

# TESIS DOCTORAL

2018



**LA FUNCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA Y SECUNDARIA: UN ESTUDIO  
EMPÍRICO**

**ANA MARÍA GONZÁLEZ BENITO**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**CONSUELO VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA (UNED)**

**ESTHER LÓPEZ-MARTÍN (UNED)**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA  
(UNED)**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica)*



**TESIS DOCTORAL**

**LA FUNCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y  
SECUNDARIA: UN ESTUDIO EMPÍRICO**

**ANA MARÍA GONZÁLEZ BENITO**

**Máster en Innovación e Investigación en Educación: especialidad  
Orientación Educativa**

**Licenciada en Psicopedagogía**

**Directora:**

**Dra. CONSUELO VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA**

**Codirectora:**

**Dra. ESTHER LÓPEZ-MARTÍN**

**Madrid, 2018**









## *Agradecimientos*

*De forma muy especial quisiera dar las gracias a dos personas sin las cuales este trabajo no hubiese sido posible realizarse. A la Dra. Consuelo Vélaz-de-Medrano, directora de esta tesis, por su generosidad y la confianza depositada en mí desde la elaboración y posterior defensa del Trabajo Final de Máster dentro del Máster en Innovación e Investigación en Educación de la UNED. Y, a la Dra. Esther López-Martín, codirectora de esta tesis, por su cercanía, sus consejos y apoyo permanente a lo largo de estos 4 años, no solo nivel académico-profesional sino también a nivel personal, infinitas gracias.*

*Deseo expresar también mi agradecimiento a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y al Ministerio de Economía, Industria y Competitividad por haber financiado mis estudios doctorales concediéndome un contrato como personal investigador en formación (FPI) asociado a un Proyecto I+D+i dentro del cual he realizado este trabajo de investigación en el Grupo de investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y competencias de los orientadores (GRISOP). Del mismo modo, quiero expresar mi reconocimiento y gratitud al Dr. Peter Plant, la Dra. Pie Cort y la Dra. Rie Thomsen, por brindarme la oportunidad de realizar una estancia de investigación en el Departamento de Educación de la Universidad de Aarhus en Copenhague.*

*Y no puedo dejar de agradecer a todos los profesores del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la UNED por haberme acogido como un miembro más desde mi incorporación. Quiero hacer especial mención al Dr. José R. Guillamón por enseñarme lo que es ser un buen profesor; a la Dra. Ana Patricia Fernández, la Dra. Lidia Losada y la Dra. Berta García, por sus sabios consejos; y a la Dra. Eva Expósito, por ser un referente personal y profesional, y por todas las conversaciones mantenidas que siempre contribuían a que pudiera afrontar de forma positiva y con mucha ilusión este reto de realizar la tesis doctoral.*

*A mi familia por su apoyo incondicional, especialmente, a Jose, por su comprensión y por ser el perfecto compañero.*

*A todas aquellas personas que de una u otra forma colaboraron en el desarrollo de mi formación doctoral quiero expresar mi más sincero agradecimiento.*







# ÍNDICE DE CONTENIDOS





# ÍNDICE DE CONTENIDOS RESUMIDO

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

<b>CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL</b> .....	<b>19</b>
1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL .....	22
1.2. PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA INTERVENCIÓN TUTORIAL .....	27
1.3. OBJETIVOS Y FUNCIONES .....	28
1.4. MARCO DE INTERVENCIÓN: ÁREAS, NIVELES Y CONTEXTOS DE ACTUACIÓN .....	32
<b>CAPÍTULO 2. LA TUTORÍA DESDE SU ORIGEN A LA ACTUALIDAD</b> .....	<b>43</b>
2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y PRECURSORES .....	46
2.2. PROCESO DE IMPLANTACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS.....	49
2.3. LA TUTORÍA EN EL MARCO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD .....	75
2.4. ESPECIFICIDADES DE LA TUTORÍA EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS .....	78
2.5. LA TUTORÍA EN EL CONTEXTO ESCOLAR EUROPEO .....	81
<b>CAPÍTULO 3. EL TUTOR</b> .....	<b>87</b>
3.1. EL TUTOR: CONCEPTO Y FUNCIONES.....	90
3.2. PERFIL DEL TUTOR .....	109
<b>CAPÍTULO 4. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL</b> .....	<b>121</b>
4.1. LA PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL .....	124
4.2. ESTRATEGIAS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA PRÁCTICA TUTORIAL .....	139
4.3. LA EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL COMO GARANTÍA DE CALIDAD EDUCATIVA .....	150

## SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

<b>CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA</b> .....	<b>189</b>
5.1. FASE I: APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LA TUTORÍA EN ESPAÑA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.....	193
5.2. FASE II: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO. APLICACIÓN A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE TUTORES DE ESO. ....	201
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS (I): APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LA TUTORÍA EN ESPAÑA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA</b> .....	<b>219</b>
6.1. TIEMPO DEDICADO A LAS TAREAS ASOCIADAS A LA TUTORÍA .....	222
6.2. COBERTURA DE LA TUTORÍA.....	254

6.3. OBSTÁCULOS PARA DAR RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE TUTORÍA.....	260
6.4. SATISFACCIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL TRABAJO COMO TUTOR .....	273
6.5. COLABORACIÓN ENTRE DIFERENTES PROFESIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA TUTORÍA .....	278
6.6. ESTUDIO COMPARADO ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON DIFERENTE ESTRUCTURA DE ORIENTACIÓN: CON Y SIN ORIENTADOR DENTRO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....	285
6.7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO I .....	299
<b>CAPÍTULO 7. RESULTADOS (II): APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO DIRIGIDO A EVALUAR LAS FUNCIONES ASOCIADAS A LA ACCIÓN TUTORIAL A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE TUTORES .....</b>	<b>305</b>
7.1. VALIDACIÓN DE CONSTRUCTO. ....	308
7.2. NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE LAS FUNCIONES TUTORIALES EN UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE TUTORES DE ESO .....	315
7.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO II .....	388
 <b>TERCERA PARTE: CONCLUSIONES</b>	
 <b>CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES.....</b>	<b>393</b>
8.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	396
8.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	406
<b>CHAPTER 8. CONCLUSIONS.....</b>	<b>409</b>
8.1. DISCUSSION AND CONCLUSIONS .....	412
8.2. LIMITATIONS OF THE STUDY AND FUTURE LINES OF RESEARCH .....	421
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>425</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	<b>449</b>

# ÍNDICE DE CONTENIDOS DETALLADO

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

<b>CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL</b> .....	<b>19</b>
1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL .....	22
1.1.1. <i>Conceptos afines: mentoría y coaching</i> .....	25
1.2. PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA INTERVENCIÓN TUTORIAL .....	27
1.3. OBJETIVOS Y FUNCIONES .....	28
1.4. MARCO DE INTERVENCIÓN: ÁREAS, NIVELES Y CONTEXTOS DE ACTUACIÓN .....	32
1.4.1. <i>Áreas de intervención: desarrollo profesional, académico, personal, social y atención a la diversidad.</i> .....	33
1.4.2. <i>Niveles de intervención: aula, centro y sistema escolar</i> .....	38
1.4.3. <i>Contextos de acción: el sistema educativo, organizaciones y entorno comunitario</i> .....	39
<b>CAPÍTULO 2. LA TUTORÍA DESDE SU ORIGEN A LA ACTUALIDAD</b> .....	<b>43</b>
2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y PRECURSORES.....	46
2.2. PROCESO DE IMPLANTACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS.....	49
2.2.1. <i>Durante el siglo XIX y primer tercio del siglo XX (1800-1939)</i> .....	49
2.2.2. <i>Desde la postguerra (1939) hasta 1970</i> .....	52
2.2.3. <i>Ley General de Educación de 1970</i> .....	55
2.2.4. <i>Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)</i> .....	62
2.2.5. <i>Ley Orgánica de Educación (2006)</i> .....	69
2.2.6. <i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)</i> .....	73
2.3. LA TUTORÍA EN EL MARCO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD .....	75
2.4. ESPECIFICIDADES DE LA TUTORÍA EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS .....	78
2.5. LA TUTORÍA EN EL CONTEXTO ESCOLAR EUROPEO .....	81
<b>CAPÍTULO 3. EL TUTOR</b> .....	<b>87</b>
3.1. EL TUTOR: CONCEPTO Y FUNCIONES.....	90
3.1.1. <i>La figura del tutor</i> .....	90
3.1.2. <i>La función tutorial: orientación educativa de los docentes</i> .....	95
3.1.2.1. <i>Funciones generales del tutor</i> .....	96
3.1.2.2. <i>Funciones específicas según los destinatarios</i> .....	101
3.1.2.2.1. <i>En relación con los alumnos</i> .....	101
3.1.2.2.2. <i>En relación con el equipo educativo y con el centro</i> .....	103
3.1.2.2.3. <i>En relación con las familias</i> .....	104
3.1.2.3. <i>Funciones específicas según la etapa del sistema escolar</i> .....	105
3.1.2.3.1. <i>La tutoría en Educación Infantil y Primaria</i> .....	106
3.1.2.3.2. <i>La tutoría en Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria</i> .....	109
3.2. PERFIL DEL TUTOR.....	109
3.2.1. <i>Concepto de competencia</i> .....	110

3.2.2. <i>Competencias profesionales del tutor</i> .....	111
3.2.2.1. <i>Saber</i> : competencia científica .....	114
3.2.2.2. <i>Saber ser</i> : competencia intra e interpersonal .....	114
3.2.2.3. <i>Saber estar</i> : competencia social-relacional.....	116
3.2.2.4. <i>Saber hacer qué</i> : competencia didáctica, organizativa y gestión de la convivencia.....	116
3.2.2.5. <i>Saber hacer cómo</i> : competencia en trabajo en equipo, innovación y mejora, comunicativa y lingüística, y digital .....	117
<b>CAPÍTULO 4. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL</b> .....	<b>121</b>
4.1. LA PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL .....	124
4.1.1. <i>Principios que fundamentan la planificación de la acción tutorial</i> .....	124
4.1.2. <i>La acción tutorial en los proyectos del centro</i> .....	127
4.1.3. <i>El Plan de Acción Tutorial</i> .....	128
4.1.3.1. Concepto y características .....	128
4.1.3.2. Diseño del Plan de Acción Tutorial .....	129
4.1.3.2.1. Responsables .....	129
4.1.3.2.2. Proceso de elaboración .....	131
4.1.3.2.3. Contenido .....	135
4.2. ESTRATEGIAS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA PRÁCTICA TUTORIAL .....	139
4.2.1. <i>En relación con el alumnado como destinatario principal de la tutoría (individual y grupal)</i> 140	
4.2.1.1. La observación .....	140
4.2.1.2. La encuesta: el cuestionario.....	141
4.2.1.3. La entrevista.....	142
4.2.1.4. El sociograma .....	142
4.2.1.5. La tutoría por pares o la tutoría entre iguales .....	143
4.2.1.7. Técnicas de dinámica de grupo .....	144
4.2.2. <i>En relación con el profesorado: coordinación y colaboración efectiva en la intervención tutorial</i> .....	145
4.2.2.1. Reunión de coordinación entre tutores .....	145
4.2.2.2. Reunión de los tutores con órganos colegiados y de coordinación docente: decisiones organizativas sobre tutoría .....	146
4.2.3. <i>En relación con las familias y el entorno: fomento de la interacción escuela-padres-sociedad a través de la acción tutorial</i> .....	147
4.2.3.1. Dinámicas de interacción con las familias.....	147
4.2.3.2. Apoyo experto externo: consulta y formación .....	148
4.2.4. <i>Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la acción tutorial</i> .....	149
4.3. LA EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL COMO GARANTÍA DE CALIDAD EDUCATIVA .....	150
4.3.1. <i>Seguimiento y evaluación de la acción tutorial en el sistema escolar</i> .....	158
4.3.1.1. Marco legislativo .....	158
4.3.1.2. Responsables .....	162
4.3.1.3. Dimensiones objeto de evaluación.....	163
4.3.1.3.1. Resultados generales obtenidos en el centro en relación con la acción tutorial.....	164
4.3.1.3.2. El propio Plan.....	165
4.3.1.4. Procedimientos para el seguimiento y evaluación de la tutoría .....	167
4.3.2. <i>Criterios de calidad de la acción tutorial</i> .....	169
4.3.2.1. Contextualización: adecuación a las necesidades.....	170
4.3.2.2. Fundamentación teórica .....	174
4.3.2.3. Diseño y planificación de la acción tutorial .....	177
4.3.2.4. Participación y grado de apropiación de la comunidad educativa .....	179
4.3.2.5. Disponibilidad y utilización eficiente de los recursos.....	180
4.3.2.6. Seguimiento y evaluación del proceso y de los resultados.....	181

4.3.2.7. Grado de aplicación .....	183
4.3.2.8. Actualidad e innovación de la acción tutorial .....	183

## SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

### CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA.....189

5.1. FASE I: APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LA TUTORÍA EN ESPAÑA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA .....	193
5.1.1. Planteamiento del problema .....	193
5.1.2. Objetivos de la investigación .....	193
5.1.3. Población y muestra .....	194
5.1.4. Técnica de recogida de información e instrumentos .....	196
5.1.5. Plan de análisis .....	200
5.2. FASE II: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO. APLICACIÓN A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE TUTORES DE ESO .....	201
5.2.1. Planteamiento del problema .....	201
5.2.2. Objetivos de la investigación .....	201
5.2.3. Población y muestra .....	202
5.2.4. Técnica de recogida de información e instrumentos .....	205
5.2.5. Plan de análisis .....	217

### CAPÍTULO 6. RESULTADOS (I): APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LA TUTORÍA EN ESPAÑA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA .....219

6.1. TIEMPO DEDICADO A LAS TAREAS ASOCIADAS A LA TUTORÍA .....	222
6.1.1. Planificación de la tutoría .....	222
6.1.2. Coordinación entre tutores .....	227
6.1.3. Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo .....	233
6.1.4. Orientación personal de los alumnos .....	236
6.1.5. Orientación académica de los alumnos .....	238
6.1.6. Orientación profesional de los alumnos .....	241
6.1.7. Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo .....	243
6.1.8. Orientación de las familias de sus alumnos .....	245
6.1.9. Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro .....	247
6.1.10. Colaboración con el orientador .....	250
6.1.11. Apoyo y coordinación de la tutoría por parte de los orientadores .....	252
6.2. COBERTURA DE LA TUTORÍA .....	254
6.2.1. Respuesta a las necesidades de tutoría .....	254
6.2.2. Respuesta como tutor a las demandas de orientación de las familias .....	259
6.3. OBSTÁCULOS PARA DAR RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE TUTORÍA .....	260
6.4. SATISFACCIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL TRABAJO COMO TUTOR .....	273
6.4.2. Percepción del tutor de la valoración del trabajo del tutor por otros profesionales .....	274
6.5. COLABORACIÓN ENTRE DIFERENTES PROFESIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA TUTORÍA .....	278
6.5.1. Grado de coordinación entre los tutores .....	278
6.5.2. Colaboración entre los tutores y el orientador .....	282
6.6. ESTUDIO COMPARADO ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON DIFERENTE ESTRUCTURA DE ORIENTACIÓN: CON Y SIN ORIENTADOR DENTRO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....	285
6.6.1. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría .....	285
6.6.2. Cobertura de la tutoría .....	291
6.6.3. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría .....	293

6.6.4. Satisfacción y reconocimiento del trabajo como tutor.....	295
6.6.5. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría .....	297
6.7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO I .....	299
<b>CAPÍTULO 7. RESULTADOS (II): APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO DIRIGIDO A EVALUAR LAS FUNCIONES ASOCIADAS A LA ACCIÓN TUTORIAL A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE TUTORES .....</b>	<b>305</b>
7.1. VALIDACIÓN DE CONSTRUCTO. ....	308
7.2. NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE LAS FUNCIONES TUTORIALES EN UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE TUTORES DE ESO .....	315
7.2.1. Influencia de las variables contextuales en el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales. ....	336
7.2.2. Relación entre el nivel de cumplimiento ideal y real de las funciones tutoriales. ....	381
7.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO II .....	388
 <b>TERCERA PARTE: CONCLUSIONES</b>	
 <b>CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES.....</b>	<b>393</b>
8.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	396
8.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	406
<b>CHAPTER 8. CONCLUSIONS.....</b>	<b>409</b>
8.1. DISCUSSION AND CONCLUSIONS .....	412
8.2. LIMITATIONS OF THE STUDY AND FUTURE LINES OF RESEARCH .....	421
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>425</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	<b>449</b>
ANEXO 1. LEGISLACIÓN .....	451
ANEXO 2. CUESTIONARIOS.....	469
ANEXO 3. DESCRIPTIVOS Y NORMALIDAD. ESTUDIO I. ....	491
ANEXO 4. VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR GRUPO DE EXPERTOS .....	525
ANEXO 5. CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL.....	531
ANEXO 6. INDICE DE FIABILIDAD COMPUESTA (IFC) .....	535
ANEXO 7. DESCRIPTIVOS Y NORMALIDAD. ESTUDIO II. ....	539
ANEXO 8. DIAGRAMAS DE CAJA. ESTUDIO II.....	555
ANEXO 9. DIFERENCIAS TAREAS TUTORIALES Y VARIABLES CONTEXTUALES.....	567

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Definiciones de tutoría por varios autores. ....	23
<b>Tabla 2.</b> Líneas de acción tutorial.....	33
<b>Tabla 3.</b> Áreas de intervención en tutoría según diferentes autores .....	37
<b>Tabla 4.</b> Definiciones de tutoría en la normativa.....	80
<b>Tabla 5.</b> Definiciones de tutor por diversos autores.....	94
<b>Tabla 6.</b> Funciones y tareas del tutor .....	100
<b>Tabla 7.</b> Clasificaciones de las competencias del tutor por diferentes autores .....	113
<b>Tabla 8.</b> Competencias profesionales del tutor.....	120
<b>Tabla 9.</b> Niveles de concreción de la acción tutorial.....	124
<b>Tabla 10.</b> Principios y metas del Plan de Acción Tutorial .....	126
<b>Tabla 11.</b> Enfoques evaluativos según la concepción de la acción tutorial .....	155
<b>Tabla 12.</b> Muestra final por etapa educativa y figura profesional.....	196
<b>Tabla 13.</b> Indicadores analizados y muestras de referencia.....	199
<b>Tabla 14.</b> Modificaciones realizadas en los ítems tras la validación de expertos .....	208
<b>Tabla 15.</b> Modelo teórico de las tareas asociadas a la función tutorial .....	209
<b>Tabla 16.</b> Fiabilidad compuesta (Castilla y León).....	211
<b>Tabla 17.</b> Modelo final de las tareas asociadas a la función tutorial (Castilla y León). Dimensiones, Subdimensiones e indicadores.....	216
<b>Tabla 18.</b> Tiempo en la planificación de la tutoría. Prueba U de Mann-Whitney.....	227
<b>Tabla 19.</b> Tiempo en la coordinación entre tutores. Prueba U de Mann-Whitney. ....	233
<b>Tabla 20.</b> Respuesta a necesidades de tutoría. Prueba U de Mann-Whitney. ....	256
<b>Tabla 21.</b> Obstáculos de la tutoría. Prueba U de Mann-Whitney.....	272
<b>Tabla 22.</b> Grado de coordinación entre tutores. Prueba U de Mann-Whitney.....	281
<b>Tabla 23.</b> Diferencias entre centros de Educación Primaria con y sin orientador dentro. Prueba U de Mann-Whitney.....	290
<b>Tabla 24.</b> Diferencias entre tiempo real-ideal en las tareas tutoriales según tutores, orientadores y directores. Prueba de Wilcoxon. ....	300
<b>Tabla 25.</b> Resumen de diferencias según etapa educativa. Prueba U de Mann-Whitney. ....	303
<b>Tabla 26.</b> Índices de ajuste del modelo .....	308
<b>Tabla 27.</b> Fiabilidad compuesta (Comunidad Valenciana).....	309
<b>Tabla 28.</b> Modelo final de las tareas asociadas a la función tutorial (Comunidad Valenciana). Dimensiones, Subdimensiones e indicadores.....	314
<b>Tabla 29.</b> Diferencias entre años de experiencia docente y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis.....	337
<b>Tabla 30.</b> Diferencias entre años de experiencia docente y cumplimiento de la F2. Prueba de Mann- Whitney.....	337

<b>Tabla 31.</b> Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis.....	342
<b>Tabla 32.</b> Diferencias entre años como tutor y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis.....	345
<b>Tabla 33.</b> Diferencias entre años como tutor y cumplimiento de la F1. Prueba de Mann-Whitney.....	345
<b>Tabla 34.</b> Diferencias entre años como tutor y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis...	348
<b>Tabla 35.</b> Diferencias entre el sexo y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Mann-Whitney	351
<b>Tabla 36.</b> Diferencias entre el sexo y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Mann-Whitney .....	352
<b>Tabla 37.</b> Diferencias entre la especialidad y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis.....	356
<b>Tabla 38.</b> Diferencias entre la especialidad y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis.....	357
<b>Tabla 39.</b> Diferencias entre la especialidad y cumplimiento ideal de las funciones tutoriales. Prueba de Mann-Whitney.....	358
<b>Tabla 40.</b> Diferencias entre especialidad y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis .....	367
<b>Tabla 41.</b> Diferencias entre el curso en que es tutor y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis .....	371
<b>Tabla 42.</b> Diferencias entre curso en el que es tutor y cumplimiento de la F4. Prueba de Mann-Whitney .....	372
<b>Tabla 43.</b> Diferencias entre curso en el que es tutor y cumplimiento de la F4. Prueba de Mann-Whitney .....	372
<b>Tabla 44.</b> Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis.....	378
<b>Tabla 45.</b> Funciones tutoriales ordenadas de mayor a menor tiempo dedicado.....	381
<b>Tabla 46.</b> Tiempo dedicado a las funciones tutoriales según los tutores. Prueba de Wilcoxon. ....	382
<b>Tabla 47.</b> Tiempo que se debería dedicar a las funciones tutoriales según los tutores. Prueba de Wilcoxon.....	384
<b>Tabla 48.</b> Tiempo que se debería dedicar a las funciones tutoriales según los tutores. Prueba de Wilcoxon.....	385
<b>Tabla 49.</b> Diferencias entre el tiempo real-ideal en las tareas tutoriales según los tutores de ESO. Prueba de Wilcoxon.....	387



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Normativa sobre delegados de curso de 1957.....	54
<b>Figura 2.</b> Normativa sobre evaluación continua de 1970 (I) .....	56
<b>Figura 3.</b> Normativa sobre evaluación continua de 1970 (II) .....	57
<b>Figura 4.</b> La tutoría en la normativa de 1970. ....	59
<b>Figura 5.</b> Los tutores como órgano de coordinación docente.....	66
<b>Figura 6.</b> Designación y funciones del tutor en Educación Infantil y Primaria (1993) .....	66
<b>Figura 7.</b> Designación y funciones del tutor en Educación Infantil y Primaria (1996) .....	67
<b>Figura 8.</b> Designación y funciones del tutor en Educación Secundaria (1996) .....	68
<b>Figura 9.</b> La tutoría en Educación Primaria en la normativa de 2006.....	71
<b>Figura 10.</b> La tutoría en Educación Secundaria en la normativa de 2006. ....	72
<b>Figura 11.</b> La tutoría en Educación Primaria en la normativa de 2014. ....	74
<b>Figura 12.</b> La tutoría en Educación Secundaria en la normativa de 2014. ....	74
<b>Figura 13.</b> Organización de los servicios de orientación en los centros docentes.....	76
<b>Figura 14.</b> Niveles organizativos de la orientación.....	77
<b>Figura 15.</b> Fases de elaboración del Plan de Acción Tutorial. ....	132
<b>Figura 16.</b> Plan de elaboración del Plan de Acción Tutorial. ....	134
<b>Figura 17.</b> Modelo evaluativo de la calidad de la acción tutorial. ....	153
<b>Figura 18.</b> Objeto y propósito de la evaluación de la acción tutorial. ....	154
<b>Figura 19.</b> Evaluar desde y en la tutoría.....	155
<b>Figura 20.</b> Mapa de las Comunidades Autónomas participantes en el estudio.....	194
<b>Figura 21.</b> Caracterización de la muestra de tutores de la Comunidad Valenciana. ....	204
<b>Figura 22.</b> Diseño y validación del cuestionario EFAT. ....	205
<b>Figura 23.</b> Fórmula para calcular el Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC). ....	211
<b>Figura 24.</b> Modelo de segundo orden para el Instrumento EFAT en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Castilla y León) .....	212
<b>Figura 25.</b> Tiempo en la planificación de la tutoría según tutores. ....	223
<b>Figura 26.</b> Diagrama de cajas: planificación de la tutoría según los tutores.....	224
<b>Figura 27.</b> Tiempo en la planificación de la tutoría según directores. ....	225
<b>Figura 28.</b> Diagrama de cajas: planificación de la tutoría según los directores.....	226
<b>Figura 29.</b> Tiempo en la coordinación entre tutores según tutores. ....	229
<b>Figura 30.</b> Diagrama de cajas: coordinación entre tutores según los tutores.....	230
<b>Figura 31.</b> Tiempo en la coordinación entre tutores según directores.....	231
<b>Figura 32.</b> Diagrama de cajas: coordinación entre tutores según los directores.....	232
<b>Figura 33.</b> Tiempo en el seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo según los tutores.....	235
<b>Figura 34.</b> Diagrama de cajas: Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo según los tutores.....	236

<b>Figura 35.</b> Tiempo en la orientación personal de sus alumnos según los tutores.....	237
<b>Figura 36.</b> Diagrama de cajas: Orientación personal de sus alumnos según los tutores.....	238
<b>Figura 37.</b> Tiempo en la orientación académica de sus alumnos según los tutores. ....	240
<b>Figura 38.</b> Diagrama de cajas: Orientación académica de sus alumnos según los tutores.....	241
<b>Figura 39.</b> Tiempo en la orientación profesional de sus alumnos según los tutores de ESO.....	242
<b>Figura 40.</b> Diagrama de cajas: Orientación profesional de sus alumnos según los tutores de ESO.....	242
<b>Figura 41.</b> Tiempo en la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo según los tutores.....	244
<b>Figura 42.</b> Diagrama de cajas: Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo según los tutores .....	245
<b>Figura 43.</b> Tiempo en la orientación de las familias de sus alumnos según los tutores.....	247
<b>Figura 44.</b> Diagrama de cajas: Orientación de las familias de sus alumnos según los tutores.....	247
<b>Figura 45.</b> Tiempo en la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro según los tutores. ....	249
<b>Figura 46.</b> Diagrama de cajas: Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro según los tutores. ....	250
<b>Figura 47.</b> Tiempo real e ideal: Colaboración con el orientador según los tutores de ESO. ....	251
<b>Figura 48.</b> Diagrama de cajas: Colaboración con el orientador según los tutores de ESO.....	251
<b>Figura 49.</b> Tiempo en el apoyo y coordinación de la tutoría según los orientadores. ....	253
<b>Figura 50.</b> Diagrama de cajas: apoyo y coordinación de la tutoría según los orientadores .....	253
<b>Figura 51.</b> Respuesta a las necesidades de tutoría general .....	255
<b>Figura 52.</b> Respuesta a necesidades de tutoría por figura y etapa educativa. ....	257
<b>Figura 53.</b> Diagrama de cajas. Respuesta necesidades de tutoría según los tutores.....	258
<b>Figura 54.</b> Diagrama de cajas. Respuesta necesidades de tutoría según los directores .....	258
<b>Figura 55.</b> Diagrama de cajas. Respuesta necesidades de tutoría según los orientadores de ESO.....	258
<b>Figura 56.</b> Respuesta a demandas de orientación familiar según los tutores.....	259
<b>Figura 57.</b> Diagrama de cajas: Respuesta a demandas de orientación familiar según los tutores.....	260
<b>Figura 58.</b> Formación especializada suficiente para desempeñar las funciones de tutor según el tutor de Educación Secundaria. ....	261
<b>Figura 59.</b> Obstáculos de la función tutorial según los tutores .....	263
<b>Figura 60.</b> Diagrama de cajas: Obstáculos de la función tutorial según los tutores. ....	264
<b>Figura 61.</b> Obstáculos de la función tutorial según los directores. ....	266
<b>Figura 62.</b> Diagrama de cajas: Obstáculos de la función tutorial según los directores. ....	267
<b>Figura 63.</b> Obstáculos de la función tutorial según los orientadores de ESO. ....	268
<b>Figura 64.</b> Diagrama de cajas: Obstáculos de la función tutorial según los orientadores de ESO. ....	269
<b>Figura 65.</b> Satisfacción del tutor con su propio trabajo.....	273
<b>Figura 66.</b> Diagrama de cajas: Satisfacción del tutor con su propio trabajo.....	274
<b>Figura 67.</b> Percepción del tutor de la valoración de su trabajo por diferentes miembros de la comunidad escolar. ....	276
<b>Figura 68.</b> Diagrama de cajas: Percepción del tutor de la valoración de su trabajo por diferentes miembros de la comunidad escolar. ....	277

