunicación tutor-alumno

A menudo con las interacciones que se dan en el contexto aula se va configurando una imagen del alumno por el tutor y viceversa, una imagen de éste por el alumno. La posibilidad de disfrutar de un **ámbito de encuentro que amplíe las visiones comunes** puede favorecer la comprensión del otro y las interacciones que puedan darse.

No estamos diciendo otra cosa que la posibilidad de aumentar la comunicación, debe repercutir en mejoras en el tipo de relación que alumno y docente establecen. Y ello debe incidir en las interacciones que entre ellos se den, posteriormente en el aula.

Estamos hablando **de aumentar la** comunicación, profundizar en la **relación** y que el docente pueda verse más significativamente como un referente.

El hecho mismo de que se ofrezca esta posibilidad al alumno para hablar de lo que crea conveniente, puede generar **tranquilidad, confianza** y empatía.

Si se es capaz de hacer una propuesta **de acercamiento diferente a los alumnos** y con ella se consigue que éstos vean a los docentes de otra forma, es posible que esto tenga una generalización en el aula, haciendo que una mirada de la tutora, por ejemplo, implique un significado compartido siendo ya una señal de límites, de apoyo o de intervención.

Es decir, sin necesidad de plantear explícitamente acuerdos y compromisos previos, también se está trabajando desde la tutoría para que el alumno tenga al docente más presente, luego en el aula.

El ser el referente, no únicamente de autoridad, de evaluación y de sanción, sin embargo no es fácil. Requiere un trabajo importante, continuado y significativo. Y también un tiempo y duración que lo acompañe.

Ese trabajo a desarrollar, tiene la finalidad, en primer lugar, de interpretar y representarse al alumno para poder identificar como es éste, qué le angustia, por qué sufre, en qué necesita ayuda aunque no lo sepa expresar, para qué no la pide, de qué tiene miedo,...

Hagámonos al revés la pregunta: ¿de qué le sirven pues las tutorías personalizadas al tutor/docente?

Habría dos **motivos** fundamentales que **justificarían** el aumento de la comunicación entre alumno y docente. **En el aula** lo que el profesor puede hacer cuando el alumno muestra algunas dificultades, sean del tipo que sea, es **actuar**, responder de forma inmediata a estas dificultades. La dinámica que se establece en el aula y la propia gestión del grupo-clase, piden del docente intervenciones continuadas ante las actuaciones de los alumnos. Es difícil en estas circunstancias detenerse para hablar, reflexionar, hacer pensar, calmar, apoyar, buscar soluciones si es el caso,...

Por otra parte, a menudo algunas **acciones** de los alumnos "**descolocan**" al **tutor**, se hace difícil entenderlas. El docente tiene la necesidad de **disponer de mayor información para interpretarlas** y saber por qué un alumno actúa como lo hace. En el mejor de los casos, la posibilidad de ir conversando con el alumno, saber qué piensa y qué le preocupa, de conocer su punto de vista, de saber si se ve competente y comprometido a producir cambios,...., puede hacer cambiar la visión y, posteriormente, la situación dada.

En este sentido, es necesario que los docentes **construyan interpretaciones de sus alumnos cada vez más complejas**. La información que puede sustentar estas interpretaciones puede obtenerse, de forma relevante, a partir del contexto de las tutorías personalizadas sistemáticas.

Es evidente y manifiesto que si el docente es capaz de construir una mejor relación con el alumno, será más fácil llegar a significados compartidos que, en algunos casos, pueden **plantear compromisos y acuerdos de mejoras**. Por tanto, las tutorías personalizadas, más allá del beneficio para el alumno, también se hacen del todo necesarias para el propio tutor.

Llegados aquí, ¿qué características tienen las TPS?

Tal como hemos dicho, las TPS tienen como finalidad la atención a la diversidad, pero sobre todo incidir en aquellos alumnos, cuyas características muestran mayores necesidades educativas. En este sentido, cualquier alumno puede ser seleccionado para la realización de TPS pero hay **tipologías de alumnado** que, desde el punto de vista citado, serían prioritarias. Nos estamos refiriendo a: alumnado con dificultades para el autocontrol personal y para respetar normas y hábitos; también a aquellos alumnos que se muestran desorientados en el aula con pocas capacidades y competencias de autonomía personal. Un tercer grupo serían aquellos alumnos que muestran una situación personal y social compleja, recibiendo pocos estímulos, atención y apoyo de su entorno socio familiar.