<b>Figura 69.</b> Frecuencia de coordinación entre los tutores según tutores, directores y orientadores .....	278
<b>Figura 70.</b> Grado de coordinación de los tutores según directores, orientadores y tutores de Educación Primaria y Secundaria. ....	279
<b>Figura 71.</b> Diagrama de cajas: Grado de coordinación de los tutores según directores, orientadores y tutores.....	280
<b>Figura 72.</b> Satisfacción del tutor de Educación Primaria con la colaboración con el EAP/orientador....	282
<b>Figura 73.</b> Suficiencia de grado de coordinación entre orientador y tutor en Secundaria por parte de los tutores.....	282
<b>Figura 74.</b> Colaboración del orientador con los tutores en la preparación de actividades y recursos para la tutoría según el tutor y el orientador de Educación Primaria. ....	283
<b>Figura 75.</b> Satisfacción de tutor de Educación Secundaria con la colaboración del orientador en la preparación de actividades y recursos para la tutoría. ....	284
<b>Figura 76.</b> Colaboración del orientador con los tutores en las decisiones de promoción del alumnado según el tutor y el director en Educación Secundaria.....	285
<b>Figura 77.</b> Tiempo real e ideal: tareas tutoriales según los tutores. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. ....	287
<b>Figura 78.</b> Tiempo real e ideal: tareas tutoriales según los directores. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. ....	289
<b>Figura 79.</b> Respuesta a necesidades de tutoría. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. ....	292
<b>Figura 80.</b> Respuesta a demandas de orientación familiar. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. ....	292
<b>Figura 81.</b> Obstáculos de la función tutorial según los tutores. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. ....	293
<b>Figura 82.</b> Obstáculos de la función tutorial según los directores. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. ....	294
<b>Figura 83.</b> Satisfacción del tutor con su propio trabajo. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. ....	295
<b>Figura 84.</b> Percepción del tutor de la valoración del trabajo del tutor por diferentes miembros de la comunidad escolar. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. ....	296
<b>Figura 85.</b> Grado de coordinación de los tutores según directores y tutores de Educación Primaria Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria.....	297
<b>Figura 86.</b> Satisfacción del tutor de Educación Primaria con la colaboración con el orientador (del Equipo o del centro). Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria .....	298
<b>Figura 87.</b> Colaboración del orientador con los tutores en la preparación de actividades y recursos para la tutoría según el tutor y el orientador de Educación Primaria. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. ....	299
<b>Figura 88.</b> Modelo de segundo orden multigrupo para el Instrumento EFAT.....	311
<b>Figura 89.</b> Esquema del modelo teórico <i>versus</i> modelo final (Comunidad Valenciana).....	313
<b>Figura 90.</b> Gráfico. Porcentaje de frecuencia puntuaciones de las funciones tutoriales.....	317

<b>Figura 91.</b> Frecuencia de las tareas asociadas a conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional) (F1).....	319
<b>Figura 92.</b> Frecuencia de las tareas asociadas a informar, asesorar y derivar a otros profesionales (F2). .....	321
<b>Figura 93.</b> Frecuencia de las tareas asociadas a contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (F3).....	323
<b>Figura 94.</b> Frecuencia de las tareas asociadas a coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo (F4).....	325
<b>Figura 95.</b> Frecuencia de las tareas asociadas a participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación (F5).....	327
<b>Figura 96.</b> Frecuencia de las tareas asociadas a facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro (F6). ....	329
<b>Figura 97.</b> Frecuencia de las tareas asociadas a colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado (F7) .....	331
<b>Figura 98.</b> Frecuencia de las tareas asociadas a coordinar la intervención educativa del profesorado (F8). .....	333
<b>Figura 99.</b> Frecuencia de las tareas asociadas a favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad (F9).....	335
<b>Figura 100.</b> Diagrama de cajas: Distribución de respuesta de los tutores según nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales. ....	386

## LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

<b>ACNEES</b>	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
<b>AFC</b>	Análisis Factorial Confirmatorio
<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado
<b>CCAA</b>	Comunidades Autónomas
<b>CCP</b>	Comisión de Coordinación Pedagógica
<b>CE</b>	Comisión Europea
<b>CEC</b>	Consejería de Educación y Ciencia
<b>CEDA</b>	Confederación Española de Derechas Autónomas
<b>CEDEFOP</b>	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
<b>CFI</b>	Comparative Fit Index
<b>CIDE</b>	Centro de Investigación y Documentación Educativa
<b>DO</b>	Departamento de Orientación
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Educación Superior
<b>EFAT</b>	Evaluación de las Funciones asociadas a la Acción Tutorial
<b>EGB</b>	Enseñanza General Básica
<b>EP</b>	Educación Primaria
<b>ESO</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>ETF</b>	European Training Foundation /
<b>FETE-UGT</b>	Federación estatal sectorial de la Unión General de Trabajadores
<b>FPB</b>	Formación Profesional Básica
<b>I+D+i</b>	Investigación, Desarrollo e Innovación
<b>IFC</b>	Índice de Fiabilidad Compuesta
<b>IFFIE</b>	Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
<b>ILE</b>	Institución Libre de Enseñanza
<b>LGE</b>	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
<b>LOCE</b>	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
<b>LODE</b>	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación
<b>LOE</b>	Ley Orgánica de Educación
<b>LOECE</b>	Ley Orgánica que reguló el Estatuto de Centros Escolares
<b>LOGSE</b>	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
<b>LOMCE</b>	Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa
<b>LOPEG</b>	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes
<b>MEC</b>	Ministerio de Educación y Cultura
<b>MECD</b>	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
<b>MINECO</b>	Ministerio de Economía y Competitividad
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

<b>ONG</b>	Organizaciones No Gubernamentales
<b>PAT</b>	Plan de Acción Tutorial
<b>PCPI</b>	Programas de Cualificación Profesional Inicial
<b>PDC</b>	Programa de Diversificación Curricular
<b>PEC</b>	Proyecto Educativo de Centro
<b>PGA</b>	Programación General Anual
<b>PMA</b>	Programa de Mejora del Aprendizaje
<b>POAT</b>	Plan de Orientación y Acción Tutorial
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>RMSEA</b>	Root Mean Square Error of Approximation
<b>ROF</b>	Reglamento de Organización y Funcionamiento
<b>SEPE</b>	Servicio Público de Empleo Estatal
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación
<b>TLI</b>	Tucker Lewis Index
<b>TSI</b>	Tecnologías de la Sociedad de la Información
<b>UE</b>	Unión Europea
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## RESUMEN

La tutoría es considerada una parte fundamental de la intervención orientadora que se realiza en las escuelas. Sin embargo, no se cuenta con suficiente evidencia empírica que aporte información de su estado actual desde el punto de vista de los profesionales más directamente implicados. Una panorámica actualizada de la tutoría en las escuelas nos permite poner de relieve la necesidad de que el sistema educativo cuente con profesionales cualificados que hagan realidad el primer nivel de orientación: la acción tutorial. Por ello, el objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la situación de la tutoría en Educación Primaria (EP) y Secundaria (ESO) en España, con especial atención a las funciones que configuran este constructo. De este objetivo general derivan los objetivos específicos siguientes: (a) realizar un estudio comparado del sistema de tutoría en las diferentes Comunidades Autónomas (CC.AA.) de España desde el punto de vista de directores, orientadores y tutores, y (b) construir y validar un instrumento que permita evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial, así como aportar evidencia sobre en qué medida los tutores, uno de los agentes más directamente implicados con la acción tutorial, valoran cómo están llevando a cabo dichas funciones.

El trabajo de investigación tiene 2 fases diferenciadas. La primera fase es un estudio descriptivo e inferencial mediante encuesta, en el que participan un total de 6658 directores, tutores y orientadores de 14 CC.AA. españolas. La estrategia analítica general incluye: (a) La descripción de la distribución de respuesta a las distintas cuestiones por parte de los diversos colectivos profesionales en cada etapa educativa, (b) El análisis comparado de diferencias relevantes entre las dos etapas educativas y las tres figuras profesionales y (c) El estudio comparado entre dos grupos de CC.AA.: aquellas que han situado un orientador en los centros de EP y aquellas en las que el orientador actúa desde un equipo externo en la zona o distrito escolar. En la segunda fase de investigación se profundiza en el estudio de las funciones propias del tutor. Para ello, tras la revisión de la normativa y de la literatura especializada, se elabora un modelo teórico ad hoc, a partir del cual se construye una primera versión del instrumento de encuesta que se somete a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos y se realiza una aplicación piloto a una muestra incidental de 223 tutores de ESO, con la finalidad de detectar posibles problemas de funcionamiento de los elementos de la escala. La versión definitiva se aplica a una muestra representativa

de 605 tutores de ESO en la Comunidad Autónoma de Valencia. La validación del constructo se lleva a cabo a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) multigrupo de segundo orden. Asimismo, se lleva a cabo el estudio descriptivo e inferencial del nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales por parte de los tutores.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que, en general, los profesionales encuestados consideran que las necesidades de tutoría de su alumnado están cubiertas, aunque identifican algunos obstáculos para la cobertura total, principalmente: no disponer de un tiempo específico en el horario lectivo para abordar con sus alumnos cuestiones propias de la tutoría (especialmente en EP), así como no tener la suficiente formación sobre acción tutorial. Además, los tutores creen que deberían poder dedicar más tiempo a todas las tareas tutoriales, con excepción de la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro. El tiempo dedicado a las diferentes tareas es mayor en EP que en ESO, con la excepción de aquellas relativas a la orientación personal. Asimismo, los resultados muestran que los tutores se sienten satisfechos con su trabajo, fundamentalmente en la etapa de EP, y que los tutores perciben que su trabajo es muy valorado por el Equipo Directivo, bastante por el orientador y el profesorado, y en menor medida por el alumnado y las familias.

Cabe destacar que la presencia del orientador dentro de los centros parece influir en una mayor cobertura de las necesidades de orientación familiar, mejores niveles de coordinación entre tutores, así como en niveles de satisfacción más elevados con la colaboración entre el tutor y el orientador.

La validación de constructo de las funciones asociadas a la acción tutorial que se ha llevado a cabo, permite identificar dos dimensiones generales, en torno a las cuales se agrupan las nueve funciones principales que desempeñan los tutores dentro del sistema educativo no universitario. Con carácter general, el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales según los tutores de Educación Secundaria Obligatoria es medio-alto. No obstante, los resultados nos muestran diferencias en el nivel de desempeño de las funciones asociadas a la acción tutorial por parte de los tutores en función de características personales y laborales como el sexo, el curso en el que es tutor, la especialidad, la experiencia como tutor y los años de experiencia docente.

**Palabras clave:** tutoría, tutor, orientación, Educación Primaria, Educación Secundaria.



---

## ABSTRACT

---

Form tutoring is considered a fundamental part of the counselling work done in schools. However, there is not enough empirical evidence furnishing information on the current status of form tutoring from the viewpoint of the practitioners most directly involved. An updated picture of form tutoring in schools points out the fact that the education system needs to have qualified practitioners who can implement the first level of counselling, i.e., tutorial action. Therefore, the general objective of this doctoral thesis is to analyze the situation of form tutoring in primary school and compulsory secondary school in Spain, paying special attention to the component functions of the construct at issue. From this general objective there stem the following specific objectives: (a) to perform a comparative study of the form-tutoring system in the various autonomous communities of Spain from the standpoint of school heads, guidance counsellors and form tutors and (b) to construct and validate an instrument for evaluating the functions associated with tutorial action and to furnish evidence on how well form tutors (one of the agents most directly involved with tutorial action) feel they are carrying out those functions.

The research work has two differentiated phases. The first phase is a survey-based descriptive or inferential study in which a total of 6658 heads, form tutors and guidance counsellors from 14 autonomous communities participated. The general analytical strategy includes: (a) description of the distribution of the answers to the different questions by the various practitioner collectives in each stage of education, (b) comparative analysis of important differences between the two stages of education and the three practitioner groups and (c) comparative study of the two groups of autonomous communities, those that staff primary schools with counsellors and those where counsellors attend to the school district or zone as members of an external team. For this purpose, after reviewing the legislation and the specialized literature, an ad-hoc theoretical model was created, on whose basis the first version of the survey instrument was built. This survey instrument was subjected to a content validation process by a group of experts and administered on a pilot basis to an incidental sample of 223 secondary school form tutors to detect any problems in the operation of the scale's items. The definitive version was administered to a representative sample of 605 secondary school form tutors in the Community of Valencia. Construct validation was

carried out through a second-order multigroup confirmatory factorial analysis. A descriptive and inferential study of the level of compliance with form tutor functions was carried out as well.

The study's results show that in general the surveyed practitioners feel that their students' form-tutoring needs are covered, although they do identify some obstacles to total coverage, primarily not having specific classroom time scheduled with their students to tackle the sorts of issues form tutoring is supposed to address (especially in primary school) and not having enough training in tutorial action. In addition, form tutors believe they ought to be able to spend more time on all form-tutoring tasks with the exception of collaboration in improving coexistence in the school. The time spent on the various tasks is greater in primary school than in secondary school, with the exception of tasks related with personal counselling. Moreover, the findings show that form tutors feel satisfied with their work, fundamentally in primary school, and that form tutors perceive that their work is highly valued by the school administration, well valued by the guidance counsellor and teaching staff and valued to a lesser extent by students and their families.

Having a guidance counsellor on the school staff seems to result in higher coverage for family counselling needs, better levels of coordination amongst form tutors and higher levels of satisfaction with the collaboration between form tutors and guidance counsellors.

Construct validation of the functions associated with the tutorial action done enables two general dimensions to be identified, around which are grouped the nine main functions form tutors perform within the non-university education system. Generally speaking, the level of compliance of the tutorial functions according to the tutors in compulsory secondary education is medium/high. Nevertheless, the results enable differences to be identified in the level of form tutors' performance of the functions associated with tutorial action according to personal and occupational characteristics such as gender, the year the students belong to, the speciality, form-teaching experience and years of teaching experience.

**Keywords:** form tutoring, form tutor, guidance counselling, primary education, secondary education.

# INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Uno de los retos actuales del sistema educativo es formar ciudadanos capaces de desenvolverse en todos los niveles sociales; la escuela no solo se ocupa del aprendizaje de contenidos disciplinares y de formar profesionales eficientes. La consideración holística del alumno en las escuelas como un sujeto que debe recibir un acompañamiento en los procesos de desarrollo y toma de decisiones en las áreas personal, social, académica y profesional a lo largo de toda la vida, resulta crucial para el logro de tales objetivos. En consecuencia, el estudio de la acción tutorial adquiere un importante valor como elemento que contribuye a alcanzar la meta última de la educación: la formación integral de la persona en todas sus facetas para que se convierta en un ciudadano activo, crítico y responsable, que sea capaz de desarrollar su proyecto personal y contribuir a crear una sociedad mejor.

A partir de esta tesis doctoral se pretende abordar el análisis de la situación actual de la acción tutorial en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria en España con la finalidad de desarrollar un dispositivo metodológico *ad hoc* que pueda contribuir al conocimiento en profundidad del sistema de tutoría y a iluminar la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas para mejorar la acción orientadora y tutorial.

La revisión teórica sobre este ámbito de estudio, pone de manifiesto cómo histórica y actualmente son numerosos los autores que coinciden en establecer la acción tutorial como un elemento nuclear de la intervención orientadora desarrollada en las instituciones educativas (Álvarez, Bauza, Bisquerra, Dorio, Figuera, Forner, Pantoja, Rodríguez Espinar, Rodríguez Montoya, y Torrado, 2006; Giner, 2011; González y Solano, 2015; Lázaro y Asensi, 1989; Pantoja, 2013, Vélaz-de-Medrano, 1998; entre otros). La importancia de la tutoría como el nivel de orientación más próximo y directo con el alumnado requiere un estudio en profundidad de su situación presente, también

---

<sup>1</sup> Todas las referencias para las que, en esta tesis doctoral, se utiliza la forma de masculino genérico, deben entenderse aplicables, indistintamente, a mujeres y a hombres. Y ello, atendiendo a lo que al respecto prescribe la Real Academia Española. No existe, por tanto, intencionalidad discriminatoria alguna, ni uso sexista del lenguaje, sino el interés por respetar la necesaria fluidez expositiva, la agilidad de la lectura del texto y el respeto a la corrección lingüística.

en España. Sin embargo, aunque son cuantiosos los estudios teóricos y empíricos que, desde una perspectiva nacional e internacional, han analizado los sistemas de orientación establecidos por diferentes países (Eurydice, 2008; OCDE, 2004; Sultana, 2004; Vélaz de Medrano, Manzanares, López-Martín, y Manzano-Soto, 2013; Watts, Guichard, Plant y Rodríguez, 1994; Watts, Sultana y McCarthy, 2010), la acción tutorial ha sido abordada desde un enfoque restringido, centrandolo el análisis en aspectos concretos de la práctica tutorial. En este sentido, por ejemplo, encontramos investigaciones que muestran los efectos positivos de la tutoría en el rendimiento académico, las actitudes y el comportamiento del alumnado (Jones, Stallings y Malone, 2004; Malone, Jones y Stallings, 2002), en la prevención del absentismo escolar (Reglin, 1997), en la mejora de la atención y el progreso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Borisov y Reid, 2010). Así mismo hay diversos estudios centrados en la formación de los tutores (Ellis, 1976) o en los beneficios de la tutoría entre iguales (Bowman-Perrott, DeMarín, Mahadevan, y Etchells, 2016; Leung, 2015; Susan y Bailey, 2002; Topping, 2015).

En el contexto español, son varias las revisiones teóricas que versan sobre la figura del tutor y la práctica tutorial (Asensi, 2002; Sanz Oro, 2010; Sobrado, 2007; entre otros), que en su mayoría destacan su importancia como factor coadyuvante para la mejora de la calidad de la educación. Asimismo, existen estudios parciales que se centran en determinados aspectos como la cobertura de las necesidades de tutoría (Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012), la satisfacción y percepción de las familias en relación con los procesos tutoriales (López y Pantoja, 2016); las necesidades formativas del profesorado para desempeñar la función tutorial (Aguilar-Parra, Alías-García, Álvarez, Fernández-Campoy, Pérez-Gallardo y Hernández Rodríguez, 2015; Cañas, Campoy y Pantoja, 2005; Cremades, García, Ramírez y Miraflores, 2016; Fuente, 2010; García-Bacete, García-Castellar y Doménech, 2005; Sanz Oro, 2010, Urosa y Lázaro, 2017), el perfil competencial del tutor (Giner, 2012), la relación entre la acción tutorial con la mejora del clima escolar (Serrano, 2009), los efectos de la tutoría entre iguales (Flores y Duran, 2013), la percepción de la importancia de las funciones tutoriales y el grado de satisfacción de los tutores (López-Gómez, 2013), el papel de la tutoría en la transición entre etapas (Bereziartua, Intxausti y Odriozola, 2017, González-Lorente y González-Morga, 2015), la educación

emocional mediante la acción tutorial (Aguaded y Pantoja, 2015), las funciones y actividades que realizan los tutores en regiones concretas (García-Bacete, García-Castelar, Villanueva y Doménech, 2003), el efecto en la disminución del abandono escolar (Figuera y Álvarez, 2014), el uso de las tecnologías en la acción tutorial (Castellano y Pantoja, 2015, 2017; Molina y Panão, 2016) o las ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal (Pino y Soto, 2010).

La fundamentación, los antecedentes y el estado actual del tema objeto de estudio, se nutren de los resultados de estudios previos teóricos y empíricos sobre sistemas de orientación e intervención psicopedagógica, que incluyen a la tutoría como una dimensión más de análisis. No obstante, permite poner de manifiesto algunas lagunas y limitaciones que justificarían la necesidad de desarrollar el presente trabajo de investigación y que, fundamentalmente, se sitúan en la falta de innovaciones metodológicas para poder realizar un estudio empírico ambicioso que evalúe el modelo o modelos de tutoría actualmente vigentes en el sistema educativo español descentralizado.

Entre los referentes previos más relevantes a este trabajo, destaca uno de los primeros estudios centrado en la percepción del desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid titulado “*El desarrollo profesional del orientador de Educación Secundaria: evaluación de necesidades y propuestas de mejora*”, bajo la coordinación de Repetto y Vélaz de Medrano, publicado por CIDE/MEC (1995). En él se aportan las conclusiones siguientes relacionadas con la tutoría:

- Respecto a la valoración de las funciones descritas en la normativa, los orientadores consideran importante para la calidad de la orientación en el centro la función de “elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial” y el “asesoramiento y apoyo a los tutores y a la Comisión de Coordinación Pedagógica”.
- En relación con las demandas de la comunidad escolar, se aprecia que el alumnado y sus familias son los principales destinatarios de la intervención del

orientador, seguidos a bastante distancia, de los tutores y la Inspección. Destaca la ausencia de demandas por parte de los profesores que no son tutores.

- Según el tipo de intervención destinada a cada sector de la comunidad escolar, los tutores, demandan asesoramiento para la preparación de las sesiones de tutoría.
- Los orientadores se dedican fundamentalmente, y por este orden, a: impartir docencia, atender/orientar a alumnos y padres, elaborar de planes o programas generales de orientación y tutoría, coordinar y/o asesorar a tutores, profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica y/o Equipo Directivo, realizar la evaluación psicopedagógica de alumnos y coordinación externa.
- Las funciones que los orientadores valoran como más importantes de entre las prescritas por la normativa (funciones relativas a la orientación académica y profesional, la intervención en problemas de aprendizaje de los alumnos, y el apoyo a la función tutorial), son también aquellas a las que dedican la mayor parte de su jornada laboral.

Por otra parte, un segundo trabajo que tomamos como referencia es la tesis realizada por De la Oliva (2002) titulada “*Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación. 2002-2005*” (cofinanciada por la Fundación Santamaría, la UNED y la Universidad Autónoma de Madrid) y cuyas principales conclusiones se presentan en el artículo de De la Oliva, Martín y Vélaz-de-Medrano (2005). En esta investigación participaron 6 Institutos de Secundaria en la Comunidad de Madrid empleándose una metodología propia del estudio de casos. De la respuesta del alumnado se desprende que las actividades de tutoría son poco frecuentes. Asimismo, todos los orientadores, mantienen que la intervención psicopedagógica para mejorar la calidad de la educación debería canalizarse, principalmente, a través del asesoramiento a los tutores. Además, los resultados muestran la importancia de la coordinación de los tutores y que, en general, los Departamentos de Orientación muestran un grado de coordinación alto (o medio-alto) con los tutores.

Cabe destacar la importancia de la obra de carácter teórico-descriptivo realizado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) bajo la dirección



de Grañeras y Parras en noviembre de 2008, publicada con el título *“Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas”*. Aportó una primera revisión del estado de la cuestión sobre los modelos teóricos e institucionales españoles e internacionales. En esta obra, dentro de la tercera parte dedicada a las áreas y contextos de intervención, se ofrece un epígrafe sobre la acción tutorial donde se conceptualiza la tutoría, se describen sus orígenes, características, objetivos, las personas implicadas y el documento en el que se planifican las actuaciones tutoriales, el Plan de Acción Tutorial.

Como continuación de este estudio teórico en 2007, el CIDE encargó un estudio de carácter empírico cualitativo sobre *“Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas”* (Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto y Blanco-Blanco, 2013). Se realizó un estudio comparado de las políticas públicas de orientación y apoyo a los centros en seis Comunidades Autónomas: una Comunidad en representación de las que normativamente mantienen la estructura y el modelo de la LOGSE (Madrid) y cinco CC.AA. (Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco) que tras recibir la transferencia de las competencias plenas en educación, habían introducido cambios en las estructuras y en el modelo. El estudio aportó una visión global sobre los factores demográficos y territoriales, socio-económicos, escolares, políticos, y de diversa índole que han llevado a las Consejerías de Educación a optar por un sistema de orientación y apoyo escolar u otro, recogiendo la valoración que de ellas hacen sus destinatarios. Entre las conclusiones que se obtienen específicamente de la tutoría, cabe destacar que el calendario y la jornada escolar son dos indicadores que contribuyen a valorar el grado de oportunidad que existe en un sistema escolar para proporcionar apoyo tutorial y orientador al alumnado y sus familias, para realizar asesoramiento colaborativo entre especialistas y docentes, así como para coordinar la tutoría y otras actuaciones horizontales que favorecen la calidad educativa y la atención a la diversidad.

Los resultados de este trabajo evidenciaron la necesidad de realizar un estudio extensivo de carácter empírico-cuantitativo que recabara la opinión y grado de satisfacción de los orientadores, tutores y directores de centros de educación Primaria y

Secundaria, sobre el sistema de orientación y apoyo vigente en las distintas Comunidades Autónomas. Este estudio (presentado a la convocatoria competitiva I+D 2008-2012 del Ministerio de Ciencia e Innovación y dirigido por Vélaz-de-Medrano), acometió el “*Seguimiento de la evolución de los distintos modelos institucionales de orientación en las CCAA españolas, análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad*”. Su objetivo general era evaluar la evolución y resultados de los nuevos sistemas de orientación establecidos en algunas CC.AA. (Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco), en relación con factores significativos identificados a partir de la evidencia teórica y empírica disponible. De los resultados de este proyecto derivaron un conjunto de publicaciones (Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco, y Manzano-Soto, 2012; Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto, y Blanco-Blanco, 2013; Vélaz-de-Medrano, Castelló, Del Frago, Manzanares, Martín, Rodríguez, y Fernández, 2013; Vélaz-de-Medrano, Manzanares, López-Martín, y Manzano-Soto, 2013) que sirven de base para esta tesis. Asimismo, dicha investigación reveló dos aspectos de especial interés en relación con la acción tutorial: las carencias y necesidades de formación de los tutores en una aproximación diferenciada por etapa y Comunidad Autónoma, y el grado de implicación de los Equipos Externos de Apoyo Psicopedagógico en el asesoramiento a tutores.

La necesidad de extender el estudio al resto de CCAA y avanzar en sus conclusiones, dio lugar a un nuevo proyecto de investigación presentado a la convocatoria del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO, 2012). Titulado “*Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las Comunidades Autónomas (II): análisis empírico de sus finalidades y su funcionalidad a partir de las valoraciones de una muestra de orientadores, tutores y directores de primaria y secundaria. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea*”, y dirigido por Vélaz-de-Medrano, ha supuesto avances significativos, pues se acomete el estudio de las ocho Comunidades Autónomas restantes: Aragón, Asturias, Baleares, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Murcia y La Rioja. Se analizan y comparan los sistemas de orientación psicopedagógica y de apoyo escolar implantados en las CC.AA., identificando su finalidad y contenidos, el grado de cobertura de necesidades y demandas, el modelo y enfoque de intervención, la coordinación entre los

actores de la orientación, el rol, competencias y formación de los orientadores, la acción tutorial, y el grado de satisfacción de los destinatarios y profesionales. Asimismo, se comienza un estudio exploratorio de las políticas públicas de orientación educativa y apoyo escolar en una muestra de países europeos.

Entre los principales objetivos de dicho estudio, se encontraba mejorar el dispositivo metodológico de la encuesta con el fin de profundizar en tres de las líneas de indagación ya iniciadas en el proyecto anterior, por la especial relevancia mostrada en la mejora del sistema de orientación y apoyo escolar: la acción tutorial, la orientación profesional y el modelo de intervención psicopedagógica.