Hay que decir que, independientemente de estas tipologías preferenciales, nos podríamos encontrar con otras necesidades de alumnado que también podrían decidir su incorporación a las TPS: alumnos con manifiestas dificultades de aprendizaje, alumnos que reclaman mucho la atención del tutor -no siendo ésta del todo necesaria y generando una dependencia manifiesta-, alumnos que sin mostrar una conducta disruptiva les cuesta la relación con iguales y la integración al grupo, alumnos con alto grado de competitividad, ...

En todo caso, simplificando podríamos decir que, en su mayoría, estamos hablando de priorizar aquellos alumnos a los que les cuesta su desarrollo autónomo y de aquellos otros que tienen dificultades para progresar en sus competencias de interacción social y de integración al grupo.

A pesar de que el análisis de la implementación realizada nos proporciona información sobre la preeminencia de estas tipologías citadas, hay que decir que, a menudo, al no ser compartimentos estancos, los rasgos de algunos alumnos seleccionados corresponden a más de una tipología. En cualquier caso, es la valoración del docente en relación a su grupo clase lo que hará priorizar un alumno u otro para recibir las TPS, según las necesidades detectadas.

Hay que mencionar sin embargo que para todo el alumnado de las tipologías citadas, durante la intervención docente en el aula, ya se aplican medidas para abordar las dificultades que van presentando en su proceso de aprendizaje. Pero seguramente estos alumnos necesitan un **"plus de intervención"** que requiere que haya una mayor interacción entre tutor y alumno, que favorezca la relación y amplíe los significados compartidos entre ambos. Nos referimos a configurar y ofrecer otra medida compensadora que dé mayor amplitud a la respuesta de atención a la diversidad.

La propuesta de TPS debe ofrecerse al alumno, pero también a su **familia**, explicitando qué se pretende, qué se desarrollará en los momentos de TPS y cada cuando se realizarán éstas, el día, hora, lugar y periodicidad. La intención es informar pero a la vez pedir aceptación, permiso y apoyo. Ya en estos momentos se establecen,

también con las familias, los elementos fundamentales de lo que será la relación con el alumno en estos encuentros: claridad, voluntariedad y reconocimiento.

Esta información a las familias se expresa tanto individualmente a las familias implicadas como de forma general a la totalidad de familias en las reuniones del grupo clase, explicando este recurso como uno de los posibles a utilizar en determinadas circunstancias durante el curso, según la valoración del tutor.

Estamos hablando de Tutorías individuales, pero ello no es óbice para que en algún caso y de **forma provisional** y estratégica, el tutor pueda ofrecer al alumno compartir el encuentro con otro compañero, si puede beneficiar la comunicación o dar seguridad al alumno.

La incorporación de este recurso -la TPS- a nivel institucional posibilita que todos los tutores de la etapa, dentro de su horario docente, tengan la consignación de una **sesión semanal con horario fijo** para desarrollar las TPS. Esta planificación realizada por el jefe de estudios es absolutamente necesaria para el buen funcionamiento y el éxito de la propuesta.

Este horario semanal preservado posibilita la determinación de la cantidad de alumnos a ser atendidos. En algunos casos por las características propias de algún alumno, el tutor sólo escoge un solo alumno para realizar las TPS. Esto significa que la atención dentro de las tutorías para aquel alumno será semanal (cada semana ese alumno realizará una sesión de TPS con el tutor). En otros casos el tutor selecciona dos alumnos para recibir TPS, configurándose pues una temporización quincenal para los encuentros con cada uno de los alumnos. Finalmente, otros tutores pueden escoger tres alumnos para realizar las TPS, por lo que la periodicidad de la atención para cada alumno se convierte en sesiones cada tres semanas. Se propone en general, no exceder de esta temporización ya que la intervención precisa de una continuidad y proximidad en el tiempo. Es importante planificar y anticipar el calendario de encuentros para que cada alumno pueda conocer y estar informado de las próximas sesiones a realizar.

A menudo, por las características de los alumnos seleccionados para recibir TPS, éstas se mantienen en el tiempo durante todo el curso (y a menudo más allá). Es decisión del tutor, sin embargo, efectuar cambios en relación al alumnado atendido, si hay argumentos que lo justifican. Nos referimos a posicionamientos familiares no favorables, petición del alumno a dejar de realizar las TPS, situaciones donde la relación no es exitosa. Cabe decir que, durante todos los años que se ha llevado a cabo la experiencia en los centros de Sant Boi de Llobregat, han sido un tanto por ciento mínimo los tutores que no han mantenido durante todo un curso el mismo alumnado como receptor de las TPS.