El objeto de estudio de la presente tesis doctoral es precisamente una de esas líneas de investigación: la acción tutorial. En concreto, se persigue *analizar la situación de la tutoría en Educación Primaria y Secundaria en España, con especial atención a las funciones que configuran este constructo*. Con ello, pretendemos contribuir al conocimiento y mejora de la acción tutorial, mediante el desarrollo de una metodología válida y fiable que permita profundizar en este ámbito de estudio. En consecuencia, el problema de investigación se articula a partir de los siguientes interrogantes:

- *¿Cuál es la situación actual del sistema de tutoría en los centros educativos de Primaria y Secundaria españoles?*
- *¿Qué funciones del tutor están empíricamente asociadas al modelo teórico de la acción tutorial?*
- *¿En qué medida los tutores están llevando a cabo las funciones asociadas al constructo “acción tutorial”?*
- *¿Qué recomendaciones y propuestas de actuación pueden aportarse a los diferentes actores (Administración y comunidad escolar) para mejorar la práctica y resultados de la acción tutorial?*

Para dar respuesta al problema de investigación, la tesis acomete los siguientes objetivos generales:

1. *Realizar un estudio comparado del sistema de tutoría en las diferentes Comunidades Autónomas de España desde el punto de vista de directores, orientadores y tutores.* Se trata de aportar conclusiones relevantes a partir del análisis del sistema de tutoría en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo a diferentes factores significativos identificados por la evidencia teórica y empírica disponible hasta el momento: el tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría, la cobertura de la tutoría, los obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría, el nivel de satisfacción y el reconocimiento del trabajo como tutor y la colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría.
2. *Diseñar y validar un instrumento que permita evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial.* Pretendemos aportar evidencia sobre en qué medida los tutores, uno de los agentes más directamente implicados con la acción tutorial, valoran la importancia (real e ideal) que conceden a dichas funciones en su práctica diaria. El objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos: a) proponer un modelo teórico que nos permita contrastar empíricamente las funciones asociadas a la acción tutorial; b) diseñar y validar un instrumento dirigido a evaluar dichas funciones, c) aplicar el instrumento a una muestra representativa de tutores de Educación Secundaria Obligatoria, y d) analizar la percepción de los tutores sobre el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales.

La memoria del trabajo de investigación que presentamos está estructurada en 3 apartados.

La primera parte, dedicada al «marco teórico», se estructura en 4 capítulos. En el primer capítulo titulado “*Conceptualización de acción tutorial*”, se describen los principios que la fundamentan, los objetivos, las funciones y el marco de intervención que le son propios. En el segundo capítulo, “*La tutoría desde su origen a la actualidad*”, se realiza un recorrido histórico-normativo, atendiendo a los periodos históricos tradicionales en los países de nuestro entorno sociocultural, desde sus orígenes hasta su consolidación en las instituciones educativas españolas. El tercer

capítulo, dedicado a la figura de “*El tutor*”, está dedicado a esta figura como pieza clave en el desarrollo de la acción orientadora, enumerando sus funciones según el tipo de destinatario y la etapa educativa en la que desempeña su labor tutorial, así como el marco competencial que debe poseer el profesorado para el buen ejercicio de la función tutorial. Finalmente, en el cuarto capítulo se abordan, por un lado, algunas de las estrategias y recursos empleados por los tutores en la acción tutorial durante la puesta en práctica del Plan de Acción Tutorial de su centro y, por otro, dos elementos imprescindibles para la mejora e innovación de la acción tutorial: la planificación y la evaluación.

Una vez desarrollados los aspectos teóricos que constituyen la fundamentación conceptual de nuestro trabajo, la segunda parte de la tesis doctoral, denominada «Investigación», está compuesta por 3 capítulos (5º, 6º y 7º) en los que se establece el marco metodológico de la investigación y se exponen los resultados.

En el quinto capítulo, “*Diseño de la investigación y metodología*”, se describe el planteamiento del problema, los objetivos, la población y muestra, las técnicas de recogida de información e instrumentos aplicados y el plan de análisis de datos del trabajo de investigación.

En el capítulo sexto, se presentan, en primer lugar, los resultados del análisis del sistema de tutoría en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria establecido en España de acuerdo con los factores anteriormente enumerados, mostrando la distribución de respuesta a las distintas cuestiones por parte de tutores, orientadores y directores de centro en cada etapa educativa, así como las posibles diferencias en la respuesta otorgada en función de la etapa y de los distintos tipos de profesionales (orientador, tutor y director). Posteriormente, se muestran los resultados del estudio comparado entre los dos grupos de Comunidades Autónomas que mantienen una estructura diferenciada en el sistema de orientación: aquellas donde existe un orientador en los centros de Educación Primaria y aquellas en las que el orientador está ubicado en un equipo psicopedagógico en la zona o sector escolar.

En el capítulo séptimo se expone tanto el proceso de validación del modelo teórico relativo a las funciones tutoriales en una muestra representativa de tutores, como los resultados del análisis de la percepción de los tutores sobre el nivel de cumplimiento de dichas funciones. Asimismo, se analiza el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales según variables contextuales como los años de experiencia, años de experiencia como tutor, sexo, especialidad y curso en el que es tutor.

En la última sección se presentan las «Conclusiones» derivadas de los resultados del trabajo de investigación, así como las principales limitaciones y las propuestas para futuras investigaciones. Finalmente, se recogen las referencias bibliográficas y los Anexos.

# **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**





## **CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

### **Capítulo 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

#### 1.1. Aproximación conceptual.

##### 1.1.1. Conceptos afines: mentoría y *coaching*

#### 1.2. Principios que fundamentan la intervención tutorial

#### 1.3. Objetivos y funciones

#### 1.4. Marco de intervención: áreas, niveles y contextos de actuación

##### 1.4.1. Áreas de intervención: desarrollo profesional, académico, personal, social y atención a la diversidad

##### 1.4.2. Niveles de intervención: aula, centro y sistema escolar

##### 1.4.3. Contextos de acción: el sistema educativo, organizaciones y entorno comunitario



## **CAPÍTULO 1.**

### **CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

Con la finalidad de delimitar la significación de la tutoría, en este primer capítulo del marco teórico de la tesis doctoral denominado “*Conceptualización de la acción tutorial*”, se describen los principios que la fundamentan, así como los objetivos, las funciones y el marco de intervención que le son propios. Asimismo, se definen conceptos afines, cada día más vigentes, que en ocasiones son empleados como sinónimos de tutoría pero que poseen unas características específicas que deben tenerse en consideración.

## **1.1. Aproximación conceptual**

La concepción de acción tutorial que se proyecta en la actualidad nos remite al modelo de educación personalizada. Es decir, a una intervención orientadora que se propone dar respuesta a la necesidad de apoyar los procesos educativos mediante el acompañamiento del estudiante en sus procesos de desarrollo y toma de decisiones en las áreas personal, académica y profesional a lo largo de toda la vida.

Álvarez y Bisquerra (1996) conciben la tutoría como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto del profesorado, que puede desarrollarse de manera individual y grupal, y que es capaz de aglutinar lo instructivo-académico y lo no académico. Estos autores centran el contenido del trabajo tutorial en diversos temas de orientación (orientación profesional, información académica y profesional, atención a la diversidad, programas preventivos diversos y desarrollo personal y social), integrados en el currículo, con una perspectiva colaborativa (tutores, familias, otros profesores, otros agentes sociales) y cuyos objetivos últimos son la personalización del currículo y de la educación, así como la plena autorrealización de todo el alumnado. Por su parte, Angulo (2003) entiende la tutoría como un proceso de reflexión-acción-evaluación; como la actividad que tiene lugar mediante reuniones o entrevistas con los demás profesores, con las familias o con el alumnado, tanto individualmente como en grupo, con el fin de mejorar la marcha académica, personal y social del grupo de alumnos. De este modo, la tutoría, tal como señala Comellas (1999), representa una acción sistemática, concretada en un tiempo y un espacio, que contribuye a favorecer una educación integral; es decir, que ayuda a ajustar la respuesta educativa a necesidades particulares detectadas, orientar los procesos de toma de decisiones, favorecer las relaciones como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo, y adecuar las relaciones de los integrantes de la comunidad educativa. La acción tutorial constituye un acompañamiento constante al alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual resulta una intervención imprescindible para promover el desarrollo de las competencias básicas del alumnado.

Por su parte, Galve (2002) define la acción tutorial como un proceso integral y personalizado que está inserto en la propia acción docente, cuya finalidad última es facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje que debe realizarse tanto a nivel individual como colectivo.

A continuación recogemos en la Tabla 1 algunas definiciones de acción tutorial elaboradas por diferentes autores relevantes dentro del ámbito educativo, en las que se encuentran los elementos básicos que enfocan lo que hoy entendemos por tutoría

**Tabla 1.**  
*Definiciones de tutoría por varios autores.*

DEFINICIONES DE TUTORÍA	
García Crespo (1987, p. 89)	[La tutoría es] la acción ejercida por el tutor, entendiendo por tal el profesor que, además de su propia acción como docente, está encargado de la ayuda y orientación de un grupo de alumnos, a los cuales debe prestar sus servicios tanto a nivel individual como grupal.
Lázaro y Asensi (1989, pp. 49-50)	[La tutoría es la] actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje.
Albaladejo (1992, p. 13)	[La tutoría es] el proceso de ayuda y orientación que llevado a cabo por el profesor, trata de contribuir al desarrollo integral del alumno [...], la orientación es un proceso amplio que abarca el conocimiento del alumno, la ayuda para superar las dificultades familiares, personales y escolares detectadas y la propuesta de alternativas que favorezcan en el alumno la toma de decisiones y su crecimiento como persona y como ser en relación con los demás.
Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría y Marín (1993, p. 131)	[La tutoría] ha de estar inserta en la actividad docente, con ello la docencia tendrá un carácter más personal y formativo y hará más factible la formación integral y personalizada del alumno.
Repetto, Rus y Puig (1994, p. 433).	La tutoría es un elemento inherente a la función docente y al currículum, que surge como respuesta tanto a la necesidad de contrarrestar la presencia en el aula de diferentes profesores como a la necesidad de materializar el principio general de la educación de que ésta debe ser ayuda y orientación, además de instrucción.
Arnaiz (2001, p. 14)	La tutoría y la acción tutorial son dos conceptos complementarios y significan el conjunto de las actuaciones de orientación personal, académica y profesional diseñado por los profesores con la colaboración de los alumnos y de la misma institución.
Planas (2002, p. 182)	La tutoría se entiende como el elemento individualizador, a la vez que integrador, de la educación. [...]. La tutoría es la acción de ayuda u orientación personal, escolar y profesional que el profesor-tutor, en coordinación con el resto de profesores, realiza con sus alumnos a nivel individual y grupal, al mismo tiempo que ejerce su función docente.
Bisquerra (2002, p. 277)	La acción tutorial como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores [...] pieza clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo, con objeto de potenciar la formación integral del individuo.
Santana (2005, p.256)	La tutoría es la plasmación de la actividad orientadora en el espacio del aula. Es en el escenario del aula donde tiene lugar la puesta en escena de lo que se ha estado programando, ensayando y debatiendo antes de que el público (los alumnos y alumnas) llegue a sus respectivos escenarios (las aulas) y comience representación, con los distintos actores (los profesores) que asumirán un papel y una parte del libreto contenido en el Proyecto Educativo del Centro y en el Plan de Acción Tutorial.

**Tabla 1.**

*Definiciones de tutoría por varios autores (Continuación)*

Monge (2010, pp. 99-100)	La acción tutorial tiene como propósito mejorar el proceso educativo mediante acciones orientadas a facilitar la vida escolar de los estudiantes, en todos sus niveles educativos, teniendo en cuenta tanto los factores académicos como los personales o emocionales, todos ellos interactuando en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo profesional y social. [...] Es una acción eminentemente pedagógica, que trata de favorecer las situaciones educativas para generar un modelo educativo capaz de estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los alumnos de manera individual y del grupo en general.
Satulovsky y Theuler (2010, p.71)	La tutoría se presenta como una estrategia de andamiaje para sostener, acompañar, orientar la escolaridad y promover la inclusión de los jóvenes, encontrando los mejores modos de tornar significativa la experiencia escolar.
Cano (2013 p. 63)	La tutoría se entiende como un proceso de asesoramiento y ayuda planificada de carácter psicopedagógico, dirigido a todos los alumnos desde los primeros momentos de su escolaridad, y a los padres como agentes implicados en su educación, con el objeto de propiciar y favorecer en todos los estudiantes una relación de concordancia armónica entre sus potencialidades individuales y las posibilidades de la oferta educativa, a fin de que logren una formación de calidad en términos de desarrollo personal, de sus competencias y habilidades generales y de éxito académico total.
Pantoja (2013, p. 34)	[La tutoría] está constituida legalmente para las tres etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria) y tiene como finalidad contribuir a la personalización de la educación y a la atención de las diferencias individuales, y ofrecer así una respuesta educativa adaptada a las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas y orientarles adecuadamente en relación con sus opciones académicas y profesionales.
Torrego, Gómez, Martínez y Negro (2014, p.215)	[La acción tutorial es la] tarea pedagógica de coordinación dirigida a la orientación, el acompañamiento y el seguimiento del alumnado con el objeto de que su proceso educativo se desarrolle de una manera integral y que se adecue a sus características y necesidades.
Expósito (2014, p.25)	[La acción tutorial es] una tarea colaborativa que, coordinada por la persona titular de la tutoría y asesorada por el orientador de referencia, compete al conjunto del equipo docente del alumnado de un grupo.

Fuente: elaboración propia a partir de Albaladejo (1992), Arnaiz (2001), Bisquerra (2002), Cano (2013), Expósito (2015), García Crespo (1987), Lázaro y Asensi (1989), Monge (2010), Pantoja (2013), Planas (2002), Repetto, Rus y Puig (1994), Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría y Marín (1993), Santana Vega (2005), Satulovsky y Theuler (2010) y Torrego (2014).

De modo singular, Álvarez y Bisquerra (2012) realizan una distinción entre los conceptos de acción tutorial y tutoría. Por un lado, estos autores señalan que la acción tutorial implica a todo el profesorado –no solo al tutor– puesto que es inherente a la función docente; refiriéndose a la orientación que llevan a cabo los profesores. La acción tutorial es, por tanto, intrínseca a la labor docente. Se trata de dos acciones que

se realizan de manera complementaria e interrelacionadas entre sí, siendo difícil su separación en los procesos educativos en las escuelas. Por otro lado, exponen que la tutoría es la acción tutorial que específicamente realiza el tutor (sesiones de tutoría, entrevistas con alumnos y padres, etc.); aludiendo, en este caso, a la orientación que lleva a cabo el tutor, que es además la persona responsable de su coordinación. No obstante, como sucede en la mayoría de la literatura especializada, ambos términos se utilizan indistintamente en este trabajo.

Desde una aproximación semántica, según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014), “acción” significa “ejercicio de la posibilidad de hacer, resultado de hacer” y; “tutorial” es “perteneciente o relativo a la tutoría o a la persona que ejerce el cargo de tutor”. Por tanto, la acción tutorial se refiere al efecto de la tutoría.

Desde una perspectiva más amplia, con el apoyo de la revisión de la normativa educativa y la epistemología referente, podemos definir la acción tutorial como una *actividad orientadora intencional llevada a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente, muy especialmente por el tutor, realizando una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno y grupo de alumnos que garantice su desarrollo integral en todos los ámbitos: académico, social, personal y profesional.*

### **1.1.1. Conceptos afines: mentoría y *coaching***

La mentoría (*mentoring*) y el entrenamiento (*coaching*) son técnicas cada vez más utilizadas para motivar y guiar a las personas en sus metas formativas, personales y profesionales. En ocasiones estos conceptos se emplean como sinónimos de tutoría (por ejemplo, se utiliza mentoría entre iguales o tutoría entre iguales *-peer tutoring-* indistintamente), pero tienen algunas características propias.

- *La mentoría*

La mentoría puede definirse como una relación personal recíproca de aprendizaje en la cual una persona con más experiencia (el mentor) actúa como guía y

orientador de una persona que tiene una menor experiencia (el mentorizado). El mentor es un acompañante que establece una relación de confianza y apoyo mutuo con el aprendiz/tutelado/mentorizado, proporcionándole asesoramiento y compartiendo experiencias y conocimiento para fomentar la autorrealización y autonomía, estimular su creatividad y potenciar la innovación y el pensamiento reflexivo (Díaz y Bastías, 2013; López, González, y Velasco, 2013; Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez y Suárez, 2012; Rísquez, 2006; Vélaz de Medrano, 2009).

En el contexto universitario se están llevando a cabo programas de mentoría para facilitar la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso a través del intercambio interpersonal entre un mentor, es decir, un estudiante de últimos cursos (que provee apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los planes de carrera y el desarrollo personal) y un estudiante de los primeros cursos que recibe la acción de mentoría (Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero, 2003).

Se pueden diferenciar diferentes tipos de mentoría en función de factores como: el número de participantes (la mentoría uno a uno y la mentoría de pequeños y grandes grupos); su naturaleza presencial o telemática (la e-mentoría en la que el mentor y el estudiante interactúan en un espacio virtual); los objetivos que persigue (desarrollo personal, social, profesional, resultados de aprendizaje, inserción laboral, etc.); la localización (contexto escolar, universitario, empresarial); el sujeto que actúa como mentor (un estudiante, un profesor, etc.); y el sujeto que actúa como mentorizado (estudiante, profesor, etc.).

No obstante, siempre existirá un diferente grado de experiencia entre el mentor y el mentorizado. En este sentido, la mentoría podría entenderse como un tipo de tutoría que se diferencia tanto por tener una relación más simétrica (se da inter-pares) como por comprender un menor grado de estructuración y programación que la tutoría (Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero, 2003; Vélaz de Medrano, 2009).

- *El coaching*

El *coaching* (que en inglés significa «entrenamiento») es un término más utilizado en el ámbito de las empresas que en los contextos de educación formal. Se trata de un proceso de ayuda en el que un especialista (*coach*) enseña a otro a aprender, a promover su autoconciencia, a decidir, a aumentar su creatividad y optimismo, de



forma que pueda conseguir mejorar los conocimientos, las competencias, el rendimiento y las destrezas en un aspecto determinado, optimizando lo que el cliente (*coachee*) sabe hacer y necesita o quiere conseguir. Es decir, esta intervención contribuye a maximizar las potencialidades y a desarrollar las capacidades personales y profesionales de la persona para que encuentre por sí misma competencias, aptitudes y habilidades que no es consciente de poseer o que todavía no ha desarrollado, siempre con el fin de alcanzar una meta específica (González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014).

El *coach* ayuda a que la persona encuentre las soluciones, no se las proporciona directamente, sino que le guía para que las descubra por sí misma. Se trata de un profesional del desarrollo humano que busca lo mejor del individuo, le ayuda a llegar a ser lo mejor que puede ser, ya sea de manera personalizada o en interacción grupal (Jimenez, 2012; Lozano, 2008). En algunos textos especializados encontramos que términos como *mentoring*, *coaching* y tutoría se emplean indistintamente aunque refiriéndose a intervenciones con características diferentes. Esto sucede porque están intensamente interrelacionados y tienen mucho en común dado que todos ellos se incluyen en concepto amplio de orientación (*guidance*) y tienen que ver con la educación, la formación y el desarrollo.

## **1.2. Principios que fundamentan la intervención tutorial**

A partir de los rasgos de la tutoría expuestos en los epígrafes anteriores y tomando como referencia las aportaciones de diversos autores que han enumerado los principios que la sustentan en el sistema educativo (Álvarez y Bisquerra, 1996; Álvarez Rojo, 1994; Beltrán y Roig, 1994; Expósito, 2014; Lázaro y Asensi, 1987; Tena, Ceballos y Sevilla, 1998; Vélaz-de-Medrano, 1998) podemos considerar la acción tutorial como:

- Un *proceso continuo*, no una intervención aislada, que puede estar presente a lo largo de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la Educación Superior. Puede intensificarse en momentos de transición, de cambios significativos de cualquier índole o de toma de decisiones.
- Un *proceso sistemático e intencional*, pues debe estar debidamente planificada y contextualizada, detallando los objetivos, contenidos, metodología, secuencia

temporal, organización de recursos humanos y materiales, así como los mecanismos de evaluación para su mejora. Está integrada en las estructuras y organización del sistema educativo.

- Una *intervención intrínseca a los procesos de enseñanza-aprendizaje*, integrada en toda acción educativa y en el desarrollo del currículo. Requiere de espacios y tiempos concretos para su desarrollo así como de su integración transversal en todas las áreas de conocimiento.
- Una *acción integral* por cuanto considera las dimensiones afectiva, personal y social de los estudiantes, junto a los aspectos puramente instructivos. Se trata de una intervención global para contribuir al completo desarrollo de la persona.
- Una *intervención preventiva*, que se anticipa a las dificultades que pudieran aparecer actuando antes de que surjan los problemas y disminuyendo los factores de riesgo tanto de manera individual como grupal.
- Una *intervención personal*, que atiende a la diversidad sustentándose en metodologías diferenciales y personalizadas que den respuesta a la heterogeneidad del alumnado.
- Un *proceso colaborativo y abierto* a todos los agentes educativos, que implica a toda la comunidad educativa: al equipo docente, a las familias e instituciones y asociaciones del contexto del centro; sin que esto impida que sea una intervención coordinada y sustentada fundamentalmente por el tutor.

### **1.3. Objetivos y funciones**

La acción tutorial pretende principalmente contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, coordinar la actividad orientadora a nivel de alumno y de aula, así como potenciar la integración social en el contexto escolar. Además, trata de facilitar la adecuada interacción entre toda la comunidad educativa, con el objeto de favorecer una educación integral del alumnado, una práctica educativa coherente y un enfoque globalizador de la acción educativa que le permita dar respuesta a las necesidades de carácter personal, académico y profesional que el alumno se va encontrando a lo largo de la vida (Blanchard y Muzás, 1999; García López, 2001;

González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014; Lara, 2008a; y Méndez, 2002). Con todo ello, según Lavilla (2011) se logrará la plena autorrealización de todo el alumnado.

El documento Orientación y Tutoría (MEC, 1992a), incluido en las denominadas “Cajas Rojas” de materiales curriculares de la LOGSE (1990), definen, a nuestro juicio, con mucho acierto y detalle los objetivos de la acción tutorial y orientadora. Son los siguientes:

1. Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferenciados.
2. Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas, adecuando la escuela a los alumnos y no los alumnos a la escuela.
3. Resaltar los aspectos orientadores de la educación –orientación en la vida y para la vida-, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, favoreciendo la adquisición de aprendizajes más funcionales, mejor conectados con el entorno, de modo que la escuela aporte realmente «educación para la vida».
4. Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores, y de la progresiva toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida.
5. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no solo asistirles cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.
6. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes (p.25).

En esta misma línea, Expósito (2014) defiende que las finalidades de la acción tutorial van encaminadas principalmente al desarrollo personal del individuo, la capacidad de toma de decisiones responsable, la optimización del aprendizaje, la atención a la diversidad; es decir, con el objetivo de mejorar la vida de los sujetos. Por

su parte, Torrego et al (2014) sintetiza como los propósitos generales de la tutoría, los siguientes:

- Contribuir a la personalización de la educación.
- Prevenir dificultades de aprendizaje.
- Contribuir al desarrollo de una educación para todos (educación inclusiva).
- Favorecer la integración y la participación.
- Favorecer los procesos de madurez personal y desarrollo de la identidad.
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

En definitiva, la meta final de la acción tutorial es alcanzar un desarrollo integral y armónico del alumno que le permita afrontar las situaciones de tipo personal, educativo y profesional que se puede ir encontrando a lo largo de su vida (Pantoja, 2013). Por ello, la educación va dirigida al conjunto de la persona y no únicamente a los contenidos meramente instrumentales (Del Pozo, 2011).

Partiendo de los objetivos, podemos extraer las funciones que se encomiendan a la acción tutorial; es decir, las tareas que le corresponde realizar.

En primer lugar, queremos subrayar nuevamente por su relevancia, a pesar de las dos décadas que han pasado desde su publicación, las funciones atribuidas en el referido documento del Ministerio de Educación (1992a):

- Función *de prevención*, en primer lugar, de dificultades en los aprendizajes básicos (percepción, lenguaje, psicomotricidad, orientación espacio-temporal, desarrollo lógico y afectivo-social) y, también, de los específicos referidos a las materias del currículum. En segundo lugar, prevención de problemas y de conductas rechazadas socialmente; en la actualidad tiene especial importancia todo lo relacionado con dos ámbitos: la indisciplina escolar y el acoso a los compañeros.
- Función *de intervención psicopedagógica terapéutica o de solución de problemas* de cualquier tipo: de aprendizaje, lenguaje, relación e integración en los grupos, de disciplina, etc.

- Función *de coordinación* de los equipos docentes y *colaboración* con los mismos en tareas como el seguimiento de los alumnos; en la elaboración de adaptaciones curriculares; en el diseño del Proyecto Educativo del Centro, del Plan de Acción Tutorial, del Plan de Orientación Académico Profesional; en la programación y aplicación de experiencias de aprendizaje, desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales; en la potenciación de la autonomía y seguridad personal; en la creación y consolidación de hábitos y de relaciones interpersonales.
- Función *de evaluación* del proceso de aprendizaje de los alumnos; del diseño, aplicación y resultados del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académico-Profesional.
- Función *de desarrollo y mejora* de la interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa; alumnos-centro-familias, así como entre la comunidad y el entorno social inmediato, mediando y negociando en los conflictos.
- Función *de asesoramiento* a los alumnos, a los equipos docentes, a las familias y a la propia institución escolar.
- Función *de mediación* en las relaciones dentro del centro educativo, así como también en las relaciones del centro con las familias de los alumnos y con el entorno”. (p.24)

De manera más específica, tras la revisión de los Reglamentos Orgánicos y normativa donde se concreta la función tutorial de las diferentes Comunidades Autónomas (Anexo 1) podemos sintetizar en nueve las funciones de la acción tutorial que se refieren a la intervención orientadora del tutor y del profesorado a nivel de aula:

- Contribuir a la *orientación personal* del alumnado. Para ello, es fundamental el conocimiento del alumnado, de los intereses y competencias de cada alumno con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones personales.
- Contribuir a la *orientación académica* del alumnado, asesorando a los alumnos sobre su potencial, haciéndole tomar conciencia de sus intereses y valorando las opciones académicas.

- Contribuir a la *orientación profesional* del alumnado, asesorando a los alumnos sobre su potencial, haciéndole tomar conciencia de sus intereses, facilitándole una introducción a las profesiones, y valorando las opciones.
- Contribuir a ofrecer una *respuesta individualizada* a los procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las dificultades de aprendizaje de los alumnos para proceder a la adecuación personal del currículo.
- Coordinar el *proceso de evaluación* de los alumnos de su grupo. Es decir, realizar el seguimiento y evaluación de los alumnos, coordinando el proceso de evaluación y las decisiones respecto la promoción del alumnado de su grupo.
- Participar en el *desarrollo del Plan de Acción Tutorial* y en las actividades de orientación llevando a cabo la planificación y evaluación de la acción tutorial, mediante la participación en el desarrollo y valoración del Plan de Acción Tutorial del centro.
- Facilitar la *integración* de los alumnos en el grupo y fomentar su *participación* en las actividades del centro.
- *Coordinar la intervención educativa del profesorado*. Mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado, con la finalidad de asegurar la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones.
- Favorecer la *colaboración familia-escuela*, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.

De este conjunto de funciones se derivan las tareas específicas del tutor que serán analizadas en profundidad en el segundo capítulo y que configuran la acción tutorial.

#### **1.4. Marco de intervención: áreas, niveles y contextos de actuación**

Para configurar el marco de intervención de la acción tutorial en el cual se establecen las funciones y se fijan los objetivos a alcanzar expuestos anteriormente, es preciso delimitar las áreas, niveles y contextos de actuación en que se desarrolla.

### 1.4.1. Áreas de intervención: desarrollo profesional, académico, personal, social y atención a la diversidad.

En el marco de la LOGSE (1990), las áreas de intervención en la tutoría se denominaron “líneas de acción tutorial”, denominaciones que han seguido utilizándose hasta la actualidad indistintamente. La acción tutorial y orientadora se congregan a lo largo de determinadas líneas de actuación que discurren integradas en las diferentes áreas del currículo para contribuir al desarrollo de la madurez del alumnado, a la prevención e intervención en dificultades personales y de grupo y, en consecuencia, a ofrecer un enfoque globalizador y una educación verdaderamente integral.