Características de la implementación

Tal como hemos dicho, el tutor dispone del horario semanal que se configura en el centro para la realización de la TPS. Tal y como se contempla la intervención, ha habido previamente una decisión del claustro de profesores para llevar a cabo su implementación institucional. Esto significa que cada tutor conoce el sentido y la tarea que debe realizar en esa sesión programada y que, por tanto, no la puede utilizar para otras tareas de tipo personal.

Para que la comunicación pueda desarrollarse y tenga fluidez se requiere de un tiempo de realización suficiente para las sesiones de TPS. De la experiencia llevada a cabo se puede concluir que la duración de estos encuentros se sitúa alrededor de 30 minutos para cada sesión.

Es necesaria la planificación horaria pero también la de la ubicación del encuentro, a realizar en un espacio adecuado. Se precisa un lugar preservado de ruidos e intromisiones y donde la interacción y conversación tenga la privacidad adecuada. Asimismo hay que establecer que esta ubicación sea permanente y no variable en función de las necesidades del centro y del momento. Es evidente que un lugar adecuado no puede ser nunca la propia aula del grupo clase con presencia de otro alumnado.

Al alumno se le explica previamente lo que se realizará, el sentido que tendrán los encuentros, de lo que se hablará y de lo que no y la periodicidad que tendrán las sesiones. Se apela a la voluntariedad de su presencia en ellas. Se informa a la vez que todo ello se explicitará también a su familia. Se deja claro al alumno que la comunicación generada llevará incorporada privacidad en el tratamiento de la información que se exprese.

A menudo, a pesar del preacuerdo inicial, el alumno no se hace una representación clara de qué significan las TPS hasta que las ha iniciado, ya que está más acostumbrado a tener que hablar con el tutor cuando ha surgido algún problema o dificultad importante en el día a día del centro y, como tal, los encuentros entre los dos suelen ser percibidos por aquel como un elemento de alarma, más que de relación abierta.

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de mejorar la comunicación? ¿Qué aspectos, qué estrategias deberíamos tener presentes?

Podemos apuntar ahora algunas consideraciones a tener presente y llevar a cabo por el docente para dar respuesta a las anteriores preguntas. Sería conveniente que el docente fuera consciente de:

- Hablamos de hablar, pero sobre todo de **escuchar**.
- Si hablamos de construcción (de la relación, de la comunicación) nos debemos **dar tiempo** (y por lo tanto deben realizarse una cantidad significativa de sesiones de TPS para evaluarlas).
- No hay que tener prisa, la **significación** de lo que estamos llevando a cabo en la tutoría, se irá viendo -o no- **en el aula** y/o en los otros ámbitos del centro.
- No es necesario que se sitúe siempre en primer lugar aquello que como docente **interesa** tratar. Hay que **aceptar** que **podamos no hablar de aquello** que nos interesaría. Si el docente lo acepta de entrada, es posible que el alumno pueda aceptarlo igualmente, también él, más adelante y acceda a hablar de aspectos suyos no exitosos.
- Es necesario que el alumno compruebe la continuidad de **nuestro interés**.
- Hay que **evitar** que este ámbito (TPS) se convierta en una **fiscalización** de las conductas del alumno.
- Se debe explicitar que aquello de lo que se habla entra dentro de la **privacidad** y pedir al alumno qué es lo que quiere que se comunique a otros y qué no, en relación a lo que se ha tratado. En todo caso, si el tutor cree que ha surgido una información relevante, hay que pedir permiso al alumno para hacerla extensiva a otros docentes.
- Es necesario que este ámbito sirva para **reinterpretar al alumno**. No es preciso sin embargo que esta interpretación le sea expresada.
- A menudo son alumnos con un alto grado de miedo y angustia. Es necesario que la tutoría sirva para **tranquilizarlos**
- A menudo, hay que **explicitar que se comprende qué le pasa** al alumno, utilizando frases que así lo muestren: "Quizás es complicado para ti ...", "Si me pongo en tu lugar, no debe ser fácil ..."
- Es necesario que **el alumno vea**, claramente, que **el tutor se pone en su lugar**.
- En situaciones complejas en la escuela, hay que poder **explicitar que, a veces**, es posible que **el alumno tenga razón**, que algunas situaciones no son justas, ... pero "no podemos cambiarlas en este momento", o "esto ahora no lo podemos hacer", ... la claridad en la comunicación debe ser un elemento clave en la configuración de ésta.
- Importante en la tutoría es **hacer pensar al alumno**, pero **también hacerle sentir**.
- Esto significa, a veces, incorporar la expresión de los **sentimientos/emociones** del propio docente: "Cuando el otro día sucedió/dijiste aquello, me sentí muy mal..., me llegó a doler..., quedé muy decepcionado...".
- Es igualmente importante utilizar, en ocasiones, **triangulaciones** en la conversación. Es decir, incorporar la figura de otro que no está presente pero es importante para el alumno: "¿Cómo crees que se sentirá...? ¿Qué crees que pensará...? ¿Le habrá gustado...? ¿Qué habría dicho...? Si yo le preguntara ahora aquí a..." Es más fácil para algunos alumnos poner en boca de otro -no presente-

los sentimientos que se pueden reconocer, que poderlos expresar en primera persona.