En el documento MEC (1992a) dedicado a la Orientación y la Tutoría en la etapa de Educación Primaria se contemplan las siguientes líneas de acción tutorial: enseñar a ser persona, enseñar a pensar y a aprender, y enseñar a convivir y comportarse (Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Líneas de acción tutorial*

LÍNEAS DE ACCIÓN TUTORIAL	
ENSEÑAR A SER PERSONA	“La identidad se construye a lo largo del desarrollo evolutivo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social y, como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso. Se construye a través de un proceso de observación y reflexión simultáneas, por las cuales el individuo se juzga así mismo a la luz de las reacciones de los demás ante su conducta. El niño valora el juicio de los otros generando un proceso que le permite poco a poco ir tomando mayor consciencia de sí” (MEC, 1992a, p.60).
ENSEÑAR A CONVIVIR	“La escuela es un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se convive. El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita cuanto a través del modo en que en ella se convive. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar” (MEC, 1992a, p.73).
ENSEÑAR A PENSAR Y A APRENDER	“La culminación de aprender a pensar está en aprender a aprender. [...] El desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales básicas es un objetivo del currículo, como queda reflejado en el Decreto de Currículo de la Educación Primaria. En él se recoge, entre otros, el principio metodológico de que el proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, funcionalidad que no es únicamente la construcción de conocimientos útiles y pertinentes, sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, es decir, el aprender a aprender” (MEC, 1992a, pp.89-91).

Fuente: MEC (1992a, 60-91)

En el documento del Ministerio de Educación y Ciencia (1992b) para la etapa de Educación Secundaria se añade la línea de actuación denominada “enseñar a decidir”. Por ello, el currículo de Educación Secundaria Obligatoria contiene objetivos de etapa y de área encaminados a la formación en la toma de decisiones y, en definitiva, a favorecer la madurez profesional y vocacional. Así pues, las líneas de acción tutorial, intensificadas en mayor o menor medida en función de la etapa educativa y de las circunstancias personales de cada alumno y del entorno al centro, son:

- a) *Enseñar a decidirse*: para facilitar la toma de decisiones académicas y profesionales.
- b) *Enseñar a pensar*: para mejorar la capacidad de aprender y de pensar de los alumnos.
- c) *Enseñar a convivir y a comportarse*: para contribuir al desarrollo de capacidades sociales propias de la buena convivencia y para que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social.
- d) *Enseñar a ser persona*: para ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal y autoestima.

Es preciso destacar que aunque la puesta en práctica de estas líneas de acción tutorial puede ser responsabilidad de cualquier docente, y más específicamente del tutor, su buen desarrollo precisa del apoyo y asesoramiento de los profesionales de la orientación (Guillamón, 2002).

En el currículo establecido a partir de la LOE (2006), y actualmente vigente con la LOMCE (2013), vemos recogidos los aprendizajes a los que se refieren estas líneas de acción tutorial, en las denominadas competencias básicas<sup>2</sup>. Estas surgieron también en los años 90, a raíz de los informes internacionales sobre la educación para la ciudadanía en la sociedad del conocimiento, elaborados por la Comisión Europea y la OCDE. En este sentido, Zabala y Arnau (2007) señalan que buena parte de las

---

<sup>2</sup> Desde la LOE (2006), las líneas de actuación de la acción tutorial se han integrado en las competencias básicas del currículo: competencia en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, en el tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. A todas ellas se les concede una gran importancia en los proyectos, planes y programaciones de aula debido a que su consecución se considera fundamental para conseguir una verdadera educación integral del alumnado en todos los ámbitos de desarrollo (personal, social, personal y profesional).



competencias ya son responsabilidad de la tutoría por acción directa a través del trabajo con las técnicas de estudio, la organización social del aula o el establecimiento de las normas de convivencia, así como mediante la coordinación del equipo docente por parte del tutor para asegurar que su grupo de alumnos logran desarrollar las “competencias básicas” a través de su trabajo sistemático en todas las áreas y materias.

En consecuencia, la acción tutorial se va a convertir en uno de los instrumentos facilitadores del proceso de adquisición de las competencias básicas debido a las extensas posibilidades de una adecuada organización y planificación de la intervención orientadora y tutorial que permitirán trabajar con alumnado, profesorado y familias los diferentes contenidos y conocimientos que movilizan las ocho competencias básicas (García Robles y Resola Moral, 2008) para, con ello, alcanzar el objetivo de la educación integral del alumnado.

Además de la todavía fecunda categorización establecida en el desarrollo normativo de la LOGSE (1990), en la revisión de la literatura sobre el tema encontramos otras clasificaciones de las áreas de intervención en orientación y acción tutorial (Tabla 3), que nos ayudan a aportar una clasificación propia. En este sentido, podemos distinguir cuatro áreas de intervención en acción tutorial:

- a) *Acción tutorial para el desarrollo de la carrera.* Se refiere a la orientación profesional del alumnado, desarrollando conductas vocacionales y capacidades sociales con la finalidad de prepararle para la definición de un proyecto de carrera que desemboque en su inserción profesional. Esta área de intervención se relaciona fundamentalmente con “enseñar a tomar decisiones” y, por tanto, “enseñar para afrontar adecuadamente las transiciones”, especialmente, durante la transición a la vida activa. Aunque esté presente a lo largo de toda la escolaridad es más intensa a partir de Educación Secundaria.
- b) *Acción tutorial para el desarrollo académico.* Esta área de la acción tutorial está vinculada con la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el desarrollo de técnicas y hábitos de estudio; es decir, con el perfeccionamiento de

habilidades para aprender a aprender que incrementan en los alumnos los conocimientos, procedimientos y actitudes que contribuyen al éxito académico.

- c) *Acción tutorial para el desarrollo personal y social.* Se refiere principalmente a aprender a: identificar y analizar las emociones (Indurain y Ricarte, 1992), prevenir situaciones de violencia (Steindl, 2010), resolver conflictos (Torrego y Moreno, 2003), emplear estrategias para educar la autoestima, tomar decisiones, desarrollar su propia identidad, aprender a dialogar, aprender a afrontar los problemas (Gil, 1997), enseñar a ser persona y a convivir, es decir, a conocerse a uno mismo, empatizar con el otro, potenciar las propias aptitudes, autorregularnos y saber actuar ante situaciones difíciles, buscar el equilibrio y la armonía personal. Estos son, entre otros, aspectos fundamentales del desarrollo personal y social que contribuyen a ayudar a los alumnos desde la tutoría a manejarse bien en las exigencias y desafíos que se les presentan en su proceso de desarrollo personal y social.
- d) *Acción tutorial para la atención a la diversidad.* La atención a las necesidades educativas de cada alumno exige un planteamiento institucional del centro acerca de la tutoría que dé respuesta a las mismas estableciendo las oportunas medidas educativas. Los tutores y los docentes trabajando conjuntamente se convierten en piezas clave para atender a la diversidad de necesidades educativas adecuando los distintos elementos del currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades e intereses del alumnado del centro.

**Tabla 3.***Áreas de intervención en tutoría según diferentes autores.*

AUTOR	ÁREAS DE INTERVENCIÓN
Lázaro y Asensi (1987, p. 83)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades del aprendizaje</li> <li>• Hábitos de estudio</li> <li>• Interiorización de actitudes intelectuales</li> <li>• Comportamiento social</li> <li>• Desarrollo personal y la proyección vocacional</li> </ul>
Montanero (1998, p.149)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualización del proceso enseñanza-aprendizaje (coordinar el proceso de evaluación, prevenir y combatir las dificultades de aprendizaje, mejorar las habilidades intelectuales)</li> <li>• Potenciación del proceso educativo integral (orientación vocacional, facilitar el desarrollo personal y afectivo, facilitar la interacción social del grupo, potenciar la organización cooperativa y el clima de aula, desarrollar actitudes positivas en el área sociomoral, cultural, medioambiental)</li> <li>• Mediación y coordinación del proceso educativo (informar y cooperar con las familias y otros ámbitos educativos, participar en la elaboración del Plan de Acción Tutorial)</li> </ul>
Álvarez y Bisquerra (1996, p.99)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación para el desarrollo de la carrera</li> <li>• Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Atención a la diversidad</li> <li>• Orientación para la prevención y el desarrollo humano</li> </ul>
Vélaz-de-Medrano (1998, p.61)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación para el desarrollo de la carrera</li> <li>• Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Orientación en las necesidades educativas especiales. La atención a la diversidad.</li> <li>• Orientación para la prevención y el desarrollo humano</li> </ul>
Río y Martínez (2007, p.36)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo psicomotor</li> <li>• Desarrollo de las capacidades cognitivas</li> <li>• Desarrollo de la identidad personal (desarrollo del yo, concepto de sí mismo, la imagen corporal, autoestima, desarrollo del autoconcepto)</li> <li>• Desarrollo social (aprender a convivir: las habilidades sociales, aprender a comportarse: la autorregulación de la conducta y valores)</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul>
Santana (2012, pp.174-197)	<p>Áreas preferentes de actuación en la etapa de infantil y primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a la diversidad</li> <li>• Atención individualizada</li> <li>• Prevención de dificultades de aprendizaje y puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las dificultades</li> </ul> <p>Áreas preferentes de actuación en la etapa de secundaria obligatoria y postobligatoria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a pensar y a aprender</li> <li>• Enseñar a ser persona</li> <li>• Enseñar a convivir</li> <li>• Enseñar a comportarse</li> <li>• Enseñar a tomar decisiones</li> <li>• Enseñar para la transición a la vida activa</li> </ul>
Álvarez Justel (2017, pp.65-90)	<p>Áreas de intervención tutorial en la etapa de secundaria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La tutoría en los procesos de Enseñanza–Aprendizaje</li> <li>• La tutoría en la atención a la diversidad y la inclusión</li> <li>• La tutoría en la orientación académica y profesional</li> <li>• La tutoría en la prevención y el desarrollo humano</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez Justel (2017), Álvarez y Bisquerra (1996), Lázaro y Asensi (1987), Montanero (1998), Río y Martínez (2007), Santana (2012) y Vélaz-de-Medrano (1998).

### 1.4.2. Niveles de intervención: aula, centro y sistema escolar

Considerando la tutoría y a los tutores, como un “subsistema” del sistema más amplio de la orientación y el apoyo escolar, desde los años 90 se suelen distinguir tres niveles de intervención (MEC, 1992a, p.46):

- a) En el *aula*, de manera individual y en relación con el grupo de alumnos, es “la función tutorial que corresponde a todos los profesores y, en particular, al tutor” (p.46). La acción tutorial es inherente a la acción docente y, por tanto, implica a todo el equipo docente siendo el tutor responsable de su coordinación.
  
- b) En el *centro educativo*. Entendiendo la escuela como “institución integrada por el equipo docente y por los recursos materiales a su disposición” (p.46) así como a los tutores como órgano de coordinación pedagógica y a la organización de la tutoría a través del Plan de Acción Tutorial del centro en donde se garantiza la coherencia de la acción tutorial entre cursos y etapas educativas. La tutoría es inherente a toda acción educativa que se produce en los centros ya sea dentro del aula, en los pasillos, en el recreo, en actividades extraescolares y complementarias, etc. Asimismo, en este nivel es esencial el asesoramiento en el desarrollo de la acción tutorial y orientadora por parte de las unidades y/o Departamento de orientación del centro.
  
- c) El del *sistema escolar*, concretado en la zona, distrito o sector. Contando con “un equipo interdisciplinar de sector, desde el que, en coordinación con otros programas y servicios, el sistema ha de dar respuesta adecuada y completa a las necesidades que en el sector aparecen” (p.46). Esta intervención se justifica con la necesidad de colaboración y coordinación con las estructuras externas de apoyo de su zona: equipo psicopedagógico, centro de profesores, centro de Servicios Sociales u otros existentes en el entorno. Con carácter general, el tutor, en colaboración con el resto de profesores que interviene en el grupo, suele ser la persona que ofrece información a los diferentes organismos e instituciones acerca del alumnado que lo requiera. La actividad orientadora se desarrolla en diferentes contextos, lo que implica una consideración ecológico-sistémica de la

intervención educativa (Álvarez Rojo, 1994; Vélaz-de-Medrano, 1998, 2002) y la concurrencia armonizada de diferentes profesionales (Vélaz-de-Medrano, López-Martín, Expósito-Casas y González-Benito, 2016).

En este modelo de tutoría –y de orientación en general-, que se organiza en tres niveles de intervención, el tutor cuenta con el asesoramiento y colaboración de los servicios de orientación internos y externos al centro educativo (Rodríguez Espinar, Dorio, Figuera, Fita, Majós, Nogué et al., 2004), los cuales colaboran en mayor o menor medida asesorando a tutores, profesorado y equipo directivo para el adecuado desarrollo de la acción tutorial y orientadora en el centro.

En esta misma línea, Álvarez (2017) propone estructurar la acción tutorial y orientadora en tres niveles de intervención:

a) el primer nivel corresponde a la acción tutorial y orientadora que ha de hacer el profesorado (tutoría de asignatura) y el tutor (tutoría de acompañamiento); b) un segundo nivel referido al asesoramiento, formación y soporte técnico a la tutoría (Departamento y/o Servicios de orientación en el centro); c) y un tercer nivel centrado más en la colaboración en aspectos específicos de la acción orientadora (Servicios de orientación externos de la comunidad) (p.28)

Aunque los tres niveles de intervención tutorial se diferencian en las funciones que ejercen los distintos profesionales, su finalidad es coincidente: la personalización de la educación, el desarrollo integral del alumnado y favorecer la interacción adecuada entre toda la comunidad educativa a partir de prácticas educativas coherentes y de un enfoque globalizador de la acción educativa.

### **1.4.3. Contextos de acción: el sistema educativo, organizaciones y entorno comunitario**

Al igual que en la orientación educativa en general, en la tutoría podemos distinguir tres contextos de intervención, que no son excluyentes entre sí.

- *El sistema educativo*

La acción tutorial se dirige al alumno dentro del sistema educativo formal. El ejercicio de la función tutorial es parte de la función docente de todo profesor y de la institución educativa en su conjunto (desde las escuelas infantiles a las universidades), siendo por tanto el sistema educativo el contexto macro de intervención de la tutoría.

Siendo la acción tutorial una acción educativa referida a una población que no es independiente ni autónoma, requiere de la implicación de los ámbitos responsables de su proceso evolutivo: la institución educativa (mediante el currículo, la hora lectiva y el equipo educativo), la familia y el propio individuo (Comellas, 1999). En esta misma línea, Sanz Oro (2010) defiende, dentro del sistema escolar, que los contextos de intervención en los que concretiza la acción tutorial se refieren a los “espacios didácticos”. Estos contextos son:

- El currículo. Los contenidos de la acción tutorial (autoconcepto, autoestima, motivación, compromiso con la comunidad, estrategias de aprendizaje, etc.) impregnan el currículo.
- La hora lectiva de tutoría.
- El equipo educativo. El profesorado que trabaja con un mismo grupo de alumnos comparte las tareas de orientación que se desarrollan con dicho grupo, estando coordinadas por el tutor.
- La familia. La atención al ámbito familiar es inherente a la tutoría procurando establecer una relación fluida familia-escuela.
- El alumno en su dimensión individual. La atención individualizada de cada alumno para personalizar el proceso educativo; concretándose en aspectos como los casos de indisciplina, las técnicas de estudio deficitarias, alumnado con autoestima baja, etc.

Ahora bien, es fundamental entender que para que la acción tutorial sea una realidad, se precisa la implicación coordinada de todos los agentes educativos del centro: profesores, tutores, equipo directivo, familias y alumnado. Por ello, aunque la tutoría es competencia de todo el profesorado, el tutor cobra una especial significación por su papel de coordinador de los procesos tutoriales.

En las etapas de Educación Infantil y Primaria, la tutoría es coordinada por los tutores con el asesoramiento del orientador de referencia, ya sea dentro del centro o desde los equipos de sector en función de cada sistema de orientación. En la etapa de Educación Secundaria son responsables tanto los tutores, con respecto a su grupo de alumnos, como el Departamento de Orientación del centro. Por su parte, entre las funciones del profesorado hay actuaciones relacionadas con la función tutorial como son: la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; la colaboración con las familias y con los servicios especializados; la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado; la mejora de la convivencia; así como, de modo explícito, la tutoría y orientación educativa, académica y profesional del alumnado.

Además, los recursos especializados en orientación de los centros educativos, ya sean de carácter interno (unidad o departamento de orientación ) o externo (equipos psicopedagógicos de sector con la denominación que reciban) tienen asignadas tareas que contribuyen al adecuado desarrollo de la acción tutorial, tales como la elaboración, ejecución y evaluación del Plan de Acción Tutorial, el diseño de programas específicos de tutoría, la elaboración-selección de materiales para la tutoría, la evaluación de necesidades del centro y del alumnado, la evaluación psicopedagógica, la intervención especializada con el alumnado que lo precisa, o el asesoramiento a profesores, alumnos y familias, entre otras.

- *Las organizaciones*

Dentro de las organizaciones –empresas, asociaciones, organizaciones no gubernamentales (ONG), hospitales, centros penitenciarios etc.– las personas pueden requerir algún tipo de ayuda para su desarrollo personal, formativo y profesional a lo largo de su estancia en ese contexto. La función de los tutores en este caso puede ser tutelar las prácticas, la inducción profesional<sup>3</sup>, la transición entre distintos puestos de trabajo, la formación en habilidades sociales, la educación para la salud, entre otras.

---

<sup>3</sup> La inducción es un proceso para orientar a las personas de reciente ingreso o con cambios parciales o totales en su situación normal en una organización -como por ejemplo, el traslado a diferentes puestos- para dar a conocer información básica como la finalidad, la estructura y las funciones a desarrollar en la

- *El entorno comunitario*

La acción tutorial también está presente en las labores que desempeñan diferentes servicios comunitarios destinados a los ciudadanos. En este caso es una función que desempeñan los profesionales que se ocupan del apoyo, información y asesoramiento personal, social y profesional personalizado, ajustado a las características y necesidades concretas de cada persona. Entre los servicios de la comunidad están los centros de formación ocupacional, los servicios sociales, los centros de atención a familias, los centros de educación para personas adultas, el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), los servicios de información y orientación laboral, o los servicios de atención para mayores, entre otros.

En definitiva, para que la tutoría sea un derecho efectivo de todo el alumnado, resulta crucial establecer una coordinación eficaz entre todos los agentes implicados desde los primeros análisis de necesidades del centro que puedan condicionar el documento de organización y planificación de la tutoría, hasta la evaluación de la propia acción tutorial desarrollada, con la consiguiente introducción de modificaciones y mejoras o la eliminación de determinados aspectos de la práctica tutorial.

---

misma. En muchos textos, el proceso de inducción suele estar ligado a la socialización profesional del docente. Bozu (2009) define la inducción profesional como “un proceso mediante el cual la institución propone un programa sistemático de apoyo a los profesores, para introducirlos en la profesión y ayudarlos a abordar los problemas, de modo que refuerce su autonomía o facilite su continuo desarrollo profesional” (p.322).



## **CAPÍTULO 2**

### **LA TUTORÍA DESDE SU ORIGEN A LA ACTUALIDAD**

#### **Capítulo 2. LA TUTORÍA DESDE SU ORIGEN A LA ACTUALIDAD**

- 2.1. Antecedentes históricos y precursores.
- 2.2. Proceso de implantación y consolidación de la tutoría en las instituciones educativas españolas
  - 2.2.1. Durante el siglo XIX y primer tercio del siglo XX (1800-1939)
  - 2.2.2. Desde la postguerra hasta 1970
  - 2.2.3. Ley General de Educación (1970)
  - 2.2.4. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)
  - 2.2.5. Ley Orgánica de Educación (2006)
  - 2.2.6. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)
- 2.3. La tutoría en el marco de la orientación educativa
- 2.4. Especificidades de la tutoría en las Comunidades Autónomas
- 2.5. La tutoría en el contexto escolar europeo



## **CAPÍTULO 2.**

### **LA TUTORÍA DESDE SU ORIGEN A LA ACTUALIDAD**

En el segundo capítulo, *“La tutoría desde su origen a la actualidad”*, se realiza un recorrido histórico-normativo, atendiendo a los periodos históricos tradicionales de la civilización occidental, desde sus orígenes hasta su consolidación en las instituciones educativas españolas. En primer lugar, se presentan sus antecedentes más remotos, revisando los principales acontecimientos y las aportaciones de intelectuales que han influido en el mundo de la Educación y, por tanto, en la configuración del concepto de acción tutorial. Posteriormente, se describe el proceso de institucionalización de la tutoría en los centros educativos españoles analizando el marco educativo desde finales del siglo XIX, pasando por su institucionalización con la Ley General de Educación de 1970, por su posterior desarrollo y consolidación en la década de los 90 hasta su afianzamiento en la actualidad. Finalmente, se presenta una panorámica general de la situación de la tutoría en los países del entorno europeo.

## 2.1. Antecedentes históricos y precursores

A lo largo de la historia, la acción tutorial, como la ayuda o tarea orientadora individual y grupal que desarrollan los maestros de forma paralela a su función docente, se ha presentado con diferentes denominaciones y competencias. Su iniciación es tan pretérita como los propios actos educativos; de este modo, podemos remontarnos a las comunidades primitivas donde siempre hubo quién se encargara de orientar y enseñar el conocimiento acumulado de las generaciones anteriores a los más jóvenes.

En la antigüedad, generalmente, era la madre quien se ocupaba de la educación de los hijos. Sin embargo, en las *polis* griegas era habitual que las familias más adineradas dispusieran de una nodriza que le ayudaría en su cuidado así como que, a partir de los siete años, el hijo pasará a estar bajo la tutela de un “preceptor” que le acompañaba a la escuela y le enseñaba las diferentes costumbres, pautas y conocimientos (Lara, 2008b). En la Grecia Clásica, durante los siglos IV y V a. C., existían las figuras de los grandes filósofos que se tutorizaban unos a otros y que defendieron conceptos de actual vigencia como son la educación a lo largo de la vida, la importancia del autoconocimiento o la visión del maestro como un guía que acompaña al aprendizaje. Así, Sócrates se ocuparía de enseñar a Platón, quien, a su vez, tuvo como discípulo a Aristóteles y éste, por su parte, fue “preceptor real” –es decir, el encargado de la tutela y formación– de Alejandro Magno. En todo caso, la relación “preceptor-discípulo” estuvo caracterizada por la unidireccionalidad, esto es, los conocimientos eran transmitidos por el sujeto que conocía al sujeto que aprendía, nunca de modo recíproco.

En la Edad Media –que podríamos situar entre el siglo V y el siglo XV–, destaca el papel formador que cumplieron las escuelas monásticas, parroquiales y catedralicias, en las que la educación estaba fuertemente asociada al cristianismo y continuaba siendo un privilegio al alcance únicamente de las clases más pudientes. Santo Tomás de Aquino (1225-1274) en su obra “*Summa Theologiae*” planteaba la necesidad de la educación para conseguir el desarrollo de todas las potencialidades de la persona; uno de los objetivos fundamentales de la acción tutorial. Por otra parte, la tutoría, como apoyo al aprendizaje y relación personalizada, aparece reflejada en este periodo dentro las prácticas formativas que se realizaban en los talleres medievales, donde existía la

figura del maestro que tenía bajo su cargo o tutela a uno o varios aprendices de los oficios gremiales de la época.

Más adelante, en la etapa histórica denominada Edad Moderna –que podríamos situar desde mediados del siglo XV hasta mediados del siglo XVIII–, los movimientos culturales del Renacimiento y el Humanismo sentaron las bases para el desarrollo posterior de una educación más generalizada, a la que numerosos intelectuales aportaron ideas fundamentales que configuraron lo que constituiría la denominada acción tutorial.

Pese a que la invención de la imprenta (1450) propició la aparición del libro de texto, el sistema feudal, todavía dominante, no precisaba la alfabetización general y, por ello, la educación continuaba como prerrogativa de una minoría social. No obstante, a partir de entonces comenzó el impulso de la cultura, de la escolarización accesible a una mayor parte de la población y la defensa de la educación personalizada a cada alumno.

Esta nueva concepción se debió, entre otros, a las contribuciones pedagógicas de pensadores españoles como Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470), que en *“De arte, disciplina et modo aliendi et erudiendi filios, pueros et juvenes”* (1453) y *“Speculum Vitae Humanae”* (1468) abogaba por la necesidad de la adaptación de los procesos de instrucción a las diferencias individuales y aptitudes de cada persona; Luis Vives (1492-1540), quien sostenía en sus libros *“De anima et vita”* (1538) y *“Rhetoricarum de recta ratione dicendi”* (1532) que la enseñanza debía realizarse de acuerdo con la personalidad y naturaleza del alumno; así como Juan Huarte de San Juan (1529-1588), que en su obra *“Examen de ingenios para las ciencias”* (1575) planteó que la mejora de la sociedad se lograría a través de una formación adaptada a las aptitudes físicas e intelectuales de cada persona.

En otros países, también contribuyeron con sus aportaciones pedagógicas innovadoras intelectuales como Erasmo de Rotterdam (1466-1536), con obras como *“De ratione studii”* (1511) y *“De pueris statim ac liberaliter instituendis”* (1528), que tratan sobre métodos apropiados de enseñanza, e *“Institutio principis christiani”* (1516), dedicada a Carlos V, que señala la educación que debe recibir un príncipe cristiano. También Montaigne (1533-1592) propone en *“Ensayos”* (1580) que la adquisición de conocimientos debe realizarse a través de ejemplos concretos y la experimentación. Por su parte, Juan Amós Comenius (1592-1670) expone en su obra *“Didáctica Magna”* (1630) un método de enseñanza que sitúa al alumno como protagonista. Este último

autor realizó, además, el considerado como uno de los primeros libros de texto con imágenes: “*Orbis Pictus*” (1658).

La promoción más importante de la educación tuvo lugar durante los siglos XVIII y XIX como respuesta, principalmente, a la necesidad social debida a las grandes transformaciones socioeconómicas, tecnológicas y culturales ocurridas a partir de la Revolución Francesa (1789) –fecha a partir de que suele considerarse que comienza el periodo histórico denominado Edad Contemporánea y que se extiende hasta la actualidad– y a la industrialización.

En esta etapa merecen una especial consideración, por su repercusión en el ámbito educativo posterior, las contribuciones de Jean-Jacques Rousseau (1717-1778), que señaló que la educación constituye el camino idóneo para formar ciudadanos libres y conscientes de sus derechos así como para la potenciación de la atención a los intereses y capacidades del niño; Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), quien defendía que cada niño debe seguir su propio desarrollo evolutivo orientado por el maestro, cuyo papel debe limitarse a servir de apoyo y guía, brindando una sistematización al aprendizaje del alumno; y Friedrich Fröebel (1782-1852), que manifestó que la educación debe favorecer el desarrollo integral del niño y la necesidad de la estimulación del desarrollo de la personalidad para la toma de decisiones con responsabilidad. Al igual que en épocas anteriores, estos cambios son más teóricos que prácticos y no será hasta el siglo XIX cuando se adoptan medidas para su desarrollo.

La modificación del sistema de producción derivado de la Revolución Industrial, la nueva organización social y el incremento de los movimientos migratorios a las ciudades “produce la preocupación por hacer extensiva la educación al mayor número de población posible” (Gallego y Riart, 2006, p.13), a fin de poder atender las demandas de los nuevos puestos de trabajo. En consecuencia, en este último periodo, la acción orientadora realizada por el profesorado, estuvo eminentemente relacionada con el asesoramiento profesional y la ayuda en la toma de decisiones para facilitar la inserción en el mundo laboral.

## **2.2. Proceso de implantación y consolidación de la tutoría en las instituciones educativas españolas**

### **2.2.1. Durante el siglo XIX y primer tercio del siglo XX (1800-1939)**

En España, tras la promulgación de la Constitución de 1812, la educación aparece como un derecho universal de todos los ciudadanos, estableciéndose además la intervención del Estado en la regulación de la misma; en lo que supuso el inicio de la creación de un sistema educativo nacional. En este contexto, todavía el profesor era considerado como un mero instrumento de alfabetización y adoctrinamiento religioso de la población<sup>4</sup>.