- La triangulación puede realizarse en relación a otros compañeros, a otros maestros, como a los propios padres.

Es posible que la mejora en la comunicación y la relación den pie a que el alumno quiera adquirir compromisos de cambio en relación a su actuación y conducta en el centro. Igualmente por el contrario, se puede dar que la citada mejora no comporte por parte del alumno la voluntad -expresada en acuerdos- de hacer propuestas de cambios. Hay que recordar que el objetivo fundamental es favorecer la comunicación y la relación. La traslación de estos avances en conductas y acciones puede darse de forma implícita o explicitada por el alumno. En cualquier caso, insistimos que **la expresión de compromisos de cambio** para el alumno no es el objetivo a conseguir, sino que, en el mejor de los casos, es la consecuencia de ellos.

De todos modos si se establecen, por voluntad del alumno, propuestas de cambio habría que contemplar:

- Si establecemos **acuerdos de cambio**, sería necesario que se concretaran en **propuestas de acciones del alumno**, pero también en **propuestas de acciones del docente**: "Resumiendo, tú te comprometes a... y yo me comprometo a...", "Para que tú puedas hacer eso que dices que quieres hacer ¿qué debo hacer yo? ¿cómo te puedo ayudar?".
- Si establecemos **acuerdos de mejora**, es necesario que estos se basen en lo que **el alumno se ve capaz** de cambiar, y no en aquello que al docente le gustaría que cambiara. Hay que dar voz al alumno: "Esto que dices ¿estás seguro de que serías capaz de hacerlo...?".
- Si se llega a este punto, es necesario que el docente **cuestione** las propuestas de cambio que sean de una magnitud importante y desmesurada.
- Hay que aceptar propuestas del alumno que sean concretas, con objetivos reducidos y que tengamos la seguridad que pueda llevar a cabo. Si no es así, hay que **responder a ello** proponiendo fijar propuestas más accesibles: "Yo veo complicado que puedas hacer lo que dices", "Entre esto y eso que me has dicho, ¿qué crees que te sería más fácil intentar hacer?" "¿Por dónde empezamos?" El éxito en los cambios conductuales propuestos contribuyen a ampliar la autoimagen personal incorporando la visión de "Yo puedo". Por este motivo es necesario que los **objetivos** a conseguir sean **sencillos, concretos y alcanzables**.
- Los acuerdos a que se llegue, hay que explicitar **cuando se valorarán** y que se utilizará para hacerlo.
- **Si los acuerdos no se cumplen**, el tutor debe analizar e **interpretar qué ha interferido** para que no tuvieran éxito, y no quedarse únicamente en la valoración negativa -y la sanción peyorativa- de ellos.
- Esta interpretación -y valoración- deberá incluir también las actuaciones del propio docente. Dicho de otro modo, si una propuesta de cambio acordada con el alumno no ha funcionado, la **responsabilidad debe ser compartida** por el

alumno y el docente. Éste está incluido en ella, tanto en cuanto no ha podido anticipar las dificultades que tendría el alumno para llevar a cabo la propuesta y ha aceptado las características y condiciones expresadas por éste. Si la propuesta de cambio no ha funcionado "nos hemos equivocado los dos, tú porque no la has podido llevar a cabo y yo por aceptar y no dudar lo que me estabas proponiendo"

- Hay que insistir en que no siempre las sesiones **deben llegar a incluir propuestas de cambio**, más bien al contrario.
- Igualmente, por tanto, no siempre las sesiones deben **concluir en acuerdos** nuevos.

¿Y cómo se abordan las TPS en la Institución? ¿Cómo se implementan?

Describiremos ahora el procedimiento tipo que se ha utilizado para institucionalizar las TPS en los centros en los que se está llevando a cabo la experiencia.

Desde el punto de vista del psicopedagogo (y más concretamente del EAP) la propuesta que se presenta forma parte de sus intervenciones para colaborar en la mejora del centro y, en concreto, para avanzar en las medidas de atención a la diversidad del propio centro. En este sentido, se parte de la idea de que el psicopedagogo dispone de una intención y objetivos claros en relación a su intervención institucional en el centro. Para poder hacerlo, tanto en ésta como en otras propuestas de carácter institucional, habrá tenido que establecer una relación adecuada con el equipo directivo y los órganos de gestión del centro. No es motivo de este artículo pero, para poder realizar todo lo anterior, el asesor psicopedagógico deberá haber obtenido una información adecuada de la institución a través de un ajustado análisis institucional, se deberá haber adaptado a estas consideraciones y habrá tenido que establecer con el equipo directivo una comunicación y relación necesarias y adecuadas para obtener la credibilidad y aceptación del mismo. Es a partir de aquí que el psicopedagogo podrá ofrecer propuestas de colaboración, siendo una de ellas, llevar a cabo las TPS en todo el centro.

Dependiendo de la relación establecida con los órganos de dirección del centro, al psicopedagogo le será suficiente expresar y explicitar la definición y lo que conlleva el proyecto de TPS a incorporar al centro, para, en el mejor de los casos, obtener la aceptación a implementarlo.

En otros casos, aún viéndose interesante por el equipo directivo, la comprensión de lo que implica requerirá un paso previo consistente en la implementación de TPS en algunos niveles de centro y para determinados alumnos -pero sin llevarlo a cabo de forma genérica-, para posteriormente establecer su generalización a todo el centro, en función de la valoración que se haga desde la escuela.

El procedimiento sería pues:

- Explicitación al equipo directivo y órganos de gestión del centro de la propuesta de implementación de TPS en el centro.
- Concreción y aplicación para algunos niveles y/o alumnos para captar su significación y hacer la valoración oportuna con docentes y equipo directivo.
- Presentación al claustro por parte del equipo directivo y el psicopedagogo de la propuesta de TPS, definiéndolas, mostrando qué son y qué no, qué compromisos demandan y aclarando las cuestiones necesarias para una buena representación de ellas
- Aceptación del claustro de la propuesta.
- Organización por parte del jefe de estudios, al inicio de curso, de los horarios correspondientes de las TPS para cada tutor, dentro del horario marco de cada docente (septiembre).
- Evaluación de la implementación, a través de datos solicitados por el jefe de estudios (ver ejemplo como anexo) a la finalización del primer trimestre (diciembre).
- Reunión del jefe de estudios y el psicopedagogo con todos los tutores de la etapa para, por un lado, explicitar los datos del resultado de la evaluación realizada, y por otro, abordar aquellas Tutorías donde haya dificultades o problemas observados en ellas y buscar soluciones (enero).
- Evaluación final de la implementación a través de encuestas dirigidas a docentes, a alumnos ya las familias de los alumnos implicados (ver modelos) (mayo).
- Reunión del jefe de estudios y el psicopedagogo con todos los tutores de la etapa para, por un lado, explicitar los datos del resultado de la evaluación final realizada, y por otro, abordar de nuevo, entre todos, las Tutorías donde haya habido dificultades o problemas observados en ellas, buscando estrategias de intervención en estos casos. La finalidad es construir entre todos -docentes y psicopedagogo- un abordaje común y disponer de estrategias para resolver situaciones complejas dentro de las TPS (junio).

¿Qué ideas y conclusiones podemos extraer a partir de la implementación de la propuesta?

La puesta en práctica de la propuesta de las TPS, tanto en lo que se refiere a la implementación en relación a los alumnos, como a la colaboración para el análisis y la reflexión con los tutores correspondientes, genera las siguientes conclusiones:

- Raramente puede establecerse una relación entre tutor y alumno como la que se consigue preservando un lugar de encuentro sistemático como el de las TPS.
- Debemos saber preservar este ámbito de tutoría para que no se contamine de las situaciones del día a día en la escuela.