En los años siguientes, se aprobaron diferentes textos legislativos en materia educativa tales como el Reglamento General de Instrucción Pública (1821)<sup>5</sup>, considerada la primera ley general de educación, el Reglamento de Escuelas de Primeras Letras (1825) o el Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria (1838).

Sin embargo, fue en la segunda mitad del siglo XIX con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857<sup>6</sup>, conocida como la Ley Moyano<sup>7</sup> en honor al ministro regente en el momento de su aprobación, cuando se establecen las bases del sistema educativo español contemporáneo. En esta Ley se establece la obligatoriedad de la enseñanza de los 6 a los 9 años y se organizan las enseñanzas en tres períodos; denominándose, el primero, primera; el segundo, segunda; y el tercero, superior. Aunque a lo largo del texto legal no se recogen las funciones del profesorado ni se realiza ninguna referencia a la acción tutorial y orientadora de los

---

<sup>4</sup> En el Artículo 366 dentro del Título IX de la Instrucción Pública de la Constitución de 1812 se indica que: "En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles."

<sup>5</sup> Basado en el "Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública" de 1813, conocido como "Informe Quintana", que recibió el nombre de uno de los firmantes, Manuel José Quintana.

<sup>6</sup> Estuvo en vigor hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970.

<sup>7</sup> En algunos textos denominan también "Ley Moyano" a la Ley de bases de 17 de julio de 1857 que autoriza al Gobierno para elaborar una ley de Instrucción Pública debido a que también fue promulgada por el ministro Claudio Moyano.

mismos, sí se dedica una sección, titulada «Del profesorado público», a la regulación de la formación inicial, forma de acceso y cuerpos del profesorado de la enseñanza pública; reglamentándose de este modo los estudios de la carrera de maestro y la creación de Escuelas Normales en las que formar al profesorado.

Durante el último tercio del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX, principalmente desde la promulgación de la Constitución de 1876 y con la posterior alternancia continua de dos partidos en el gobierno<sup>8</sup>, la educación se convirtió en un tema de intensa confrontación política, especialmente por cuestiones como la inclusión o exclusión de la doctrina religiosa en las escuelas y la libertad de enseñanza de los profesores.

Debido a esta coyuntura socio-política, en 1876, un grupo de catedráticos de universidad –entre los que se encontraban Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), Gumersindo de Azcárate (1840-1917) y Nicolás Salmerón (1838-1908)– fundaron la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), con el objetivo de defender la libertad de cátedra así como de negarse a ajustar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral que había instaurado Cánovas del Castillo en 1875 mediante el Real decreto de 26 de febrero de 1875 denominado "Decreto Orovio". En primer lugar, crearon un centro privado para enseñanzas universitarias y, posteriormente, para los niveles de enseñanza primaria y secundaria. La figura del maestro como guía del aprendizaje y el establecimiento del protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza eran uno de sus principios fundamentales. En este sentido, en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1934) se recogía que:

La función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados (pp. 87- 94).

---

<sup>8</sup> Entre 1874 y 1923 hubo una constante alternancia en el poder, de forma pacífica y pactada, de dos partidos llamados "partidos dinásticos": conservadores y liberales, encabezados por Cánovas del Castillo y Práxedes Mateo Sagasta, respectivamente.



En esta misma línea, destaca la política educativa propuesta durante el primer bienio de la Segunda República (1931-1933), basada en los planteamientos educativos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)<sup>9</sup>, que propugnó la asunción de funciones de naturaleza claramente orientadora por parte de los docentes. Asimismo, durante este breve periodo se realizaron importantes reformas encaminadas, por un lado, al aumento del número de escolarizados a través de la creación de nuevas escuelas y, por otro, a la mejora de la formación y el reconocimiento social de la figura del maestro –elevando el magisterio a enseñanzas universitarias y mejorando sus condiciones salariales–. En este sentido, en el Preámbulo del Decreto de 29 de septiembre de 1931 sobre reforma de las Escuelas Normales se afirmaba lo siguiente:

Siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención, se le ha prestado en todos sus aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear escuelas pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella (Gaceta de Madrid, número 273, 30/09/1931, p.2091)

La mayor parte de estas reformas educativas fueron paralizadas tras el cambio de gobierno que se produjo en noviembre de 1933<sup>10</sup> y, pese a la posterior victoria electoral del Frente Popular en febrero de 1936, tampoco pudieron ser continuadas por el nuevo gobierno progresista debido al golpe de estado dado por una parte del ejército el 18 de julio de 1936 y que desembocó en la Guerra Civil (1936-1939).

---

<sup>9</sup> Fernando de los Ríos, sobrino de Francisco Giner de los Ríos - fundador de la ILE-, estudiante y profesor en la ILE, estuvo al frente del Ministerio de Instrucción pública desde diciembre de 1931 hasta junio de 1933.

<sup>10</sup> En el segundo bienio de la Segunda República (1933-1935), obtuvo la victoria en las elecciones el Partido Republicano Radical liderado por Alejandro Lerroux, apoyado desde el parlamento por la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) de José María Gil-Robles.

### **2.2.2. Desde la postguerra (1939) hasta 1970**

El rechazo del ideario educativo de la Segunda República por parte del régimen político instaurado tras la derrota del ejército republicano (abril de 1939) condujo a que, en los primeros años, la política educativa de los gobiernos nombrados por el dictador Franco centrara su preocupación en el adoctrinamiento del alumnado en contenidos religiosos y patrióticos, tal y como puede observarse en el Preámbulo de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.

El Movimiento Nacional, desde el instante mismo en que se inició, consagró su más decidida voluntad a restaurar en todo el ámbito de nuestra Enseñanza y muy singularmente en la Educación Primaria, la formación católica de la juventud. Al lado de este pensamiento, y en íntimo enlace con él, se determinó la misión de la Escuela para unificar la conciencia de los españoles en el servicio a la Patria y se promulgaron otras disposiciones por las que se ha reforzado el prestigio espiritual del Magisterio y se ha dotado a sus cuadros personales de mejoras ostensibles en las condiciones de su ejercicio profesional. La nueva Ley invoca, entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica. Preámbulo de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (BOE, nº199, 18/07/1945, p. 386)

En esta misma Ley, en el Título IV se establece la misión, derecho y deberes del maestro:

El Maestro es el cooperador principal en la educación de la niñez. Obra por delegación de los padres de familia y por misión que la sociedad le confía garantizada por el Estado, a quien compete, en armonía con los derechos de la Iglesia, la formación, nombramiento e inspección de los educadores. Ha de ser hombre de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social, y ha de poseer la preparación profesional competente y el título que le acredite ante la sociedad. Artículo 56 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (BOE, nº199, 18/07/1945, p. 400)

Asimismo, en el Artículo 57 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE, nº199, 18/07/1945, p. 400) entre los deberes del maestro se destaca la

cooperación con la familia “informándola periódicamente del aprovechamiento de sus hijos, conviniendo normas y orientándola para la mayor eficacia de la labor formativa y para la ulterior vocación escolar”.

Fuera de nuestras fronteras, y en un sentido totalmente opuesto, es importante mencionar la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que tuvo lugar en París el año 1948. Su artículo 26, dedicado al derecho a la educación, recalca el acceso gratuito, igualitario y obligatorio para todos, y señala como su finalidad “el pleno desarrollo de la personalidad humana”.

Volviendo al caso español, a finales de los años cincuenta se inicia la época conocida como “desarrollismo”, en la que la economía y sociedad sufren transformaciones significativas; entre ellas, se observa una cierta apertura en la política y la práctica educativa. En algunas instituciones, como el colegio Gaztelueta en Bilbao desde su fundación en 1951, se concibió al denominado “preceptor” como un profesor que, de modo especial, atendía al desarrollo personal (en toda su extensión, humana y espiritual, no solo escolar) de unos determinados alumnos por la Dirección del Centro (González Simancas, 1975). Aunque todavía la tutoría tenía un carácter informal, no institucional, en los nuevos textos legislativos van incorporándose tareas orientadoras a la función docente. El profesor se encarga tanto de la instrucción de contenidos académicos como de la formación humana del alumno y, además, se le otorga el papel de actuar como nexo de unión con las familias.

La Enseñanza Media es el grado de la educación que tiene por finalidad esencial la formación humana de los jóvenes y la preparación de los naturalmente capaces para el acceso a los estudios superiores” [...] La educación de grado medio debe comprender, además del cultivo de los valores espirituales, la formación moral o del carácter, la formación intelectual y la físicodeportiva. El Estado protegerá especialmente las experiencias que tiendan a coordinar la formación intelectual con la moral y la físicodeportiva, fomenten la conciencia social y estimulen la participación de los educandos en las tareas de su propia educación. Ley de 26 de Febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (BOE, nº58, 27/02/1953, p. 1120).

Como precedente legal de lo que actualmente se entiende por tutoría, encontramos la Orden Ministerial de 13 de junio de 1957 (BOE de 13 de agosto) por la

que se establecen las Normas de gobierno de Institutos Nacionales de Enseñanza Media”, en la cual se regula la figura de “Delegado de curso o de grupo”. Aunque a este profesor todavía no se le denomine “tutor”, se le asignan funciones claramente tutoriales como conocer a cada uno de los alumnos, colaborar con el resto de profesores, mantener contacto con las familias de sus alumnos, recoger las calificaciones, informar al Jefe de Estudios de todas las circunstancias importantes de su grupo y actuar de secretario en las Juntas de su curso o grupo (Figura 1). Asimismo, se subraya que para el mejor desempeño de su misión “frecuentará lo más posible el trato con los alumnos que le están encomendados”.

**Orden Ministerial de 13 de junio de 1957 por la que se establecen las Normas de gobierno de Institutos Nacionales de Enseñanza Media**

**Sección séptima: De los delegados de curso**

26. Se nombrará un Delegado para atender y dirigir las actividades de cada curso o grupo de alumnos de un curso. A tal efecto, el Jefe de Estudios elevará a la Dirección del Instituto las propuestas en favor de los Catedráticos o Profesores que juzgue más idóneos para esta misión, y el Director llevará a cabo los nombramientos después de oír la opinión del Claustro. Los Delegados de curso o grupo actuarán bajo las órdenes del Jefe de Estudios.

27. Los nombramientos se harán por cursos, y precisamente en la Junta de Claustro anterior al 1 de octubre. No será condición indispensable que el Delegado de un curso o grupo sea Profesor del mismo, y se deberá procurar que un curso o grupo dependa del mismo Delegado durante el mayor número de años posible.

28. Serán deberes del Delegado de curso o de grupo:

- 1º. Conocer a cada uno de los alumnos de su curso o grupo, y estudiar sus aptitudes intelectuales y su ambiente familiar, social y económico, para lograr una mayor eficacia educativa.
- 2º. Colaborar con los demás Profesores en el cultivo de la propia dignidad del alumno a él confiado, velando por su corrección, su aprovechamiento en el trabajo y su espíritu social y deportivo.
- 3º. Mantener contacto, como delegado del Jefe de Estudios, con los padres de los alumnos, recibiendo información de los mismos e informándoles, a su vez, de sus observaciones, juicios, calificaciones y, en general, de cuanto se refiere a la asistencia, conducta y aprovechamiento de sus hijos. Para estas actividades señalará día y hora de visita semanal.
- 4º. Notificar a las familias las faltas de asistencia de los alumnos del grupo que le esté encomendado, en el momento en que éstas se produzcan: inquirir sus causas y señalar, de acuerdo con el Jefe de Estudios, las sanciones a que hubiere lugar.
- 5º. Recoger las calificaciones mensuales de su curso o grupo y redactar las partes mensuales de asistencia y calificación de los alumnos.
- 6º. Informar al Jefe de Estudios de todas las actividades, incidencias y demás circunstancias del curso o grupo que dirige.
- 7º. Actuar de Secretario de las Juntas de su curso o grupo.

29. Para el mejor desempeño de su misión, el Delegado de curso frecuentará lo más posible el trato con los alumnos que le están encomendados.

30. Cada delegado de curso o grupo deberá elegir como delegado adjunto un alumno del mismo, en el que delegará discrecionalmente aquellas funciones ejecutivas que a juicio del jefe de estudios estén al alcance de su capacidad. La elección podrá ser encomendada a los propios alumnos del curso o grupo de que se trate.

**Figura 1.** Normativa sobre delegados de curso de 1957.

Fuente: Adaptado a partir de Orden Ministerial de 13 de junio de 1957 por la que se establecen las Normas de gobierno de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. 206, de 13 de agosto, p.744).

### 2.2.3. Ley General de Educación de 1970

Con la publicación en febrero de 1969 del “*Libro Blanco*” titulado “*La Educación en España: bases para una política educativa*” se sentaron las bases para la reforma de la enseñanza que fue aprobada un año más tarde a través de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970), redactada por el ministro de Educación José Luis Villar Palasí. Con la intención de implantar un nuevo sistema escolar ajustado a las necesidades de una sociedad envuelta en un proceso de cambio y crecimiento económico, la Ley presentaba una serie de elementos innovadores entre los que cabe destacar el establecimiento de la escolaridad obligatoria comprendida entre los 6 y los 14 años, la evaluación continua, la orientación y tutoría permanente, la educación personalizada, la enseñanza comprensiva y la coordinación del profesorado.

La necesidad de la tutoría y, consecuentemente, de su organización, queda reconocida e impulsada a través del desarrollo normativo de esta Ley, que apoya su institucionalización al considerar la acción tutorial como eje central de la actividad educativa en los centros. A este respecto, en el artículo 127 se recoge que:

El derecho a la orientación educativa y profesional implica:

Uno. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.

Dos. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo (BOE nº187, 6/08/1970, p.12540-12541)

Para la regulación legislativa de la tutoría en la Educación Básica – especialmente en el papel y funciones del tutor– habrá que esperar a las disposiciones posteriores de la Ley del 70. Así, en la Orden Ministerial de 16 de noviembre de 1970 y

en las instrucciones para la aplicación de evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos, se establece como una de las funciones básicas de la acción tutorial la evaluación de los alumnos, encomendando al tutor tareas concretas como orientar la evaluación de su grupo y mantener contacto con las familias de sus alumnos; unificar criterios de evaluación dentro del curso; convocar, organizar y presidir las sesiones de evaluación; redactar el acta correspondiente; y custodiar los “registros personales” del alumnado de su grupo (Figuras 2 y 3).

**NORMAS PARA LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN CONTINUA**

A. Equipos de evaluación  
[...]

Tercera.- A los efectos de esta Orden recibe el nombre de “grupo” el conjunto de alumnos de un mismo curso que tienen el mismo horario y los mismos Profesores. Estos Profesores constituyen el “equipo de evaluación” del correspondiente grupo. El Director del Centro designará el “tutor” del grupo. Al tutor se le encomienda orientar la evaluación de su grupo y mantener contacto con las familias de sus alumnos. Cuando un curso tenga dos o más grupos, el Director nombrará “coordinador” del curso a uno de aquellos tutores. La función del coordinador es uniformar criterios de evaluación dentro del curso. [...]

D. Sesiones de evaluación  
[...]

Tres. El correspondiente tutor, de acuerdo con el coordinador de curso, las convocará y organizará; el tutor preside, orienta el trabajo del equipo, redacta el acta correspondiente y dispone lo necesario para la oportuna comunicación a los familiares. El equipo de evaluación podrá recabar cuando lo juzgue conveniente os asesoramientos técnicos necesarios.

Cuatro. La calificación final del año académico para cada alumno se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del curso, conforme al artículo 11.4 de la Ley General de Educación. Esta estimación final consistirá en una calificación conjunta efectuada por el tutor en la primera etapa de Educación General Básica y por todo el equipo docente en los demás niveles, a tenor de lo dispuesto en los artículos 19, 28, 35 y 38 de la Ley General de Educación. [...]

F. Documentos de evaluación  
[...]

Dos. El tutor es responsable de la custodia de los “registros personales” de los alumnos de su grupo. [...] Cuando el tutor haya de ser sustituido, entregará toda la documentación a su cargo al Director del Centro. [...]

**Figura 2.** Normativa sobre evaluación continua de 1970 (I)

Fuente: adaptado a partir de Orden Ministerial de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (BOE nº282, 25/11/1970).

**INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN CONTINUA DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA MEDIA**

1º. *Exploración inicial.* - El tutor de cada grupo cumplimentará la primera página del «Extracto del registro personal del alumno» (E. R. P. A.) para cada uno de los de su grupo, con la información que consta en los respectivos expedientes académicos y en sus boletines de inscripción sobre datos personales, familiares y ambientales de cada alumno, dejando siempre a salvo el obligado respeto a la intimidad personal y familiar, así como su historial académico. [...].

2º. *Sesiones de evaluación.* - [...] El tutor recogerá la opinión unánime del grupo de Profesores y, en su caso, las opiniones particulares que hubiere. [...]. El tutor levantará una breve acta de cada sesión de evaluación en que conste: el lugar de la reunión; los nombres de los realmente asistentes; los nombres de los ausentes y la causa de su ausencia; que se consignaron las calificación en los ERPA del grupo; las observaciones y acuerdos especiales si los hubiese; la fecha. El acta la firmará el tutor y el Profesor de mayor categoría y, en su caso, el de mayor antigüedad. Estas actas se recogerán en un libro o cuaderno de acta para cada grupo. [...]

**Figura 3.** Normativa sobre evaluación continua de 1970 (II)

Fuente: adaptado a partir de Resolución de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional por la que se dan instrucciones para la aplicación de la evaluación continua del rendimiento educativo en los Centros de Enseñanza Media. (BOE nº282, 25/11/1970).

Más adelante, en las “Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica” aprobadas por Orden de 2 de diciembre de 1970 (BOE de 8 de diciembre) (Figura 4) se afirma que las relaciones humanas, el ambiente del centro, el espíritu de cooperación, el trabajo unido del equipo de profesores, la colaboración de la familia, el respeto y fomento de iniciativas y de actividades creativas condicionan el mejoramiento efectivo del quehacer y del rendimiento educativos; del que no pueden quedar al margen el proceso de ayuda y orientación a los alumnos. Asimismo, se considera la orientación y tutoría permanente de los alumnos como “tarea compartida por todas las personas implicadas en su educación, que reclama una permanente colaboración entre la familia y el centro para el logro de un desarrollo pleno y armónico de la personalidad de cada alumno” (p.4), resaltando la necesidad de la cooperación educativa entre la escuela y los padres del alumnado.

Además, por primera vez en la normativa educativa española, aparecen la figura del tutor y la actividad tutorial referidos al Bachillerato y a la Universidad.

La acción docente en el Bachillerato se concibe como una orientación del aprendizaje del alumno potenciando las técnicas de trabajo intelectual, tanto de manera individual como en equipo, y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la

explicación de la materia. Posteriormente, en el Real Decreto 264/1977 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato, se recogería, en el artículo 20, como una de las funciones del profesorado de esta etapa “asumir la tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren” (p. 4768). También se establecería en el artículo 23 que:

1. Cada grupo de alumnos estará a cargo de un profesor tutor. El profesor tutor será nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los profesores del grupo a propuesta del director del centro y de conformidad con el informe del jefe de estudios.
2. La misión principal del profesor tutor es la de coordinar la labor educativa del profesorado del grupo y guiar a los alumnos hacia los objetivos propuestos en los distintos aspectos de la educación, especialmente los relativos al grado de madurez personal y orientación vocacional. Le corresponde, igualmente, la formalización y custodia del extracto del registro personal de los alumnos y la relación con estos y sus familias.
3. Corresponde al jefe de estudios la planificación y coordinación de la labor de los tutores, para estudiar los programas de orientación educativa y vocacional y los criterios que han de seguir las sesiones de evaluación.
4. Los profesores tutores tendrán fijadas en sus horarios las horas necesarias para atender debidamente a sus alumnos y a los padres, o encargados de estos. (p.4769)

En relación con la educación universitaria, la LGE (1970) dispone que se establecerá un régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atienda a un grupo de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios y ayudarles a superar las dificultades del aprendizaje, recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere convenientes, así como estimulando la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares.



**Orden de 2 de diciembre de 1970****LA TUTORÍA**

En la primera etapa el profesor de cada grupo de alumnos será su propio tutor. La introducción de varios educadores en la segunda etapa supone una innovación importante en la vida escolar de los alumnos. Esta ampliación de la comunidad educativa solamente podrá lograr su cohesión y eficacia y evitar la posible dispersión mediante el establecimiento de un sistema tutorial.

La tutoría representa y acentúa el concepto de comunidad educativa en el cual son esenciales las relaciones humanas. La transmisión de conocimientos resultaría educativamente poco relevante sin un verdadero contacto personal.

De acuerdo con este principio, en la segunda etapa, se designará un tutor para cada grupo de alumnos. Podrá serlo cualquiera de los profesores del grupo.

El tutor es el catalizador, el coordinador, tanto en el grupo de alumnos y en el de profesores como entre ambos grupos. Su función es esencialmente educativa. Todos los profesores deben ser tutores en su enseñanza y contacto con los alumnos, pero a pesar de ello, uno debe serlo de modo especial para cada grupo de alumnos. Se le encomienda el conocimiento de cada uno de ellos en todos los aspectos de su personalidad, y la inmediata relación individual con los mismos y con sus educadores. Es el tutor quien establece los contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y personal docente. Con él se organizan las actividades complementarias, opciones y enseñanzas de recuperación, etc.

**Figura 4.** La tutoría en la normativa de 1970.

Fuente: adaptado a partir de la Orden de 2 de diciembre de 1970 (BOE. de 8 de diciembre, p.111-112)

En este marco se entiende la acción tutorial como un elemento fundamental e intrínseco de los procesos educativos en todos los niveles educativos y, por ello – reforzando la idea de la imprescindible colaboración e implicación de todos–, se considera que ésta es competencia y responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto y, en particular, de los tutores.

Durante los primeros años de implantación del sistema tutorial en los centros educativos se consiguió una mayor concienciación del profesorado de la importancia y necesidad de trabajar en equipo como mejorar los factores que influyen en el aprendizaje; las capacidades cognitivas, la autoestima y la aceptación de cada individuo por parte del grupo; así como el incremento del compromiso y colaboración de las familias con la escuela (Río y Martínez, 2007).

Sin embargo, a pesar del carácter innovador que tuvo la LGE (1970), encontró problemas para su desarrollo, debido a ciertas dificultades surgidas en los centros educativos, entre las que destacan: la formación insuficiente de los docentes para desempeñar la función tutorial asignada; la falta de planificación y evaluación de la tutoría; la ausencia de dedicación de tiempo específico para la acción tutorial; la insuficiente universalización de la tutoría, que se centraba fundamentalmente en los grupos de alumnos que finalizaban la Enseñanza General Básica; la falta de convencimiento y desconocimiento de la necesidad y la eficacia de la tutoría entre algunas familias y profesores; y la escasez de recursos materiales (Rodríguez Dieguez, 1995; Río y Martínez, 2007; Vélaz-de-Medrano, 1998)

A finales de los años 70, España dejó atrás el régimen dictatorial pasando a convocarse las primeras elecciones democráticas desde 1936 y aprobando en 1978 por referéndum una Constitución que instauraba un estado social y democrático de derecho. La formulación del artículo 27 de la Constitución de 1978 estableció los principios generales de toda la legislación en materia educativa asumiendo el derecho de todos a la educación, con la finalidad de impulsar el “pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. La defensa de estos principios y de la educación integral a través del desarrollo de la persona puede vincularse manifiestamente con la acción tutorial y orientadora.

En este nuevo régimen democrático se produjeron importantes avances en materia educativa. En la década de los 80 y 90, la tutoría va tomar un nuevo impulso tanto por la promulgación de nuevos Reales Decretos y de Leyes orgánicas como por la publicación de una serie de documentos de ámbito de aplicación nacional. Éstos constituirán un marco de referencia que evolucionará y se concretará en disposiciones posteriores, las cuales tendrán su reflejo en la normativa de las Administraciones Autonómicas.

La Ley Orgánica que reguló el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) supuso el primer intento normativo de ajustar los principios de la actividad educativa, la organización de los centros docentes, y los derechos y deberes del alumnado a los principios que marcaba la recién aprobada Constitución. En la LOECE se incluye la coordinación de las funciones de orientación y tutoría del alumnado como una de las

competencias del claustro de profesores (Artículo 27) y se establece como derecho de los alumnos recibir “orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales, de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales” (Artículo 36).

A raíz de esta Ley surgieron varias disposiciones legislativas en las que se establecieron las primeras orientaciones para el desarrollo de la acción tutorial para la etapa de Preescolar y para los ciclos Inicial, Medio y Superior de la Educación General Básica<sup>11</sup>.

En la regulación normativa relativa a la evaluación que se elabora en los primeros años de la década de los ochenta, al tutor se le asignan importantes tareas en la exploración inicial de los alumnos (conocimiento de aptitudes, intereses, grado de madurez, etc.), en la cumplimentación del expediente personal, en la promoción y en la recuperación.

Más adelante, se propone, para el Ciclo Superior de la Enseñanza General Básica (EGB) que los tutores tengan que emitir un “Consejo Tutorial de Orientación” al final de cada curso, que deberá figurar en el Libro de Escolaridad, así como un “Consejo de Orientación Tutorial” al término de la escolarización de la EGB.

La LOECE (1980) fue derogada pocos años más tarde con la promulgación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985). En la LODE se proclama el derecho de todos a recibir “una educación básica que permita el desarrollo de la personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad” (Artículo 1), y se entiende la función tutorial como un derecho que es responsabilidad de todo el equipo docente al mantener que el Claustro de profesores asume la “coordinación de las funciones de orientación y tutoría de los alumnos”

---

<sup>11</sup> Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial; Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica; Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica; Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica; Real Decreto 1765/1982, de 24 de julio, sobre horario de enseñanzas mínimas del ciclo medio de la Educación General Básica; Resolución de 29 de septiembre de 1982, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo medio; Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica y; Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica.

(Artículo 45). Este último aspecto también se recoge en el artículo 68 del Real Decreto 2376/85 de 18 de diciembre de 1985, que regula el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional.

#### **2.2.4. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)**

Con el objetivo de ofrecer un conocimiento detallado de la realidad educativa de la que se partía, para, de esta forma, alcanzar un mayor rigor en la introducción de los cambios necesarios, se presentó, en 1989, el “*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*”. En su Capítulo XV, dedicado a la “Orientación educativa”, se indica que la tutoría constituye un “elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación” (p.225), pues entraña una relación individualizada con el educando y contribuye a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos, de la experiencia escolar en general y de la vida cotidiana extraescolar. Por otro lado, se señalan las características que deben reunir la acción tutorial y el proceso orientador:

- a) Ser continuo y ofertarse al alumno a lo largo de los distintos niveles y modalidades de su escolarización.
- b) Implicar de manera coordinada a las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación: profesores, escuela, familia, medio social.
- c) Atender a las peculiaridades características de cada alumno.
- d) Capacitar a los individuos para su propia auto-orientación y crear en ellos de manera progresiva una capacidad y una actitud activa hacia la toma de decisiones fundamentadas y responsables sobre su propio futuro, primero, en la escuela, ante las distintas opciones educativas, y luego, antes las distintas alternativas de vida social (p.226).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral, individualizada y personalizada, de modo que no quede reducida a la mera instrucción. Así, los docentes deben esforzarse por conocer los intereses y competencias de sus alumnos para poder guiarles más eficazmente en su proceso de aprendizaje dado que las actividades propias de la función tutorial forman parte de la función docente. A los docentes también les corresponden las labores de

prevención, identificación y atención de las dificultades personales, académicas, familiares, sociales o de cualquier tipo que puedan encontrar los alumnos, pudiendo contar para ello con el asesoramiento del equipo de orientación de sector o del departamento de orientación, según corresponda.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) propone una nueva estructura del sistema educativo español que contempla una Educación Primaria de seis cursos y una Educación Secundaria Obligatoria de cuatro cursos, dando lugar a modificaciones de los planteamientos tutoriales y orientadores.

Dentro de esta profunda reforma educativa, la acción tutorial es considerada como un elemento que contribuye a la calidad y mejora de la enseñanza (Artículos 1 y 55 del Título IV), formando parte plenamente de la función docente y estableciendo el derecho del alumnado a la tutoría en los campos psicopedagógico y profesional (Artículos 55 y 60 del Título IV). La coordinación de estas actividades corresponde a los centros educativos, de forma que cada grupo de alumnos contase con un profesor tutor. Del mismo modo, se estipula que la actividad educativa debe desarrollarse atendiendo, tanto a la formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional, como potenciando la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional (Artículo 2).

En este sentido, encontramos una sucesión de documentos básicos editados por el Ministerio de Educación y Ciencia<sup>12</sup> entre los años 1990 y 1996 en los que se define y establece la organización que adoptaría la implantación de la tutoría y la orientación en la comunidad escolar no universitaria de todo el Estado.

En 1990 se publica el documento “La orientación educativa e intervención psicopedagógica”, que expresa, por una parte, la concepción y las funciones de la tutoría

---

<sup>12</sup> La denominación del Ministerio encargado de la materia educativa ha ido variando a lo largo del tiempo, por ello en el texto se hace referencia a la designación que recibía en el periodo temporal correspondiente. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900-1937), Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad (1937-1939), Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado (1936-1938), Ministerio de Educación Nacional (1938-1966), Ministerio de Educación y Ciencia (1966-1976, 1978-1981, 1981-1996) y (2004-2008), Ministerio de Educación (1976-1978, 2009-2011), Ministerio de Educación y Universidad (1981), Ministerio de Educación y Cultura (1996-2000), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000-2004, 2011-actualidad), Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008- 2009).

y la orientación educativa y, por otra, el modelo organizativo y funcional adoptado por la Administración, que también serviría de base y guía para el resto de Comunidades Autónomas.

Dos años más tarde, en 1992, se publican las denominadas “*Cajas Rojas*” en las que se integran dos documentos, “Orientación y tutoría: Educación Primaria” y “Orientación y tutoría: Educación Secundaria”. En ellos se analizan y exponen las características y contenidos de la acción tutorial, estableciéndose los principios y las funciones tutoriales en cada etapa educativa. Asimismo, se indica que la tutoría se refiere al carácter personalizado de la educación; el cual consiste, a su vez, en dos elementos:

- De individualización: se educa a personas concretas con características particulares, individuales, no a entes abstractos o colectivos genéricos.
- De integración: se educa a la persona completa, y, por tanto, hay que integrar de los distintos ámbitos de desarrollo y las correspondientes líneas educativas (MEC, 1992a, p. 13).

Además, entraron a formar parte del contenido de la acción tutorial, la coordinación de los denominados “temas transversales” del currículo, como educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la salud, educación sexual, educación ambiental, educación del consumidor y educación vial.

La función tutorial se concibe como un elemento inherente a la función educativa y como parte esencial del desarrollo curricular; por lo que se trata, en consecuencia, de un componente inseparable del proceso educativo en su integridad. En concreto, se define la tarea tutorial de todo profesor como integradora, equilibradora, personalizante y complementadora de la docencia en general. De este modo, el tutor sirve al alumno de guía en su escolaridad, en su maduración personal y en la búsqueda de su proyecto de vida, constituyendo un referente privilegiado como integrador de experiencias. El profesor se convierte en el agente que proporciona orientación de un modo más directo.

Esta reforma configura un nuevo sistema general de organización del sistema de orientación educativa que contempla tres ámbitos en los que ha de desarrollarse: el aula, el centro educativo y el sistema escolar.

En el Real Decreto 819/1993 de 28 de mayo de 1993<sup>13</sup>, que establece el Reglamento Orgánico de los Colegios de Educación Primaria aparecen, por primera vez, los “Tutores” como órgano de coordinación docente (Artículo 67), y también se hace referencia de forma explícita a la designación de tutores y a sus funciones (Artículos 73 y 74) (Figura 5 y 6). Además, se incluye como competencia de la Jefatura de Estudios la coordinación y dirección de la acción de los tutores y, en su caso, del maestro orientador del centro, conforme al plan de acción tutorial, atribuyendo al Coordinador de Ciclo la coordinación de las funciones de tutoría de los alumnos de ciclo.

En coherencia con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la enseñanza que se pretendía con la reforma puesta en marcha por la LOGSE (1990), en noviembre de 1995, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995) otorgó a los centros una mayor autonomía y reiteró como competencia del claustro de profesores la coordinación de las funciones relativas a orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.

Más adelante, con el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, y el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, se conforma un nuevo marco organizativo para estos centros acorde con las nuevas exigencias y con lo preceptuado en la LOGSE, sustituyendo al aprobado apenas tres años antes. En ambas normas reguladoras del funcionamiento de los centros o escuelas, con carácter supletorio en función de lo regulado por las diferentes Comunidades Autónomas, se considera nuevamente al tutor como un “órgano de coordinación docente” y se determinan sus funciones y el procedimiento para su designación (Figuras 7 y 8).

---

<sup>13</sup> Derogado el 21/02/1996 tras la aprobación del Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria.

**Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria**

**ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE**

Órganos de coordinación

Artículo 67.

1. En las escuelas de educación infantil y en los colegios de educación primaria, con más de doce unidades existirán los siguientes órganos de coordinación docente:

- a) Equipos de ciclo.
- b) Comisión de coordinación pedagógica.
- c) Tutores.

2. En los centros con menos de doce unidades las funciones de la Comisión de coordinación pedagógica serán asumidas por el Claustro.

3. En todos los centros, independientemente del número de unidades, habrá un maestro tutor por cada grupo de alumnos.

**Figura 5.** Los tutores como órgano de coordinación docente.

Fuente: adaptado a partir del Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. (BOE nº146, 19/06/1993)

**Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria**

**TUTORES**

Artículo 73.

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente.

2. Cada grupo tendrá un maestro tutor que será designado por el Director, a propuesta del Jefe de estudios.

Artículo 74.

1. Los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones:

- a) Llevar a cabo el plan de acción tutorial.
- b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
- c) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.
- d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la Jefatura de estudios.
- g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.
- j) Atender y cuidar a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2. El Jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

**Figura 6.** Designación y funciones del tutor en Educación Infantil y Primaria (1993)

Fuente: adaptado a partir del Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. (BOE nº146, 19/06/1993)



**Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria**

**TUTORES**

Artículo 45. Tutoría y designación de Tutores.

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente.
2. Cada grupo tendrá un maestro tutor que será designado por el Director, a propuesta del Jefe de estudios.

Artículo 46. Funciones del Tutor.

1. Los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones:

- a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de estudios. Para ello podrán contar con la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica.
- b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
- c) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.
- d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.
- j) Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2. El Jefe de estudios coordinará el trabajo de los Tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

**Figura 7.** Designación y funciones del tutor en Educación Infantil y Primaria (1996)

Fuente: adaptado a partir del Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

**Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.**

**TUTORES Y JUNTAS DE PROFESORES DE GRUPO**

Artículo 55. Tutoría y designación de tutores

1. La tutoría y orientación de los alumnos forma parte de la función docente.
2. En los institutos de educación secundaria habrá un tutor por cada grupo de alumnos. El tutor será designado por el director, a propuesta del jefe de estudios, entre los profesores que impartan docencia al grupo.
3. El jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

Artículo 56. Funciones del tutor

1. El profesor tutor ejercerá las siguientes funciones:
  - a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto.
  - b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
  - c) Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.
  - d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.
  - e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
  - f) Colaborar con el departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca la jefatura de estudios.
  - g) Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.
  - h) Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.
  - i) Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.
  - j) Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.
2. En el caso de los ciclos formativos de formación profesional, el tutor de cada grupo asumirá también, respecto al módulo de formación en centros de trabajo, las siguientes funciones:
  - a) La elaboración del programa formativo del módulo, en colaboración con el profesor de formación y orientación laboral y con el responsable designado a estos efectos por el centro de trabajo.
  - b) La evaluación de dicho módulo, que deberá tener en consideración la evaluación de los restantes módulos del ciclo formativo y, sobre todo, el informe elaborado por el responsable designado por el centro de trabajo sobre las actividades realizadas por los alumnos en dicho centro.
  - c) La relación periódica con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la cualificación que se pretende.
  - d) La atención periódica, en el centro educativo, a los alumnos durante el período de realización de la formación en el centro de trabajo, con objeto de atender a los problemas de aprendizaje que se presenten y valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa de formación.

**Figura 8.** Designación y funciones del tutor en Educación Secundaria (1996)

Fuente: Adaptado a partir del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Por un lado, en la etapa de Educación Infantil y Primaria se especifica que será la Comisión de Coordinación Pedagógica la encargada de elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del Plan de Acción Tutorial (PAT), y los maestros-tutores los que participen en su desarrollo y en las actividades de orientación. Todo el proceso se llevará a cabo bajo la coordinación de la Jefatura de estudios que mantendrá las reuniones periódicas necesarias y dispondrá la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica para el buen funcionamiento de la actuación tutorial. Por otro lado, en la etapa de Educación Secundaria se determina que las propuestas de organización del Plan de Acción Tutorial serán elaboradas por el Departamento de Orientación del centro, de acuerdo con los criterios establecidos por el Claustro, considerando las aportaciones de los tutores y del equipo educativo así como las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica. Esta propuesta se elevará a la Comisión de Coordinación Pedagógica para su discusión y posterior inclusión en el Proyecto Curricular, que será aprobado por el Claustro y se integrará en el Proyecto Educativo del centro. Además, la jefatura de estudios debe coordinar y dirigir la acción de los tutores, con la colaboración, en su caso, del Departamento de Orientación y de acuerdo con el Plan de Orientación Académica y Profesional y del PAT. Al final de curso el Departamento de Orientación debía elevar al Consejo Escolar del centro una memoria sobre el funcionamiento del PAT.

Años más tarde, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) –que no se llegó a implantar debido al cambio gubernamental de 2004–, consideró nuevamente la tutoría del alumnado como un elemento esencial para dirigir el aprendizaje, transmitir valores y ayudar a superar dificultades en colaboración con las familias.

### **2.2.5. Ley Orgánica de Educación (2006)**

La proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios a partir de 1990 –que fueron derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables, a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo– hizo necesaria la simplificación de la normativa a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). Esta ley sirvió también para reforzar los principios de calidad y equidad de la educación, y añadió el principio de corresponsabilidad en el logro de los dos anteriores.

Entre sus novedades más importantes, incluía un nuevo elemento curricular, las competencias; y establecía un conjunto de competencias básicas a alcanzar al finalizar la educación obligatoria, a cuyo desarrollo debían contribuir el conjunto de áreas y materias del currículo. En esta compleja tarea la norma atribuye un importante papel a orientadores y tutores.

Es importante señalar que, a diferencia de leyes anteriores, la LOE (2006) estuvo marcada por la finalización de la transferencia de las competencias en educación a la totalidad de las Comunidades Autónomas, por lo que el alcance y cierre de sus medidas estaba muy restringido por el marco autonómico.

Desde el Preámbulo, la LOE (2006) concibe la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva. Para conseguir que los fines de la educación puedan materializarse plenamente, la tutoría y la orientación de los estudiantes a lo largo de toda la vida se convierten en una herramienta imprescindible que debe guiar la práctica y acción educativa. En este sentido, la ley considera la función tutorial y orientadora como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores en todos los aspectos del desarrollo de la persona.

Además, en esta Ley se subraya el refuerzo de las tutorías y Departamentos de Orientación de los centros educativos para ofrecer una mejor atención a la diversidad y una prevención integral en todos los aspectos necesarios para el adecuado desarrollo global y madurez de los educandos. Igualmente, al determinar el contenido del Proyecto Educativo, identifica el Plan de Acción Tutorial como uno de los instrumentos de concreción de este principio.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria se deja en manos de las Administraciones educativas la promoción de las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. Asimismo, entre las funciones del profesorado vinculadas especialmente con la función tutorial, el artículo 91 de la LOE (2006) señala “la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias”; “la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados”; y “la

atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado”. Por ello, establece que se reconocerá a los profesores que ejerzan de tutores “mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos” (Artículo 105). De nuevo, esta ley recoge que entre las competencias del Claustro de profesores –y, por tanto, de todo el equipo educativo del centro– se encuentran la fijación de criterios y la coordinación de las funciones referentes a la tutoría.

Para el desarrollo de la ley de 2006 se aprobaron el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (Figuras 9 y 10)

**Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria**

*Artículo 10. Promoción.*

[...] Al finalizar cada uno de los ciclos, y como consecuencia del proceso de evaluación, el profesorado del grupo adoptará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado, tomándose especialmente en consideración la información y el criterio del profesor tutor. [...]

*Artículo 11. Tutoría.*

1. En la Educación primaria, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.
2. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1. d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

*ANEXO I*

*Competencias básicas*

[...] Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. [...]

**Figura 9.** La tutoría en Educación Primaria en la normativa de 2006.

Fuente: adaptado a partir del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

**Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria**

*Artículo 10. Evaluación*

[...] El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno, coordinados por el profesor tutor, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las administraciones educativas. [...]

*Artículo 19. Tutoría y orientación.*

Corresponde a las administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

*ANEXO I*

*COMPETENCIAS BÁSICAS*

[...] Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. [...]

**Figura 10.** La tutoría en Educación Secundaria en la normativa de 2006.

Fuente: adaptado del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

Así pues, en la Educación Primaria se contempla que la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado, y que será el profesor-tutor el encargado de coordinar la intervención educativa del conjunto del profesorado y mantener una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1.d y 4.1.g de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, todavía en vigor.

En ambos Reales Decretos se determina que el trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Para ello, se pone en valor que la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Es por esto que se trata de un instrumento fundamental para el desarrollo de las ocho competencias básicas propuestas por la Unión Europea: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

### **2.2.6. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)**

En 2013 se promulga una nueva ley, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). La nueva ley no sustituye sino que modifica algunos puntos del texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Entre sus principales novedades se encuentran la diferente organización de las asignaturas (troncales, específicas y de libre configuración autonómica); la estructura de la etapa de Educación Primaria de 6 cursos (desapareciendo los ciclos) y de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en dos ciclos (el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno); la posibilidad de escoger en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria entre la opción de enseñanzas académicas para el alumnado que quiera continuar estudios de Bachillerato y la opción de enseñanzas aplicadas para el alumnado que quiera continuar estudios de Formación Profesional; la desaparición de los Programas de diversificación curricular de 3º y 4º de ESO para dar paso a los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el primer ciclo (cursos de 2º y 3º); la necesaria superación de la evaluación final de Bachillerato para obtener la titulación y la desaparición de la Prueba de Acceso a la Universidad.

La única novedad en la LOMCE (2013) relacionada con la acción tutorial se produce en el Artículo 42 sobre el “Contenido y organización de la oferta” de la Formación Profesional en el que se introduce que “la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración”.

Para el desarrollo de esta ley de 2013 se aprobaron el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; ambos sin novedades relevantes respecto a los anteriores Reales Decretos (Figuras 11 y 12)

**Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.**

Artículo 9. *Proceso de aprendizaje y atención individualizada.*

[...] La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza de acuerdo con lo que establezca la Administración educativa correspondiente, y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1.d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. [...]

Artículo 11. *Promoción.*

[...] El equipo docente adoptará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado tomando especialmente en consideración la información y el criterio del profesor tutor.

Disposición adicional cuarta. *Documentos oficiales de evaluación.*

[...] Las actas de evaluación serán firmadas por el tutor del grupo en la Educación Primaria, y llevarán el visto bueno del director del centro. [...]

**Figura 11.** La tutoría en Educación Primaria en la normativa de 2014.

Fuente: adaptado a partir del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.

**Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.**

Artículo 15. *Proceso de aprendizaje y atención individualizada*

[...] Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. [...]

Artículo 19. *Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.*

[...] Además, se potenciará la acción tutorial como recurso educativo que pueda contribuir de una manera especial a subsanar las dificultades de aprendizaje y a atender las necesidades educativas de los alumnos [...]

Artículo 20. *Evaluaciones.*

[...] El equipo docente, constituido en cada caso por los profesores y profesoras del estudiante, coordinado por el tutor o tutora, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las Administraciones educativas. [...]

**Figura 12.** La tutoría en Educación Secundaria en la normativa de 2014.

Fuente: adaptado a partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.



### **2.3. La tutoría en el marco de la orientación educativa en la actualidad**

Es bien conocido que la orientación educativa es un concepto más amplio que incluye el de tutoría. Pero, ¿cómo refleja la normativa esta relación entre orientación y tutoría?

Tal y como señalábamos anteriormente, en la LGE (1970) se contempla la figura del tutor como catalizador de la actividad educativa y orientadora. Por su parte, en la LOGSE (1990) y la LOPEG (1995) la tutoría se constituye como parte de la actividad docente de todo profesor, así como un elemento esencial del desarrollo curricular. Ambas normas reconocen que la orientación escolar tiene su principal desarrollo en el ejercicio de la función tutorial (MEC, 1989) y tiene que estar integrada en la estructura organizativa de la orientación a nivel sectorial (Equipos interdisciplinarios de sector), a nivel de centro (profesorado) y a nivel de aula (profesorado y tutores).

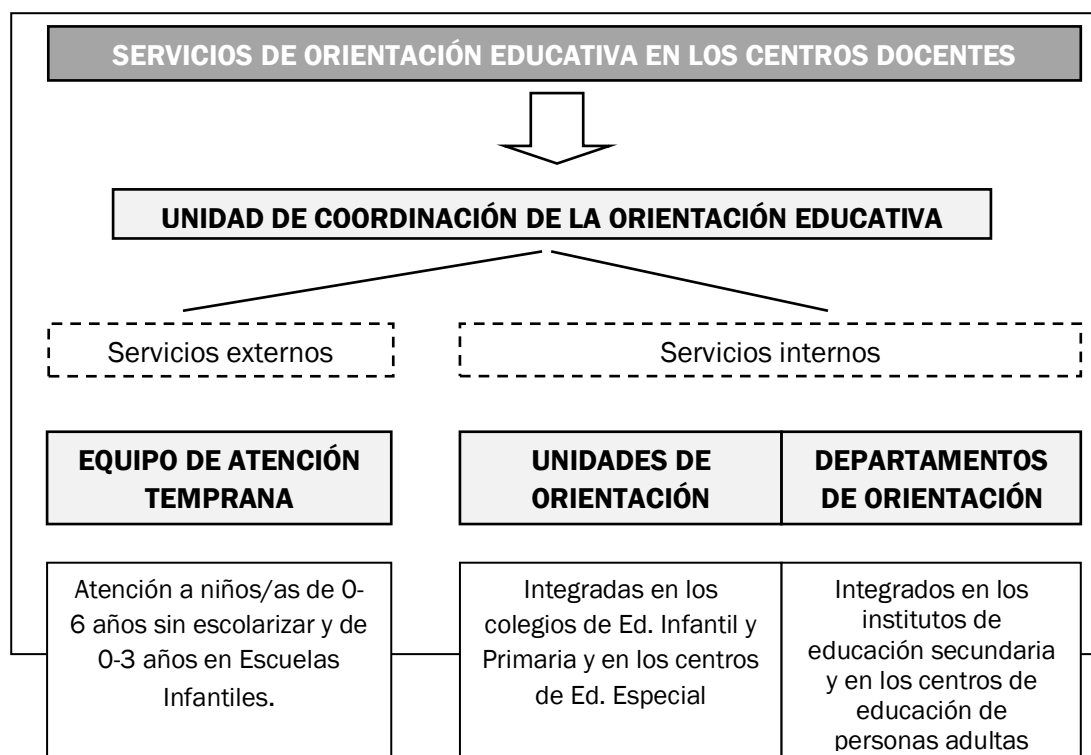
Sin embargo, podemos observar que las leyes educativas siguientes (LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013) conceptualizan la tutoría como un factor de calidad, como una función coordinadora de los agentes educativos (profesorado y familias) y como parte de las funciones del profesorado, aunque no le prestan mucha atención a la relación entre la función orientadora y la tutorial, ni a su modelo organizativo. Esto se debe, en buena medida, a que forma parte de las competencias educativas transferidas a las Comunidades Autónomas.

A través de la tutoría, se garantiza el cumplimiento del derecho del alumnado a recibir la orientación, y no cabe duda de que el subsistema de tutoría se ve condicionado por el modelo general de orientación en que se enmarca; no es lo mismo que los tutores y profesores puedan consultar con un orientador de su propio centro a que tengan que acudir al orientador de un equipo externo. Por ello, para poder analizar la acción tutorial es necesario conocer el sistema de orientación desarrollado a nivel estatal y, de modo particular, en cada Comunidad Autónoma.

En términos generales, la configuración de la intervención orientadora en el sistema educativo español se realiza a través de un modelo educativo, preventivo y planificado, con estructuras ubicadas tanto dentro como fuera de los centros en función

de las etapas. Este modelo intenta favorecer la coordinación entre los agentes encargados de la orientación, ofrecer al profesorado un sistema de apoyo a su disposición que favorezca su formación permanente, extender la atención a todo el alumnado y no solo a los que tienen necesidades más específicas, así como potenciar el carácter sistémico y comunitario de la intervención orientadora, al conectar en mayor medida el centro con la comunidad en la que está inserta, orientando la intervención hacia el contexto en el que se explican y se resuelven los problemas de enseñanza, de aprendizaje y de convivencia.

En la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (restringido a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla), se dedica el Capítulo X a los “Servicios de orientación educativa” en la que se establece un nuevo modelo de organización de la orientación educativa (Figura 13).



**Figura 13.** Organización de los servicios de orientación en los centros docentes.

Fuente: adaptado a partir de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

En la actual normativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) para su ámbito de actuación, se contemplan diferentes estructuras para la actuación profesional de los orientadores: de carácter externo, los Equipos de Atención Temprana para niños/as de 0-6 años sin escolarizar y de 0-3 años en Escuelas Infantiles; y de carácter interno, los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria y las Unidades de Orientación en centros de Infantil y Primaria, además de la intervención orientadora y tutorial desarrollada por los profesores y tutores a nivel de aula. Por tanto, el sistema de orientación se concreta en tres niveles (Figura 14):

- a) Primer nivel: *el aula* (con el grupo de alumnos, la tutoría),
- b) Segundo nivel: *el centro* (donde desarrolla su acción las Unidades de orientación o el Departamento de Orientación, según la etapa)
- c) Tercer nivel: *el sector educativo* (los Equipos de sector).



**Figura 14.** Niveles organizativos de la orientación.

Fuente: adaptado a partir de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Este sistema organizativo no es común en todo el Estado, pues las Comunidades Autónomas han creado su propio sistema de orientación. No obstante, hay que señalar que en el conjunto del Estado los principios que configuran el modelo de orientación (y tutoría) es compartido (Vélaz-de-Medrano, 1998; Grañeras, Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009; Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco, y Manzano-Soto, 2012;

Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto y Blanco-Blanco, 2013; Vélaz-de-Medrano, Manzanares, Castelló, Rodríguez Romero, Arza y Martín Ortega, 2013).

Algunas Comunidades Autónomas mantienen un sistema organizativo y funcional similar al propuesto en la LOGSE (1990). Este es el caso de Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, Murcia y La Rioja. Sin embargo, el resto de las CCAA han optado por sistemas diferentes en cuanto a la ubicación de orientadores y otros profesionales de apoyo (dentro o fuera del centro), el tipo y/o número.

Ahora bien, como expusimos anteriormente, en el año 2010 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte propuso un nuevo modelo estructural para que los servicios de orientación educativa desarrollen su labor en los centros docentes (Unidad de coordinación de la orientación educativa, Equipo de atención temprana, Unidades de orientación y Departamentos de orientación). En consecuencia, podría suceder que en los próximos años algunas comunidades llevaran a cabo modificaciones en su organización de los servicios de orientación educativa atendiendo a este nuevo planteamiento, afectando con ello al subsistema de acción tutorial.

## **2.4. Especificidades de la tutoría en las Comunidades Autónomas**

Como consecuencia de la progresiva descentralización a partir de la creación del Estado de las autonomías, y la consiguiente transferencia de competencias en materia educativa, todas las Comunidades Autónomas han ido desarrollando el modelo de acción tutorial perfilado en las leyes orgánicas, acomodándolo a los intereses y necesidades del alumnado o la idiosincrasia propia de cada territorio; actuando, por tanto, como responsables últimas de la organización de la tutoría.

Actualmente la mayoría de las CC.AA (como en Andalucía, Asturias, Baleares, Comunidad Valenciana, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja y en la Comunidad Foral de Navarra) lo han regulado a través de disposiciones con rango de Decreto, Orden o Instrucción, y de forma diferenciada por etapas educativas. El resto (Aragón, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Ceuta y Melilla), todavía asumen de manera subsidiaria lo establecido en los Reglamentos Orgánicos que en 1996 elaboró el Ministerio.

Cabe destacar el caso excepcional del País Vasco, que ha dotado de una mayor autonomía a los centros al permitirles definir su propio reglamento de organización y funcionamiento de los órganos de coordinación docente. El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco facilita un modelo de Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) en el que se especifican las funciones de los tutores en educación Infantil, Primaria y Secundaria. No obstante, en todo el territorio español la normativa no ha modificado ningún aspecto sustancial de la acción tutorial, se ha dedicado fundamentalmente a desarrollar lo dispuesto en la legislación estatal. En todos los casos, la tutoría forma parte de la función docente y trata de favorecer el desarrollo integral de los alumnos, potenciando en la comunidad educativa los aspectos facilitadores y reduciendo los que dificultan su desarrollo. Como ejemplificación, a continuación exponemos en la Tabla 4 algunas de las definiciones de la acción tutorial que actualmente recoge la normativa vigente de diferentes Comunidades Autónomas<sup>14</sup>.

Parece observarse un acuerdo generalizado en todo el territorio español de que cada grupo tenga un maestro tutor –en Educación Infantil y Primaria– o un profesor tutor –en Educación Secundaria– que será designado por el director del centro a propuesta del jefe de estudios. En cambio, aunque con carácter general toman como base los Reglamentos Orgánicos de 1996, existe una especificidad mucho mayor en el establecimiento de las tareas y funciones que deben desempeñar los tutores; bien sea detallando en mayor medida algunas de ellas, o añadiendo nuevos cometidos como, por ejemplo, la coordinación de las adaptaciones curriculares (en Andalucía, Asturias, Baleares, Comunidad Valenciana, Galicia, Navarra y País Vasco), la cumplimentación de la documentación personal y académica del alumnado a su cargo (en Andalucía, Baleares, Canarias, Cantabria, Galicia, Navarra y País Vasco), la organización y presidencia de las sesiones de evaluación (en Asturias, Canarias, Cantabria Castilla y León, Galicia y País Vasco) o el control de la asistencia y puntualidad del alumnado (en Baleares, Canarias, Cantabria, Extremadura, Galicia, La Rioja y País Vasco), entre otras<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> En general, en los textos legislativos no se encuentra una definición específica de tutoría sino que en ellos se recoge el procedimiento de designación de los tutores y se describen detalladamente las funciones de mismos.

<sup>15</sup> En el Anexo 1 se recoge una revisión de las funciones de los tutores según la normativa en las diferentes Comunidades Autónomas.

**Tabla 4.**  
*Definiciones de tutoría en la normativa.*

DEFINICIÓN DE TUTORÍA EN DIFERENTES COMUNIDADES AUTONOMAS	
CC.AA	Definición / Normativa
Andalucía	La acción tutorial y la orientación facilitará una atención acorde con la diversidad del alumnado, promoviendo metodologías adecuadas a cada situación y coordinando la acción educativa del profesorado que intervenga con cada grupo de alumnos y alumnas, a fin de que puedan alcanzar los objetivos de la etapa.
	<i>Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria de Andalucía.</i>
Cataluña	La acción tutorial en la educación básica (educación primaria y secundaria), comporta el seguimiento individual y colectivo de los alumnos, debe contribuir al desarrollo de su personalidad y debe prestarles orientación de carácter personal, académico y, si procede, profesional que les ayude a alcanzar la madurez personal y la integración social.
	<i>Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña.</i>
Castilla y León	La acción tutorial se entiende como la planificación de actuaciones, para cada una de las etapas educativas, que posibilite una adecuada respuesta a las características del alumnado a nivel escolar, personal y social, y la actuación sistemática en los procesos de intervención.
	<i>Orden 1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.</i>
Cantabria	La acción tutorial es uno de los tres niveles de actuación de la orientación educativa junto con la intervención especializada de carácter psicopedagógico y el asesoramiento específico proporcionado al profesorado.
	<i>Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.</i>
Castilla-La Mancha	La acción tutorial y el asesoramiento específico en orientación tendrán un papel relevante en cada uno de los cursos para adaptar el proceso educativo a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, para asegurar la cohesión y el mejor funcionamiento del grupo, y para garantizar la comunicación con las familias y su asesoramiento.
	<i>Ley 7/2010, de 20 de julio, de educación de Castilla-La Mancha.</i>
Extremadura	La acción tutorial tiene la finalidad de orientar el desarrollo educativo, tanto individual como colectivo, a lo largo de estas etapas, así como incentivar las capacidades relativas a la competencia emocional para implicar al alumnado en su progreso educativo y en la resolución de conflictos en convivencia.
	<i>Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.</i>

Fuente: adaptado a partir de la normativa citada en la Tabla.