- La **valoración** que se hace de la experiencia es del **todo positiva**, tanto en relación al alumnado, como a sus familias ya la que hacen los propios tutores.
- No hay, habitualmente, ninguno de los colectivos citados que no quiera su **continuidad** (Durante los años de implementación, sólo ha habido dos alumnos que han manifestado que, a pesar de que consideraban el beneficio obtenido, no querían continuar haciendo las TPS el curso siguiente).
- Podemos decir que el colectivo que demanda con más fuerza y valoración la continuidad es el de los alumnos, con mayor grado incluso que el de los docentes.
- Los **alumnos valoran** la atención y dedicación obtenida por parte del tutor y su flexibilidad para abordar temas no explícitamente escolares.
- Los **docentes valoran** la oportunidad de contemplar al alumno de forma diferente y poder relacionarse con éste de otra manera.
- Familias y docentes valoran en alto grado la propuesta, a pesar de que en algún caso hubieran querido que ello comportara cambios más explícitos en relación a los alumnos/hijos.
- Un tanto por ciento importante de docentes cree que la posibilidad de realizar las TPS le ha generado una **percepción diferente del alumno** que ha posibilitado el "poder mirarlo", a partir de ese momento, de otra forma en el aula.
- Como correlato, dicen los docentes, esto ha supuesto una **modificación de las pautas de comunicación y relación** que ha ofrecido el tutor al alumno en el aula. Esta modificación de pautas, creen que ha sido reconocida por el propio alumno, respondiendo éste entonces igualmente de forma diferente -aunque de forma parcial, en el caso de algún alumno-.
- Es por ello que los docentes valoran la realización de las TPS como una oportunidad para una aproximación diferente al alumno, difícilmente conseguida por otros medios.
- Se observa que la dificultad de la realización en sí de las TPS se encuentra más en relación a alumnos donde la **comunicación** sea muy **limitada** -o haya hándicaps que la limiten de forma significativa- que en aquellos alumnos las dificultades de los cuales se sitúan en el ámbito de las competencias de relación interpersonal y de inserción social.
- Si esto es así, nos mostraría que las dificultades se observan más en las formas para conseguir una **comunicación eficaz** que en los contenidos sobre los que esta comunicación descansa.



(Gráfico 1. Ejemplo de los resultados de evaluación según los datos dados por el profesorado en una escuela. Escuela Ciurana, Sant Boi Llobregat)

- El desarrollo de las TPS sigue un **proceso** en el que se van planteando diferentes objetivos -de forma no consciente- en la medida que se va estableciendo una comunicación progresiva entre docente y alumno. Estos serían:
 - En primer lugar, el primer y principal objetivo a conseguir es mejorar/modificar las **expectativas** del maestro en relación al alumno.
 - Más tarde esto comportará para el docente una **imagen** diferente del alumno (se ve a aquel de forma diferenciada, se le reconocen actitudes y esfuerzos favorables y se constatan contingencias limitadoras para su conducta).
 - Esta imagen diferente se traducirá posteriormente en **intervenciones** diferentes, primero desde el docente, produciendo al final un cambio en la interacción docente-alumno.

Y habría un cuarto objetivo no siempre alcanzable:

- Estas interacciones producen cambios significativos y observables en la **actitud** y/o **conducta** del alumno, manteniéndose estos cambios en el tiempo.
- Lo que sucede a menudo es que el alumno valora los tres primeros elementos citados como significativos y suficientes. Y al maestro le cuesta no incorporar siempre el cuarto, en la valoración que hace del alumno en relación a las TPS.
- Esto puede verse, como se ha citado, en las valoraciones que hacen los alumnos y los docentes de las TPS, siempre siendo, a menudo, más valoradas

por la totalidad del alumnado que en el caso de los docentes, a pesar de ser altamente positivas para estos.

- A menudo hay muchos tutores que hablan en primera persona sobre los cambios sufridos durante las TPS. Es decir, más allá de si el alumno ha cambiado o no, el docente percibe que él sí ha cambiado (le ha ayudado a tener una percepción diferente de la situación y esto ha tenido una repercusión posterior). A veces, contemplando estas valoraciones, no queda claro a quien ha servido más la realización de las TPS, si al alumno o al propio tutor. Es evidente que a ambos.
- La tutoría personalizada vista así se convierte en un espacio de construcción continúa alumno-maestro (similar a lo que sucede en una situación de aprendizaje).

Modelos de evaluación

Al final del documento se anexan los diferentes modelos de encuestas utilizadas para la evaluación anual del proyecto en cada centro. Modelos diferentes dirigidos al alumnado atendido, a sus familias ya los tutores.

¿Qué ideas y conclusiones se pueden considerar en relación al asesoramiento?

El tipo de procedimiento establecido en relación a la intervención del asesor psicopedagógico, sin querer excluir otro tipo de formato estratégico, muestra algunas características vinculadas a la definición que se hace de esa figura y su conceptualización. Esto remite a algunas ideas incluidas en la propuesta:

- El asesor psicopedagógico, y en concreto el del EAP, debe hacer propuestas de orientación individual del alumnado pero a la vez debería hacer también otras en relación a toda la **Institución**, en función de las necesidades que observe.
- Para poder hacer las citadas propuestas debe haber construido un formato de **trabajo colaborativo** con los órganos de dirección del centro que le permita hacer sugerencias a partir de la credibilidad obtenida.
- Cualquier propuesta de trabajo a realizar con los docentes del centro debe ser una **propuesta compartida** asesor y equipo de dirección, donde un representante de éste debe estar presente en el proceso y adquirir un papel relevante y funciones determinadas
- Si ello no es así, puede haber dificultades para que el centro contemple como suyo el proyecto que se está llevando a cabo.
- En este sentido, será necesario más allá de hacer las propuestas y las intervenciones iniciales, establecer un procedimiento que vele por su

implementación y su **evaluación**. Evidentemente, desde el punto de vista del artículo, el asesor psicopedagógico debe estar incluido también en este proceso y realizar un **acompañamiento** fundamental de él.