En síntesis, el sistema de acción tutorial en las Comunidades Autónomas presenta características similares en todas ellas, con ligeros matices en cuanto a la definición otorgada tanto a la propia tutoría como al desarrollo de las funciones encomendadas a los tutores.

Sin embargo, las CC.AA. muestran unos rasgos diferenciadores significativos en relación con el número de horas lectivas y no lectivas (complementarias) que se destinan al desempeño de esta función, la existencia de remuneración o su cuantía, y en su dedicación (actividades con el alumnado de manera individual y en grupo, entrevistas con las familias, reuniones con el orientador y la jefatura de estudios, tareas administrativas, planificación de la tutoría, entre otras)<sup>16</sup>.

## 2.5. La tutoría en el contexto escolar europeo

En general, la acción tutorial en Europa se entiende como uno de los ámbitos de la orientación educativa llevado a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente. Si bien, los términos que manejan las distintas instituciones educativas en el mundo son diferentes, coinciden en que la tutoría y, por consiguiente, la figura del profesor-tutor, son una necesidad imprescindible hoy en día para que el estudiante cuente desde el inicio de la escolaridad hasta la terminación de su carrera, con el consejo y apoyo de un profesor debidamente preparado y que, persiga una educación individualizada para brindar atención personalizada a necesidades personales, sociales y académicas. Sin embargo, en la mayor parte de la literatura especializada<sup>17</sup>, en la información disponible en redes de información sobre la educación y la orientación en Europa<sup>18</sup> y de la documentación e informes<sup>19</sup> sobre los sistemas de orientación en los

---

<sup>16</sup> En 2012, el gabinete técnico de la Federación estatal sectorial de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT) llevó a cabo un estudio comparativo del horario semanal del profesorado de Educación Infantil y Primaria en las Comunidades Autónomas. Según este informe, en relación a la función tutorial, encontraron una marcada diferencia entre las diferentes Comunidades respecto a si se trataba de una actividad remunerada y a las diferencias entre la asignación económica que percibían los profesores al desempeñarla. Únicamente en Andalucía, Baleares, Cataluña, Ceuta, Euskadi, Galicia, Melilla y Murcia la función tutorial está remunerada –aunque con diferencias en las cantidades, que van desde los 57 euros de Euskadi, hasta los 25 euros en Andalucía-. El estudio mostró, además, que existen diferencias entre las CC.AA. en relación a las horas lectivas y no lectivas y su dedicación. En todas las Comunidades, excepto en Euskadi, los alumnos de la Enseñanza Secundaria incluyen en su horario lectivo semanal una hora para la tutoría.

<sup>17</sup> Álvarez, 1995; Bisquerra, 1995, 1998, 2002; Drapela, 1979; López Urquizar y Sola Martínez, 1995; Plant, 1990; Reppeto, 2002; Reppeto, Rus y Puig, 1994; Rodríguez Moreno, 1995; Sanz Oro, 2001; Salinas García, 2010; Shertzer y Stone, 1968; Watts, 1988; Watts y Ferreira Marques, 1979; Watts, 1992; Watts y Sultana, 2004; Watts, Guichard, Plant y Rodríguez, 1994; Watts, Dartois y Plant, 1988; entre otros.

<sup>18</sup> Redes como EURYDICE (Red de información sobre la educación en Europa), EURYPEDIA, (Enciclopedia Europea sobre los Sistemas de Educación Nacional) que es un nuevo producto Eurydice que presenta un panorama completo, actualizado y preciso de los sistemas educativos y las reformas en Europa y

diferentes países de la Unión Europea (UE) no incluyen a la tutoría –con esa denominación específica– como parte de la misma aunque sí que se lleve a cabo en los centros escolares.

En los informes de la Comisión Europea (Resolución del Consejo de Unión Europea, 2004, 2008) se reconoce el derecho de los alumnos a recibir una orientación escolar, personal y profesional que les ayude en su formación integral como personas y les facilite la toma de decisiones en los momentos decisivos de su carrera escolar; así como se insta a los países miembros a garantizar a los ciudadanos el acceso a la orientación a lo largo de la vida; por tanto, es fundamental que la acción tutorial y orientadora esté presente en todos los niveles educativos.

No obstante, tal y como se recoge en la Resolución del Consejo de Unión Europea (2008), en los Estados miembros “se usa un gran número de expresiones para describir servicios que participan en dichas actividades, entre las que se incluyen los servicios educativos, de formación profesional u orientación profesional, de orientación y consejo, de orientación y consejo ocupacional, etc., el término "orientación" [...] para designar estas formas de prestación y los Estados miembros deberán interpretar la expresión como la realizada en su propio país” (p.2). En esta misma línea, Company (2010), expone que en los documentos mencionados se habla más de orientación que de tutoría, debido a que en la mayoría de los países europeos el concepto Orientación (*counselling, guidance*), se ha redactado en inglés y en esta lengua el concepto Orientación incluye de alguna manera la función tutorial o de guía, acompañamiento y mediación.

En la mayoría de los países de la Unión Europea el docente de la enseñanza básica (primaria y secundaria) asume la acción tutorial y orientadora como incardinada en su propia función docente<sup>20</sup>. Con carácter general, en los centros educativos europeos existe la figura del tutor, denominado de diferentes maneras como tutor, “*principal*

---

disponen de un apartado específico de la orientación y apoyo escolar para cada país; y EUROGUIDANCE, donde pueden encontrarse descripción de los sistemas de orientación de diferentes países en Europa.

<sup>19</sup> CEDEFOP (2004), CEDEFOP y EURYDICE (1995), EURYDICE (2008), MEC (1993), OCDE (2004).

<sup>20</sup> Información derivada de expertos en orientación de los diferentes países y por los datos extraídos de las respuestas del cuestionario aplicado sobre tutoría y orientación en las unidades de Eurydice de diferentes países de la UE dentro del Proyecto I+D+I titulado “Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las CC.AA. españolas. Evaluación comparada con los sistemas vigentes en la UE (2012-2016)” (Ref.: EDU2012-37942).



*teacher*”, “*class teacher*” “*form tutor*” o “*regent*”. Es decir, un profesor responsable de la orientación de los alumnos de un grupo-clase así como de colaborar regularmente con las familias a través de reuniones colectivas e individuales y coordinar las acciones de todo el equipo docente.

Como excepción, en Italia, todos los profesores tienen asignada la función tutorial y orientadora pero no se designa a un profesor como tutor de forma específica. Además, nos encontramos con países como Eslovenia y Malta en donde carecen de este tipo de profesor siendo las funciones orientadoras delegadas exclusivamente a diferentes servicios internos y/o externos dedicados a la orientación. Asimismo, en algunos países el tutor solamente está presente en alguna etapa educativa. En el caso de Países Bajos e Irlanda solo disponen de tutor en Educación Secundaria y, en Grecia, únicamente en la etapa de Educación Primaria.

La Agencia Europea de Educación Eurydice, publicó entre los años 2002 y 2005 un informe sobre la profesión docente, constituido en la colección: “Temas claves de la educación en Europa”, que nos permite comparar las diferencias y similitudes entre la formación de profesores en los diferentes países de la Unión Europea. En este informe se afirma que en los últimos años, en la mayoría de los países europeos, se ha reconocido la necesidad de aumentar los años de formación para ser profesor, a partir del reconocimiento de que el profesorado debe afrontar nuevas dificultades para ejercer la profesión docente (Esteve, 2006). Entre los objetivos de la formación inicial del profesorado encontramos que normalmente se incluye una relación de las aptitudes cuya adquisición sería recomendable, tales como habilidades sociales en el aula o en relación con los padres, y la capacidad para atender al desarrollo individual de los alumnos (Eurydice, 2002). Es decir, competencias docentes claramente relacionadas con la acción tutorial y orientadora que debe llevar a cabo todo profesor.

No cabe duda, que la participación de los docentes en las acciones de orientación, para contribuir a la orientación o para actuar como tutores o profesores principales, tiene consecuencias considerables para la formación inicial y continuada del personal docente, si se quiere garantizar la calidad de estas intervenciones (OCDE, 2004).

Las nuevas tendencias de educación en Europa suponen, entre otros aspectos, una docencia más centrada en una organización de la enseñanza en función del aprendizaje del alumnado; una mejora y adecuación de las metodologías más participativas y reflexivas y una optimización de los sistemas de evaluación, adaptados al logro de competencias (evaluación de los aprendizajes). Todo esto va a requerir de la presencia de la acción tutorial y orientadora como elemento fundamental de la función docente del profesorado para poder ofrecer una educación personalizada e integral cada alumno y con ello, aumentar la probabilidad del logro del éxito escolar. Así, como señala Company (2010) tras analizar los estudios del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2004) y de la Fundación Europea de Formación (ETF, 2003) se puede concluir que:

...el tutor aparece [...] como el protagonista de primera línea de los servicios de apoyo considerados. Su rasgo más característico es el de ejercer como persona de referencia de un grupo de alumnos que se le confían para ayudarles en el desarrollo de su maduración personal y de sus itinerarios académicos y vocacionales. (p.259)

Igualmente, resalta que en los niveles inferiores su incidencia es mayor y más directiva; mientras que según se avanza en los niveles de enseñanza, el tutor se convierte en un guía y acompañante del alumno. Asimismo, este autor, afirma que en casi todos los países europeos, la función tutorial en la educación obligatoria (primaria y secundaria) se muestra algo débil en los siguientes aspectos:

- Su plena integración en los proyectos educativos de los centros y en sus planes de estudio.
- La prioridad que se da a las necesidades de orientación psicosocial o psicopedagógica, siendo ciertamente necesaria para pequeños grupos de alumnos con dificultades específicas, deja a menudo en un segundo plano las necesidades de orientación pedagógica y profesional de los alumnos que siguen a ritmo normal su proceso de aprendizaje.
- Los vínculos de la escuela con el entorno local y el mundo del trabajo y su permanente transformación son insuficientes si se pretende formar ciudadanos activos y con espíritu emprendedor.

- La formación del profesorado en general, si fortalece una preparación pedagógica específica para el nivel de secundaria, índice más en el carácter psicosocial de las personas con dificultades. En otros casos estas necesidades no tienen ningún tratamiento en su formación inicial y continuada.
- La coordinación de los profesores tutores con los especialistas de segunda línea y/o con los servicios externos es débil salvo en contadas excepciones como el caso de Alemania y Austria.
- En algunos países la reserva de tiempo en el horario escolar para potenciar procesos de reflexión tanto en grupo como sobre una base individual es escasa. (Company, 2010, p. 260).

Estas dificultades pueden entenderse por la complejidad de la tarea tutorial que se suma a la función docente en aras de conseguir la educación integral del alumnado. El tutor, a través de la acción tutorial, es el que garantiza en primer término que la acción orientadora sea una realidad en los centros educativos; actúa como el orientador más próximo al alumno al ser el que mejor les conoce y el que, en consecuencia, mejor les puede ayudar y puede coordinar los procesos de enseñanza y aprendizaje favoreciendo que alcancen un carácter personalizado e individualizado tanto para el grupo como para cada alumno.



## CAPÍTULO 3 EL TUTOR

### Capítulo 3. EL TUTOR

#### 3.1. El tutor: concepto y funciones

3.1.1. La figura del tutor

3.1.2. La función tutorial: orientación educativa de los docentes

3.1.2.1. Funciones generales del tutor

3.1.2.2. Funciones específicas según los destinatarios

3.1.2.2.1. En relación con los alumnos

3.1.2.2.2. En relación con el equipo educativo y con el centro

3.1.2.2.3. En relación con las familias

3.1.2.3. Funciones específicas según la etapa del sistema escolar

3.1.2.3.1. La tutoría en Educación Infantil y Primaria

3.1.2.3.2. La tutoría en Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria

#### 3.2. Perfil del tutor

3.2.1. Concepto de competencia

3.2.2. Competencias profesionales del tutor

3.2.2.1. *Saber*: competencia científica

3.2.2.2. *Saber ser*: competencia intra e interpersonal

3.2.2.3. *Saber estar*: competencia social-relacional

3.2.2.4. *Saber hacer qué*: competencia didáctica, organizativa y gestión de la convivencia

3.2.2.5. *Saber hacer cómo*: competencia en trabajo en equipo, innovación y mejora, comunicativa y lingüística, y digital



## CAPÍTULO 3. EL TUTOR

El tercer capítulo, titulado “*El tutor*”, está dedicado a la figura del tutor como pieza clave en el desarrollo de la acción orientadora. En primer lugar, se define el término «tutor» como el “orientador” más próximo al estudiante y se enumeran sus funciones, tanto las de carácter general como las específicas, según el tipo de destinatario y la etapa educativa en la que desempeña su labor tutorial.

Además, se presenta el marco competencial que debe poseer el profesorado para el buen ejercicio de la función tutorial. Dicha función es la acción orientadora inseparable de la labor docente de todo profesor y que, por tanto, requiere de determinadas cualidades personales y de competencias profesionales para su adecuado desarrollo. En este sentido, se identifican cinco ámbitos fundamentales (saber, saber ser, saber estar, saber hacer qué y cómo), dentro de los cuales se incluyen diferentes competencias relacionadas con la docencia, en general, y con la acción tutorial, en particular. El análisis de las competencias que debe poseer el profesorado es crucial para poder diseñar y evaluar los planes de estudio de los futuros docentes de manera coherente, de acuerdo con lo que se les va a exigir en el desempeño de su profesión.

### 3.1. El tutor: concepto y funciones

#### 3.1.1. La figura del tutor

En la antigüedad se emplearon otras palabras como sinónimos de tutor. Por ejemplo, el término “preceptor” fue utilizado en la Antigua Grecia para nombrar a la persona que se encargaba de la tutela y formación individual de un alumno; y, el término “mentor”, con el significado que le otorgamos actualmente, procede de uno de los primeros textos de la literatura occidental, “La Odisea” de Homero (aproximadamente del siglo VII a.C.). En esta novela, un personaje llamado “Méntor” era el educador y consejero de Telémaco, el hijo de Odiseo. Con el transcurso de los años se pasó de hacer referencia a un nombre propio a denominar a toda aquella persona que realiza una función de consejero o guía<sup>21</sup>.

La palabra tutor, deriva del verbo latino «*tueri*» que significa “velar por”, “proteger”, “defender” y se vincula con una raíz indoeuropea «*teu*» (observar, escuchar). En el primer diccionario que publica la Real Academia Española, denominado “Diccionario de autoridades” (1739), se refiere a la persona que cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida<sup>22</sup>, significado que se le otorgaba desde principios del siglo XV.

En la actualidad, encontramos diversas acepciones del término tutor debido a sus múltiples usos. Sin embargo, cuando se refiere al ámbito educativo, el concepto está vinculado a la orientación. En el Diccionario de la Real Academia Española (2014) se define al tutor como la “persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura”; en el María Moliner (2000) como “profesor encargado de orientar más de cerca a determinado grupo de alumnos, y hacer de coordinador entre ellos y los demás profesores o los padres” y en el Diccionario Enciclopédico Larousse (2011) como “persona encargada de orientar y aconsejar a los alumnos de un curso o una asignatura”.

---

<sup>21</sup> En el Diccionario de la lengua española (2014), la palabra “mentor” tiene dos acepciones, la primera “consejero o guía” y la segunda “ayo” que es la “persona encargada en las casas principales de custodiar niños o jóvenes y de cuidar de su crianza y educación.” Por otra parte, la palabra “preceptor” significa “persona que enseña”.

<sup>22</sup>La definición de tutor en el “Diccionario de autoridades” (1739) es la siguiente: Tutor. s. m. Persona destinada primariamente para la educación, crianza, y defensa; y accesoriamente para la administración, y gobierno de los bienes del que, por muerte de su Padre, quedó en la menor edad, y cumpliendo este los catorce años se llama Curador.



Como señalábamos en el primer capítulo, aunque la acción tutorial es tan antigua como la propia actividad docente, no entra a formar parte de la educación institucional hasta épocas relativamente recientes. En una Orden Ministerial de 1957 se hace referencia, a través de la figura de “delegado de curso”, a la labor del profesorado que actualmente entendemos como acción tutorial aunque todavía no se utiliza el término tutoría y tutor<sup>23</sup>. Fue más adelante, en la Ley General de Educación de 1970, y en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989 donde va a aparecer por primera vez la orientación educativa como un derecho del alumno que ha de concretarse en una oferta educativa y cuyo “principal desarrollo tiene lugar en el ejercicio de la acción tutorial” (MEC, 1989, p.225).

La LGE (1970) significó la definitiva implantación de la tutoría en todos los niveles educativos, desde la Educación General Básica (EGB) a la Universidad. En gran medida, la aparición del tutor fue favorecida por la nueva estructura del sistema educativo planteada en esta Ley, que establecía que en los últimos cursos (6º, 7º y 8º) de la etapa de la EGB, de todos los profesores que intervenían en un grupo-clase impartiendo las diferentes materias de estudio de cada curso, uno de ellos tenía que asumir las labores de coordinar al resto y ejercer la tutoría (Asensi, 2002).

El tutor surge, por tanto, de la necesidad de ofrecer al alumnado un apoyo, una atención personalizada, con la finalidad de conseguir sus objetivos personales, académicos, profesionales y sociales con el soporte de los recursos institucionales y comunitarios (Sanz Oro, 2009). Así, como defiende Mora (1995), fue un modo de institucionalizar una parte de la actividad orientadora desarrollada en los centros educativos y que, más adelante, se vio reforzado por el establecimiento de un apoyo para llevar a cabo su tarea mediante servicios, departamentos o equipos específicamente cualificados para ello.

En esta ley de 1970 se reconoce el derecho a la orientación, la función tutorial como elemento integrante de la función docente y se observa un intento permanente de configurar la figura del tutor, atribuyéndole unas funciones concretas que varían según niveles y etapas educativas. Sin embargo, no será hasta la implantación de la LOGSE

---

<sup>23</sup> En la Figura 1 se recogen los artículos de la Orden Ministerial de 13 de junio de 1957 por la que se establecen las Normas de gobierno de Institutos Nacionales de Enseñanza Media donde aparecen las funciones tutoriales de la figura de “delegado de curso”.

(1990) cuando se extienda y consolide la tutoría como parte esencial del desarrollo curricular.

Las posteriores leyes educativas han continuado con el criterio marcado por la LOGSE (1990), definiendo al tutor a través de la descripción de las tareas y responsabilidades propias de su función tutorial.

En la actual estructura organizativa de los centros docentes, el aula se conforma como el primer nivel de la orientación educativa y, en consecuencia, el tutor se convierte en un agente esencial para generar los procesos de orientación que precisan sus alumnos; es decir, la acción tutorial. Si bien, es “la persona del tutor la que garantiza que la acción tutorial sea una realidad en los centros educativos” (Río y Martínez, 2007, p.113), se requiere la implicación activa y colectiva de todos los miembros de la comunidad educativa para su adecuado desarrollo, ya que, de otro modo, esta tarea difícilmente podría realizarse.

Desde esta perspectiva, la tutoría adquiere una mayor transcendencia si reparamos en que no solo implica a los tutores, sino a todo el profesorado, en la medida en que intervienen en el grupo-clase y comparten la labor tutorial con el tutor; a las familias, como responsables y copartícipes de la educación de sus hijos; a los alumnos, tanto como destinatarios de la intervención tutorial como partícipes activos de ella; al orientador –interno y/o externo al centro–, como profesional especializado que asesora, dinamiza, colabora y ayuda para que tutor y equipo docente puedan llevar a cabo la acción tutorial y orientadora con eficacia; e incluso al centro en su conjunto, a sus órganos colegiados y personales de gobierno y coordinación (Álvarez y Bisquerra, 1996; Sobrado y Ocampo, 2000).

En general, no existe consenso respecto de la definición del término “tutor” y sus funciones en el ámbito educativo. Sin embargo, en la mayoría de las definiciones que maneja la literatura especializada, se le atribuye como objetivo cardinal la formación integral de la persona y se subrayan “elementos comunes que se asocian a las funciones de asesoramiento, ayuda y orientación” (Monge, 2010, p.97). Asimismo, como nos muestra la Tabla 5, se concibe al tutor como el profesor responsable de un grupo de alumnos; el orientador educativo, académico y profesional de un grupo de alumnos; el coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter personalizador de un grupo de alumnos y del proceso de evaluación y la promoción de

un grupo de alumnos; el dinamizador y coordinador de la acción del resto del profesorado y con otros profesionales implicados en la educación de sus alumnos; así como el nexo de unión y comunicación permanente entre la familia y la escuela. Tal y como señala Lázaro (1997), el tutor ejerce como:

...vigilante constante, asesorando y orientando las decisiones del sujeto, indicando las conveniencias y desventajas de las decisiones a adoptar, tomando como referentes la situación y características del sujeto y las opciones del currículum, orientando y asesorando aquello que estima más para el desarrollo y bien de la persona. (p.240)

Entendido así, el profesor designado como tutor se convierte en una pieza clave del proceso educativo y en el punto de partida de las actividades docentes, adquiriendo una importancia decisiva al aparecer como el eje que impulsa, coordina y recoge las aportaciones y sugerencias de todos los agentes de la comunidad educativa. Por tanto, debe ser el docente que mejor conoce a los alumnos de su grupo dado que se responsabiliza de optimizar sus posibilidades y progresos así como de orientarles de una manera directa e inmediata (Lázaro y Asensi, 1989).

En definitiva, el tutor es el orientador más próximo al alumno y el principal elemento articulador de la función docente respecto a un grupo de alumnos. Por un lado, se encarga de coordinar la coherencia y unidad que han de tener las programaciones didácticas de los distintos profesores que participan en el grupo-clase; y, por otro, de procurar una adecuación de la oferta educativa a las características y particularidades de cada alumno (Lara, 2008b), abarcando no solo su materia de enseñanza sino también “la preocupación por la evolución social de sus estudiantes y su incidencia sobre los aprendizajes. Es, pues, una función educadora global que le corresponde desarrollar como tutor de un grupo clase” (Sanz Oro, 2010, p.349).

De este modo, se muestra como el profesor que puede “orientar o ayudar al alumno a partir de su situación y cualificación propia de profesor con una acción que realiza además y en paralelo a su propia acción como docente” (Mora, 1995, p.24). Por tanto, el tutor asume dos roles que se influyen y condicionan mutuamente dada la interposición de funciones entre ambos: el de docente y el de orientador. Esto no significa que las funciones y el papel que desempeña el tutor sustituyan las del

orientador como especialista, sino que son complementarias para contribuir a la adecuada intervención orientadora global del alumnado.

**Tabla 5.**  
*Definiciones de tutor por diversos autores.*

DEFINICIONES DE TUTOR	
Artigot (1973)	Es un profesor que realiza tareas de orientación que, además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el centro en el que trabaja le encomiende, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases.
Fernández Torres (1991)	El tutor es la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje y evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias.
Galve y García (1992)	El tutor es un profesor que realiza su función tutorial compartida con su función instructiva. Cuando asume las dos funciones es cuando equivale a educador. El tutor es el orientador, no especialista, de sus alumnos.
Ortega (1994)	El profesor-tutor es el que se encarga del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de un grupo de alumnos a él encomendado, conoce y tiene en cuenta el medio escolar, familiar y ambiental en que viven y procura potenciar en ellos un desarrollo integral.
Rodríguez Moreno (1995)	Es el maestro quien, a través de un apropiado clima de optimismo, confianza y cooperación, de conseguir una adecuada integración de la labor orientadora en la práctica diaria de la enseñanza, sin diferenciar las planificaciones curriculares de las extracurriculares.
Riart (1999)	El tutor es uno de los agentes de la orientación. Es la persona capacitada, con aptitudes, conocimientos, madurez personal y afectiva adecuadas, para orientar a los alumnos y al grupo clase, dinamizar y canalizar los elementos que interactúan con el alumnado, gestionándolo administrativamente y determinando las condiciones para que se lleve a cabo.
Galve (2002)	El tutor es el profesor que coordina los procesos educativos de un grupo-clase, coordinando la dinámica educativa y orientadora de sus alumnos a través del plan de acción tutorial.
Méndez (2002)	El tutor es el eje de esas relaciones educativas y es el responsable de que las intenciones educativas de todos los profesionales que trabajan con un determinado grupo de alumnos/as no se queden en meros planteamientos teóricos, sino que se lleven a la práctica y lleguen a los niños.
Río y Martínez (2007)	La persona del tutor es la que garantiza que la acción tutorial sea una realidad en los centros educativos. Desde su condición de docente y responsable de su grupo de alumnos, asume la principal responsabilidad: velar para que se alcancen los objetivos educativos y mejore la calidad de la enseñanza.
Lara (2008a)	El tutor es un agente básico y fundamental para generar los procesos de orientación que precisan sus alumnos. Una labor tutorial que tiene, por otra parte, como finalidad principal atender los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje, tanto considerados individualmente como en grupo.
Álvarez y Bisquerra (2012)	El tutor es el profesor que se encarga de coordinar el desarrollo integral de la personalidad del alumnado, principalmente en lo que se refiere a aquellos aspectos del desarrollo que no están suficientemente contemplados en los contenidos de las materias académicas ordinarias.[...] Se encarga de dinamizar la acción tutorial de todo el equipo de docentes.
Pantoja (2013)	Tutor es aquel profesor experto que, además de su función docente, se ocupa de la integración del alumno en aspectos relacionados con su escolaridad, vocación y personalidad, de un mejor conocimiento de sí mismo y del logro de las metas que le hacen sentirse plenamente realizado como persona.
González y Solano (2015)	El tutor es el profesional que coordina toda la acción educativa con cada uno de los alumnos y alumnas de un grupo-clase.

Fuente: adaptado a partir de Álvarez y Bisquerra (2012), Artigot (1973), Fernández Torres (1991), Galve y García (1992), Galve (2002), González Pérez y Solano Chía (2015), Lara (2008), Méndez (2002), Ortega (1994), Pantoja(2013), Riart (1999), Río y Martínez (2007),y Rodríguez Moreno (1995).

### 3.1.2. La función tutorial: orientación educativa de los docentes

La función tutorial es uno de los aspectos educativos más importantes de los realizados por el conjunto del profesorado, ya que busca integrar el trabajo que el equipo educativo realiza con el grupo y con cada alumno, favoreciendo la individualización y la integración de los aprendizajes, la atención a la persona en su totalidad (Blanchard y Muzás, 1999). Desde los años 70, y muy especialmente a partir del año 90 con la aprobación de la LOGSE, la tutoría y la orientación de los alumnos forman parte de la función docente y, con ello, se configura como una intervención intrínseca a todos los procesos educativos que tienen lugar en los centros escolares.

Todo profesor está implicado en la acción tutorial, haya sido o no, designado tutor de un grupo de alumnos. (...) La personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención individualizada a las necesidades educativas específicas de cada alumno, la preocupación por las circunstancias personales, el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural, y, en general, el trato particular que se establece entre el profesor y el alumno contribuyen sobremanera a que las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos. Los cometidos anteriores forman parte del repertorio de funciones de cualquier profesor. (MEC, 1992a, p.29)

La función tutorial está ligada a una visión integral de la educación, cuyo fin es la formación de personas que, además de disponer de conocimientos, sean capaces de desarrollar al máximo el conjunto de sus potencialidades y logren desenvolverse adecuadamente en cualquier ámbito.

Coincidimos con las apreciaciones de Álvarez y Bisquerra (2012) respecto de las características generales que deben orientar las funciones asociadas al ejercicio de la acción tutorial y que, por tanto, deben guiar la acción formativa del profesorado. A continuación, se enumeran algunas de ellas:

- La acción tutorial ha de ser continua, dirigida a todo el alumnado y a todos los niveles y, en consecuencia, sus funciones también habrán de adecuarse a los diferentes agentes implicados y a los distintos niveles educativos.