- La intención del asesor más allá de la implementación institucional del proyecto, debe ser que éste sea **autónomo** para el propio centro, es decir, que el citado acompañamiento a realizar vaya adquiriendo características diferentes a lo largo del tiempo, consiguiendo que las funciones que realiza el asesor posteriormente puedan ser llevadas a cabo por referentes del centro, fundamentalmente representantes de los órganos de dirección.
- No estamos diciendo otra cosa que en las propuestas colaborativas de carácter institucional el asesor psicopedagógico ha de velar tanto para su realización como para su mantenimiento en el centro. Mantenimiento a visualizar primero con presencia del asesor y posteriormente sin ella.
- En cada centro el proceso de "empoderamiento" del propio centro de la propuesta que se sigue puede durar más o menos tiempo, en función de las diferentes variables de centro y del propio asesor. Podemos decir sin embargo, a partir de la experiencia realizada, que a partir de tres años "de acompañamiento" del asesor, sería necesario que, tal como se ha dicho, las funciones de los referentes del proyecto fueran modificadas, situándose el asesor cada vez más en un segundo plano.
- Para que el proyecto continúe preservando la idea fundamental y la visión correspondiente de las TPS, es adecuado y necesario -dada la movilidad de profesorado en algunos centros- que al inicio de curso el asesor -y el referente de los órganos de dirección- explicita de nuevo, esta vez a los **nuevos tutores**, la definición, características y estrategias de las TPS y el trabajo a realizar.
- Sin embargo, no será hasta las **reuniones de tutores** con el asesor (enero y junio) donde algunos de ellos acabarán de visualizar cuál es el papel que se les pide y las estrategias más adecuadas a desarrollar.
- Por otra parte hay que mencionar la importancia de las citadas dos reuniones de tutores de la etapa con el asesor y el referente del centro durante el curso. Tienen una finalidad de acompañamiento y evaluación de la implementación. Pero también deben servir como elemento de **práctica reflexiva**, en la que los docentes más allá de plantear dificultades concretas, van compartiendo cada vez más el sentido de la intervención ya la vez van construyendo, entre todos, estrategias para situaciones concretas de relación con el alumnado.
- Estas reuniones sostienen también la visión del proyecto como un **Proyecto Institucional**. Un proyecto que se va configurando como un **rasgo de identidad** para el propio centro y en el que los docentes tienen la palabra en su desarrollo.
- El **asesor** en estas sesiones con todos los tutores de la etapa puede **intervenir** de diferentes maneras: recordando el sentido de las TPS, qué es conveniente y qué no, dando valor a cambios limitados que se manifiesten, observando donde se

encuentra cada tutor en relación a la sintonía con el proyecto y haciendo propuestas adecuadas para cada uno, planteando cuestiones cuya respuesta pueda determinar posibles soluciones a problemas planteados, incorporando estrategias utilizadas por otros docentes o en otros momentos, proponiendo mejoras del proyecto,...

Referencias bibliográficas:

- Ainscow, M. et al (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Campion, J. (1987). *El niño en su contexto*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Delfos, MF (2009). *Cómo conversar con niños entre los 4 y los 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Oates, J. Ed. (2007). *La primera infancia en perspectiva*. Milton Keynes: The Open University.
- Saumell, C. (2007). *Escolta'm. La resiliència afectiva en l'acció tutorial*. Llicència d'estudis. Barcelona. Departament d'Educació Generalitat de Catalunya.
- Selvini Palazzoli, M. et al (1985). *El mago sin magia*. Buenos Aires: Paidós.
- Watzlawick, P. et al (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Correspondencia con el autor: *Manuel Seguer Caballé*. E-mail: mseguer@xtec.cat

Anexo 1

Ejemplo de resumen evaluativo de datos cuantitativos de un centro (Escuela Amat Verdú de Sant Boi de Llobregat)

RESUMEN DE LA EVALUACIÓN CUANTITATIVA EN RELACIÓN A LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TUTORÍAS PERSONALIZADAS

ESCUELA AMAT VERDÚ

CURSO 2017-18

1. DATOS FINALES SOBRE LA REALIZACIÓN DE LAS TPS

NIVEL	NÚMERO ALUMNOS	FRECUENCIA TP PARA CADA ALUMNO	NÚMERO DE SESIONES REALIZADAS 2º-3º TRIMESTRE	CONSIDERACIONES
1º A	3	Cada 3 semanas	Sí 6-6 = 12 No 2-4 = 6	Se ha utilizado alguna sesión para otro alumno
1º B	3	Cada 3 semanas	Sí 7-5 = 12 No 3-1 = 4	Se ha utilizado alguna sesión para otro alumno
2º A	3	Cada 3 semanas	Sí 4-5 = 9 No 3-3 = 6	
2º B	2	Quincenal	Sí 8-5 = 13 No 3-4 = 7	
3º A	3	Cada 3 semanas	Sí 6-7 = 13 No 5-1 = 6	
3º B	2	Quincenal	Sí 8-5 = 13 No 2-2 = 4	
4º A	1	Semanal	Sí 9-7 = 16 No 1 - 2 = 3	
4º B	3	Cada 3 semanas	Sí 7-6 = 13 No 4-2 = 6	Algunos días no ha habido sustitución del tutor
5º A	3	Cada 3 semanas	Sí 8-7 = 15 No 2-0 = 2	
5º B	3	Cada 3 semanas	Sí 7-7 = 14 No 4-2 = 6	
6º A	3	Cada 3 semanas	Sí 9-5 = 14 No 1-4 = 5	Cuando ha faltado un alumno, se ha escogido otro
6º B	4	Quincenal	Sí 5-4 = 9 No 6-5 = 11	Algunas sesiones de 15'. Enfermedad de la tutora. Se han atendido otros alumnos también muy puntualmente
TOTAL	33	Periodicidad diversa, preferentemente cada 3 semanas	Sí 84-69 = 153 (70%) No 36-30 = 66 (30%)	

MODELO DE ENCUESTA PARA VALORAR LA UTILIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS PERSONALIZADAS (modelo para el tutor/a)

Tutor-a/maestro-a:

Nivel:

1. ¿Qué valoración haces de la aplicación de las tutorías personalizadas que has llevado a cabo?
2. ¿Crees que ha mejorado tu percepción del alumno/a?

Observaciones:

Nada	Poco	Bastante	Mucho

3. ¿Crees que ha mejorado la relación que tenías con el alumno/a?

Observaciones:

Nada	Poco	Bastante	Mucho

4. ¿Has visto cambios en el alumno/a que podrían vincularse a la realización de las tutorías personalizadas?

Observaciones:

Nada	Poco	Bastante	Mucho

5. ¿Los cambios observados son los que te habías planteado conseguir al iniciarlas?

Observaciones:

Nada	Poco	Bastante	Mucho

6. ¿Harías algún cambio si las vuelves a realizar?
7. ¿Crees que sería conveniente continuar realizándolas?

(Fecha)

MODELO DE ENCUESTA PARA VALORAR LA UTILIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS PERSONALIZADAS (modelo para el alumno/a)

Alumno/a:

Nivel:

1. ¿Te ha gustado hacer tutorías periódicas con tu tutor/a?

Observaciones / ¿Por qué?:

Nada	Poco	Bastante	Mucho

2. ¿Crees que te ha ayudado a mejorar algo en la clase?

Observaciones / ¿Por qué?:

Nada	Poco	Bastante	Mucho

3. ¿Cambiarías algo, si las volvieras a hacer?

4. ¿Las recomendarías a algún amigo/a?

5. ¿En algún momento has hecho algún comentario en tu casa sobre ellas?

6. ¿Te gustaría continuar haciéndolas?

(Fecha)

MODELO DE ENCUESTA PARA VALORAR LA UTILIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS PERSONALIZADAS (modelo para la familia)

Familia del alumno/a:

Nivel:

1. ¿Tienen conocimiento que su hijo/a durante este curso ha estado haciendo tutorías periódicas con el tutor/a?

Nada	Poco	Bastante	Mucho

2. ¿Cómo han sabido de ellas? ¿Por la escuela, por el tutor/a, por el alumno/a?

3. ¿Saben de qué han hablado?

Observaciones:

Nada	Poco	Bastante	Mucho

4. ¿Creen que le han servido a su hijo/a?

Observaciones:

Nada	Poco	Bastante	Mucho

5. ¿Les gustaría que su hijo/a continuara realizándolas el próximo curso?

Nada	Poco	Bastante	Mucho

(Fecha)