- Las funciones de la tutoría coinciden en lo esencial en las diferentes etapas educativas, aunque con distintos matices, teniendo en cuenta las necesidades propias del momento madurativo y educativo del alumnado.
- Se han de concretar por parte del equipo de tutores en el proyecto curricular de ciclo o etapa y de aula.
- Han de ser tomadas como un referente y, a partir de ahí, priorizarlas y adecuarlas a las necesidades y contextos concretos.
- Se organizan en cuatro tipos teniendo en cuenta los agentes implicados: funciones con el alumnado como grupo e individualmente; funciones con el equipo docente y otros especialistas (orientadores, psicopedagogo, otros especialistas); funciones con las familias; y funciones con el equipo directivo del centro. (pp.350-351)

Desde este enfoque, la tutoría es una de las vías diseñadas para facilitar que el alumnado reciba una formación integral y, en la medida de lo posible, individualizada y personalizada, a través de las actuaciones en cuatro ámbitos: de manera individual, en el grupo-clase, con el equipo docente y con las familias.

Es evidente que el ejercicio de la tutoría exige el desempeño de múltiples tareas por parte de todo el profesorado. No obstante, al profesor designado como tutor de un grupo de alumnos se le asignan unas funciones específicas. Por ello, nos vamos a referir a continuación a las funciones generales y específicas del profesor designado como tutor derivadas del tipo de destinatario (alumnado, profesorado y familias) de la acción tutorial, así como a las que le corresponde en función de cada etapa del sistema educativo.

### **3.1.2.1. Funciones generales del tutor**

Es cierto que no es fácil trazar los límites entre las funciones tutoriales genéricas de todo profesor y las que se designan a un tutor. No obstante, aunque “existen amplias zonas compartidas en la responsabilidad tutorial de todos los profesores (...) el grado de sistematicidad, globalidad, coordinación y dedicación que se pide del tutor configura unas funciones específicas” (MEC, 1992, p.32). Sin olvidar que todo profesor debe llevar a cabo la función tutorial propia de su función docente, detallaremos las funciones específicas del profesorado designado como tutor de un grupo de alumnos.

Para que todos los alumnos puedan progresar en sus aprendizajes con el horizonte de ir adquiriendo una autonomía cognitiva, personal y social que les permitan lograr los objetivos anteriormente enumerados, Hill (1977) considera que las funciones de orientación del profesorado se dividen en cuatro grandes grupos:

Funciones de *apoyo*, tales como:

- Enseñar bien y animar a los estudiantes a aprender.
- Conocer los papeles y funciones de los otros miembros del equipo docente.
- Dirigir la interpretación que sus alumnos hagan de los servicios de orientación y alentar a que hagan uso de ellos.
- Formar parte de los grupos profesionales que trabajan con la Administración y en Juntas Escolares en las que pueden surgir cuestiones que afectan al sistema de orientación.
- Apoyar a los padres (reuniones del profesor con las familias).

Funciones de *consulta*, tales como:

- Participar en el estudio y diseño de la mejora del servicio de orientación.
- Informar al orientador formal e informalmente sobre casos concretos de alumnos.
- Transmitir información (datos académicos, historiales anecdóticos, etc.) para que se añada al expediente personal del alumno.

Funciones de *transferencia*, tales como:

- Identificar a los alumnos cuya conducta, logros o intereses se considere que necesita ayuda.
- Intervenir en los alumnos con dificultades de aprendizaje y, si es necesario, recurrir a la colaboración del orientador.
- Derivar al orientador a aquellos profesores o padres que necesiten algún tipo de ayuda.

Funciones de *servicio*, tales como:

- Intervenir directamente a los alumnos con alguna dificultad de aprendizaje.

- Contribuir al adecuado desarrollo emocional de cada uno de sus alumnos.
- Involucrarse en la orientación de los alumnos de nuevo ingreso en el centro y en su grupo concreto.
- Atender mediante la escucha activa a los alumnos que quieran comunicarle sus problemas.
- Informar a los orientadores sobre diferentes cuestiones relacionadas con los alumnos de su grupo.
- Integrar en el currículum diferente aspectos relacionados con mundo del trabajo y las diferentes opciones académicas (pp.174-179).

Siguiendo lo expuesto por Martínez, Quintanal y Tellez (2002), en el desempeño de su tarea, el tutor realiza básicamente tres funciones principales que aglutinan las anteriormente expuestas:

- Función *diagnóstica*, supone obtener y organizar información del alumnado, profesorado o familias a través de diferentes materiales (protocolos de identificación de rasgos de conducta, escalas observacionales de capacitación y de conductas, análisis de competencia curricular, etc.), para aportar una descripción, su interpretación y algunas pautas de intervención oportunas para la acción diagnóstica y/o derivar al recurso que se considere oportuno (orientador del centro o equipos de sector, Servicios Sociales, etc.).
- Función *interventora*, implica planificar la oportuna acción para resolver una problemática valorando las necesidades, intereses y características del alumnado, además de evaluar los recursos precisos, los objetivos y la metodología empleada para adaptar la respuesta educativa de manera personalizada.
- Función *coordinadora*, significa asesorar y colaborar con todos los agentes de la comunidad educativa que puedan contribuir a optimizar la acción tutorial y dinamizar todo el esfuerzo gracias a la coordinación de la actuación tutorial del tutor.

Además, el tutor por su labor docente, tiene funciones que son compartidas con el resto de profesores como, por ejemplo, la programación didáctica, la enseñanza de las



áreas o materias que tengan asignadas, la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza, la promoción, organización y participación en las actividades complementarias o la contribución al desarrollo de un clima de respeto y tolerancia.

Las funciones del tutor son las mismas que las de la acción tutorial, ya que es la persona responsable de que se cumplan a través de diversas tareas que desempeña al ser designado como tutor de un grupo de alumnos. Atendiendo a la revisión de la normativa llevada a cabo de la normativa de las diferentes Comunidades Autónomas (Anexo 1) y al análisis de la literatura especializada<sup>24</sup>, sintetizamos las funciones generales del tutor – y de la acción tutorial– y las tareas principales en las que se concretan las mismas (Tabla 6).

Por su parte, González y Solano (2015), señalan que la acción tutorial se concreta en cuatro funciones: formar, informar, prevenir y ayudar a decidir.

- *Formar* generando las condiciones adecuadas en el contexto educativo para favorecer la maduración en todas las facetas de cada uno de los alumnos de su grupo-clase promoviendo su desarrollo integral como personas.
- *Informar* a las familias, alumnos y profesores sobre todo lo que les afecte o les pueda interesar.
- *Prevenir* adelantándose a posibles problemas de diversa índole.
- *Ayudar a decidir* entre las diferentes opciones para lograr autonomía y toma de decisiones responsable.

---

<sup>24</sup> Albaladejo (1992); Álvarez y Bisquerra (1996, 2012); Angulo (2003); Argüis (2001); Arnaiz(2001); Artigot (1973); Asensi (2002); Blackburn (1978); Bisquerra (2002); Cano (2013); Comellas (1999); Díaz Aguado (2003); Fernández Torres (1991); Galve (2002); Galve y García (1992); García Crespo (1987); García López (1997); González-Benito y Vélaz de Medrano (2014); Hill (1977); Lara (2008a, 2008b); Lázaro y Asensi (1989); Martínez, Quintanal y Tellez (2002); Méndez (2002); Monge (2010); Montanero (1998); Mora (1995); Ortega(1994); Pantoja (2013); Guillamón (2002); Planas (2002); Repetto, Rus y Puig (1994); Riart (1999); Río y Martínez (2007); Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría y Marín (1993); Rodríguez Moreno (1995); Santana (2012); Sanz Oro (2009,2010); Torrego, Gómez, Martínez y Negro (2014); Torrego y Moreno (2003); Vélaz-de-Medrano (1998) y Zabala y Arnau (2007).

**Tabla 6.**

*Funciones y tareas del tutor*

<b>Objetivos de la Acción Tutorial</b>	<b>Funciones de los tutores y de la Acción Tutorial</b>	<b>Tareas del tutor respecto a los alumnos de su grupo</b>	
FAVORECER LA EDUCACIÓN INTEGRAL	Contribuir a la orientación personal del alumnado.	Conocimiento de los <i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado. Apoyo al <i>desarrollo personal</i> del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.) Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir en el alumnado a la <i>orientación personal</i> .	
	Contribuir a la orientación académica del alumnado	Conocimiento de las <i>aptitudes e intereses académicos</i> de cada alumno. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir en el alumnado a la <i>orientación académica</i> .	
	Contribuir a la orientación profesional del alumnado	Conocimiento de los <i>intereses y capacidades profesionales</i> de los estudiantes. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir en el alumnado a la <i>orientación profesional</i> .	
	PERSONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje	Identificar necesidades de apoyo educativo del alumnado. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).
		Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo	Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.
		Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación.	Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro. Desarrollo del plan de acción tutorial. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría. Evaluación de la acción tutorial desarrollada.
FAVORECER LA INTERACCIÓN ADECUADA ENTRE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro. Mediación en situaciones de conflicto. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	
	Coordinar la intervención educativa del profesorado.	Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo. Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente. Seguimiento de las adaptaciones curriculares del alumnado. Colaboración con el orientador (del centro o de la zona). Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.). Coordinación y colaboración con el Jefe de estudios. Colaboración con la Dirección del centro. Coordinación con los demás tutores.	
	Favorecer la colaboración familia-escuela	Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres. Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.	

Fuente: elaboración propia.

### 3.1.2.2. Funciones específicas según los destinatarios

La intervención del tutor ha de abarcar al conocimiento de las circunstancias personales y grupales de los alumnos, a su integración escolar y orientación personal, así como a desempeñar funciones mediadoras en las relaciones del centro educativo con los padres de los alumnos y con el entorno socioeconómico y cultural (Pantoja, Campoy y Cañas, 2003).

En este sentido, las tareas que se encomiendan al tutor no pueden ceñirse únicamente al alumnado sino que se extienden al trabajo colaborativo con todas aquellas personas implicadas en su educación; es decir, a todo el equipo educativo (profesorado, orientador, trabajador social, profesor de apoyo, etc.) y, también dentro del ámbito escolar, debe incluirse a las familias como receptores y cooperadores esenciales (Marrodán, 2003).

#### 3.1.2.2.1. *En relación con los alumnos*

La acción tutorial desempeñada por el profesorado tiene como objetivo atender a los aspectos vinculados con el desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje del alumnado, así como ser el nexo de unión no solo entre el contexto sociocultural-político-económico y el centro, sino también entre los profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos (Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1995). Para conseguir alcanzar esta meta, la tutoría debe llevarse a cabo de dos formas complementarias: considerando a cada alumno individualmente y con el grupo (Boza, Salas, Ipland, Aguaded, Fondón, Monescillo y Méndez, 2001; Lara, 2008a).

a) La ayuda individual al alumno:

El objetivo de la tutoría como ayuda de carácter individual reside en detectar y conocer lo mejor posible el potencial y las dificultades personales que impiden a determinados estudiantes conseguir un rendimiento satisfactorio en relación con sus capacidades y competencias. Según la propuesta de Lara (2008a) podemos distinguir las siguientes funciones del tutor con el alumno considerado individualmente:

- Atender individualmente para la *prevención y el desarrollo humano*, destinado a promover el autoconocimiento, la autoestima y las habilidades sociales, junto

con todos aquellos valores que potencien la persona dentro del marco político-social para convertirle en un sujeto activo, crítico y partícipe de la sociedad en la que vive.

- Atender a la *diversidad* a través de diferentes medidas (agrupamientos flexibles, trabajo en grupo cooperativo, tutoría entre iguales, desdoblamiento de grupos, flexibilidad metodológica, programas de apoyo, refuerzo y recuperación, adaptaciones curriculares, etc.).
- Ayudar en los *procesos de aprendizaje* para dotar al alumno de manera personalizada de estrategias que le enseñen a pensar, a razonar y a aprender a aprender.
- *Orientar acerca de las posibilidades académicas y profesionales* asesorando y propiciando la reflexión sobre las propias capacidades, competencias, intereses y conocimiento de las diferentes alternativas académicas y profesionales, así como la toma de decisiones responsable.
- Ayudar para adquirir habilidades sociales para mejorar la *integración en el grupo*, la cohesión y la convivencia en el aula.

En esta línea, se comprende al tutor como el orientador en el ámbito personal, académico y profesional del alumno, puesto que debe contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje; efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje del alumnado para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos. Asimismo, debe favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo y su autoestima, cuando ésta se vea disminuida por fracasos escolares o de otro género (MEC, 1992a).

b) El tutor ante el grupo de alumnos:

Entre las funciones encomendadas al tutor en los Reglamentos Orgánicos<sup>25</sup> respecto al grupo de alumnos que tutoriza, destacan dos cometidos principales. En primer lugar, *facilitar la integración y socialización* de los alumnos en su grupo-clase y

---

<sup>25</sup> Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, y Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

en el conjunto de la dinámica escolar, al tratarse de un factor clave para su estabilidad emocional, maduración y para el buen desarrollo personal de cada alumno. En segundo lugar, fomentar en el grupo de alumnos el *desarrollo de actitudes participativas* en su entorno sociocultural y natural, poniendo en marcha acciones que supongan una participación activa de los alumnos para contribuir, por un lado, a la dinamización del grupo; y, por otro, a que los alumnos mantengan actitudes positivas hacia los demás y se conviertan en agentes activos en su contexto social y cultural próximo.

#### **3.1.2.2.2. En relación con el equipo educativo y con el centro**

En el “Informe del debate” (MEC, 2005) derivado del debate público del documento “Una educación de calidad para todos y entre todos” que precedió a la promulgación de la LOE (2006), se recoge la opinión prácticamente unánime de que es necesario reforzar la labor de la tutoría y fomentar el trabajo en equipo de los profesores, coordinados por el tutor. Por un lado, se insiste en solicitar un aumento del tiempo de dedicación para la atención del alumnado, a las familias y a la coordinación del equipo docente y, por otro, se considera fundamental potenciar el trabajo conjunto de los profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos.

Desde esta perspectiva, es imprescindible que haya mayor coordinación y trabajo colaborativo de todo el profesorado del grupo-clase y del centro para que los tutores puedan desarrollar adecuadamente sus tareas específicas en relación con el equipo docente y el centro. Entre sus cometidos destacamos los siguientes (MEC, 1992a, 1992b):

- Coordinar la información que tienen los distintos profesores acerca de los alumnos, especialmente para aquellos con necesidades educativas específicas.
- Coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción.
- Coordinar con los demás profesores el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos, especialmente en lo referente a las respuestas educativas ante necesidades específicas de apoyo.
- Contribuir a desarrollar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del Proyecto Educativo del Centro.
- Mediar en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores, tratando de ser el elemento catalizador.

- Transmitir al resto de los profesores aquella información que le pueda ser útil para el desarrollo de su labor educadora.
- Canalizar la participación de aquellas entidades públicas o privadas que colaboran en los procesos de escolarización y de atención educativa al alumnado que procede de contextos socio-culturales desfavorecidos.
- Elaborar junto con el equipo educativo un Plan de Acción Tutorial, que aunque modificable, debería durar varios cursos, priorizando funciones y labores hasta su implantación general.

El cumplimiento de estas funciones forma parte de las obligaciones docentes del tutor, que debe dar cuenta de ese cumplimiento de la misma forma que de otras obligaciones docentes. Ahora bien, tal y como afirma Rodríguez Espinar (1993), la acción tutorial es una función de ayuda al proceso educativo y requiere, por tanto, la participación y colaboración de los diferentes agentes educativos, sin las cuales resulta imposible su desarrollo pleno.

### ***3.1.2.2.3. En relación con las familias***

En las escuelas, los procesos educativos deben otorgar un protagonismo destacado a las familias. Así, “la tarea del tutor, como mediador educativo, adquiere pleno sentido en su compromiso de ayuda y asesoramiento a los padres sobre temáticas que afectan al desarrollo escolar y académico de sus hijos” (Cano, 2013, p.279). En este sentido, las funciones principales de la tutoría en relación con las familias son la contribución al establecimiento de relaciones fluidas entre el centro y las familias, la implicación de los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos así como la información a las familias de aquellos temas que afecten directamente a la educación de sus hijos (Amaya et. al., 1995).

Con carácter general, en Educación Primaria cada tutor debe disponer en su horario de una hora semanal destinada a la atención a las familias. Por su parte, en Secundaria, a la hora de atención a los padres se le añade otra dedicada a tareas administrativas propias de la tutoría y dos más de carácter lectivo: una de atención directa al grupo de alumnos, donde se desarrollan las actividades incluidas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, y otra de atención personalizada al alumnado y su familia.

La comunicación con las familias se convierte en un pilar fundamental y, en consecuencia, es uno de los ejes centrales de intervención de la acción tutorial. Por ello, los procedimientos para desarrollar esta comunicación deben explicitarse y definirse en los documentos de planificación del centro. Han de planificarse la aplicación de cuestionarios para conocer la opinión y las expectativas que sobre el alumno tienen los padres, la realización de las entrevistas, las reuniones y los informes periódicos que se ofrecen a las familias para tratar aquellos asuntos que afecten a la educación y bienestar de sus hijos. Además, para facilitar la conexión entre padres y escuela debe realizarse otras actividades encaminadas a la participación de los padres en la vida del centro, tales como su implicación en fiestas y excursiones, la creación de escuelas de padres o grupos monográficos de trabajo.

### **3.1.2.3. Funciones específicas según la etapa del sistema escolar**

Álvarez y Bisquerra (1996) justifican la acción tutorial y orientadora en todas las etapas educativas –e incluso a lo largo de toda la vida– para dar respuesta a un conjunto de necesidades:

- La necesidad que tiene todo individuo de tomar decisiones vocacionales y de otro tipo a lo largo del periodo vital, significa orientación en el sistema educativo, en medios comunitarios y en las organizaciones.
- La creciente complejidad de la sociedad contemporánea y de la estructura laboral; ello hace difícil la tarea de asimilar y organizar la datos y la información para tomar decisiones.
- La necesidad del conocimiento de uno mismo y de construir y preservar una adecuada autoestima como factores condicionantes del desarrollo personal.
- La necesidad de búsqueda de valores que den sentido a la vida.
- Los rápidos cambios tecnológicos que exigen adaptabilidad y capacidad de respuesta de las personas.
- Un compromiso de la sociedad en desarrollar todos los talentos, incluyendo a las minorías. (p.11)

La acción tutorial presenta unas características diferenciales en función de la etapa educativa. En Educación Infantil y Primaria se produce una fusión casi total entre

la función docente y tutorial al estar incardinada en el currículo escolar e intervenir un número menor de profesores con el grupo de aula. Sin embargo, en la Educación Secundaria se incrementan las tareas específicas de la tutoría exigiendo la disposición de espacios y tiempos concretos –al menos una hora semanal– debido al mayor número de profesores que imparten clase en cada grupo.

### ***3.1.2.3.1. La tutoría en Educación Infantil y Primaria***

En el Capítulo IV del Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprobó el Reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (hoy actualizado en varias CCAA) se enumeraban las funciones del maestro-tutor para ambas etapas, que han sido el marco desde el que las diferentes Comunidades Autónomas han establecido las tareas del tutor.

Las metas de la tutoría se identifican, en cierta medida, con los objetivos propios de la etapa educativa. Así, en Educación Infantil el tutor debe contribuir a que las niñas y niños desarrollen las capacidades que les permitan conocer su propio cuerpo y el de los otros; sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias; observar y explorar su entorno familiar, natural y social; asumir progresivamente autonomía en sus actividades habituales; desarrollar sus capacidades afectivas, relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos; desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión; y, por último, iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Para Argüis (2001), en la etapa de Educación Infantil, los núcleos de actividades de acción tutorial desde la práctica docente deberían incidir en los siguientes ámbitos:

- Acogida e integración del alumnado y de sus familias en el centro.
- Desarrollo personal y adaptación escolar del niño.
- Adquisición de hábitos de higiene, de trabajo, de comunicación y de convivencia.
- Socialización del niño.
- Aspecto de organización y de funcionamiento del grupo clase.



- Interiorización de los aprendizajes básicos de la etapa.
- Integración y participación de la familia en la escuela.
- Tareas de evaluación. (p.58)

Por su parte, Río y Martínez (2007) afirma que en esta etapa los objetivos de la acción tutorial se relacionan con los ámbitos de intervención y con las funciones asignadas al tutor tratando de ayudar a los alumnos a:

- conocer las características de los escolares en todos los ámbitos: personal, familiar y social,
- ayudar al niño a conocer su nuevo entorno escolar (...),
- observar de forma sistemática las conductas de los escolares,
- desarrollar de forma progresiva la identidad personal mediante el conocimiento y valoración de las propias acciones,
- facilitar la aceptación de las diferencias individuales de cada escolar (...),
- fomentar la autonomía personal y autocontrol de los sentimientos, emociones e impulsos,
- adquirir y desarrollar las habilidades sociales (...),
- ayudar a alcanzar el estado emocional adecuado que le permita establecer relaciones positivas con sus compañeros,
- evitar situaciones generadoras de ansiedad, descubrir y comprender la realidad personal, física y social, desarrollar las habilidades y destrezas psicomotoras (...),
- desarrollar las habilidades y destrezas propias de la etapa: percepción, atención, memoria, orientación espacial, orientación temporal, lenguaje oral. (pp.370-372)

Para alcanzar estos objetivos a través de la acción tutorial, en este nivel se priorizan funciones como la socialización de los niños, la prevención de dificultades de aprendizaje o la vinculación de la escuela con la familia, muy intensa en esta etapa educativa. En decir, todos aquellos aspectos que se centran principalmente en la adaptación y la adquisición de los aprendizajes básicos, y que ayudan a contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado.

Como señala García López (1997), en la Educación Primaria las funciones de la tutoría se centran prioritariamente tanto en la adaptación a la escuela y al grupo-clase,

como en la adquisición de los aprendizajes y las competencias básicas. Este autor señala como las principales funciones las siguientes:

- La ayuda al proceso de adaptación del sujeto a la nueva situación escolar.
- Procurar que el alumno se sienta a gusto con el grupo.
- Creación y desarrollo de hábitos básicos: limpieza, orden, convivencia, participación, responsabilidad, autonomía.
- Preparación y adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos sobre los que se asentarán el resto de aprendizajes escolares siempre teniendo presente los aspectos diferenciales de cada alumno.
- Actitud preventiva, tanto personal como escolar, ante cualquier síntoma de desajuste que se detecte para evitar males mayores.
- Progresiva adquisición de hábitos de autonomía, técnicas de autoaprendizaje y de trabajo intelectual.
- Coordinación del equipo docente a la hora de ofrecer modelos de intervención coherentes y adecuados (p.207).

En definitiva, la Educación Infantil y la Educación Primaria se constituyen como etapas educativas básicas para el desarrollo personal y educativo del alumnado. Estas enseñanzas contribuyen a la adquisición de hábitos y valores fundamentales para una adecuada socialización, al desarrollo de capacidades que potencian la autonomía personal, y al logro de competencias básicas para el desarrollo personal y la preparación del alumnado con objeto de afrontar etapas educativas posteriores y aprendizajes más complejos. El tutor, en colaboración con el resto del equipo docente, es el responsable principal que debe asegurar que el alumnado desarrolla todos estos aspectos. En esta línea, cuando dichas adquisiciones y logros se ven comprometidas por obstáculos de diversa índole, la acción tutorial debe contribuir a articular las medidas necesarias para superar dichas dificultades, recurriendo para ello tanto a los recursos internos de los centros como a los servicios de apoyo especializados. Se trata, por tanto, de que el alumnado no finalice estas etapas educativas sin alcanzar las competencias básicas para su futura inclusión y participación social así como para continuar su proceso educativo en etapas posteriores (Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria).

### ***3.1.2.3.2. La tutoría en Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria***

En el Capítulo V sobre los “Tutores y Juntas de profesores de grupo” del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprobaba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (hoy renovado en muchas CCAA) se señalaban las funciones del profesor-tutor en esta etapa educativa, y que en buena medida se mantienen en la nueva normativa autonómica.

Podemos observar que en la etapa de Educación Secundaria, a las funciones propias de Educación Infantil y Primaria, se le añaden la orientación de las opciones educativas, el reforzamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la orientación para la transición del periodo formativo a la vida laboral. Aunque existen pocas diferencias en los cometidos del tutor para la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria, podría destacarse la presencia de un mayor énfasis en la profundización en el conocimiento de las aptitudes, intereses y motivaciones del alumnado para ayudarle en la toma de decisiones sobre su futuro educativo académico-profesional y en la potenciación de la auto-orientación.

Estas notas nos permiten constatar la complejidad de la actuación tutorial y, en consecuencia, la necesidad de una formación inicial y permanente del profesorado en materia de tutoría y orientación para el adecuado desempeño del variado espectro de funciones establecidas en los diferentes contextos.

## **3.2. Perfil del tutor**

La acción tutorial se considera una actuación cooperativa “que deben realizar los diversos agentes implicados en la educación, pero que focaliza en la figura del tutor el cauce principal para desarrollar las funciones orientadoras propias de la tutoría” (García López, 2001, p.19). El profesorado tutor, además de la realización plena de las acciones orientadoras y tutoriales, especialmente con el grupo de alumnos tutorizados a su cargo, debe poseer un adecuado desarrollo personal y profesional para efectuar su cometido orientador con la calidad necesaria (Sobrado, 2007, p.43). En consecuencia, el tutor, desde su condición de docente y como máximo responsable de la orientación académica, personal, social y profesional de un grupo de alumnos, debe contar con un conjunto de competencias, que conforman su formación y personalidad, para asumir en

condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de sus funciones y tareas tutoriales.

### **3.2.1. Concepto de competencia**

El concepto de competencia surge en el contexto de la formación profesional y se expande posteriormente al conjunto del sistema educativo. En diferentes trabajos se han presentado definiciones genéricas del término «competencias», siendo el proyecto “Tuning”, uno de los referentes en el ámbito de la educación superior (González y Wagenaar, 2003), en el que se definen las competencias como aquellas destrezas que integran tres ámbitos: conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser.

Para entender el enfoque de formación por competencias, hemos seleccionado dos conceptualizaciones complementarias (Vélaz-de-Medrano, 2009; Vélaz-de-Medrano, Manzanares, López-Martín, y Manzano-Soto, 2013). En primer lugar, una más analítica, que es la que la Comisión Europea (CE, 2005) emplea en el marco europeo de cualificaciones, que identifica distintos elementos o dimensiones de las competencias: “1) Competencia cognitiva; 2) Competencia funcional; 3) Competencia personal; y 4) Competencia ética” (p. 11). Y, otra conceptualización más sintética, coherente con la anterior pero más intuitiva y dinámica, en la que se considera como un “sistema más o menos especializado de habilidades, competencias, o disposiciones individuales para aprender algo con éxito, de hacer algo con éxito, o para llegar a una meta específica” (Weinert, 1999, p.34) que implica, sobre todo, un saber-hacer observable, que solamente puede ser adquirido mediante la práctica (Sánchez, 2004) así como la importancia de movilizar, integrar y transferir estratégicamente los conocimientos, habilidades y actitudes personales necesarias para lograr un objetivo o resolver un problema de forma autónoma en un contexto determinado (Lasnier, 2000). De este modo, la competencia profesional distingue entre saber lo que hay que hacer en una situación y ser capaz de enfrentarse a dicha situación con éxito. En este último caso, es clave el uso estratégico del conocimiento, que constituye la base para distinguir entre los diferentes niveles de competencia.

En la mayoría de las definiciones de competencia profesional se reconoce que esta expresión no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desenvolverse adecuadamente en un contexto determinado, sino que también involucra

una combinación de atributos con respecto al *saber*, *saber hacer* y *saber ser* que deben incluir como mínimo, en el caso de los tutores, la preparación teórica general y específica en las materias que fundamentan y justifican la práctica tutorial, las cualidades o rasgos de personalidad del tutor y el conocimiento de las estrategias, técnicas y programas de acción tutorial.

### **3.2.2. Competencias profesionales del tutor**

Como se indica en el informe de la OCDE (2004) “Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers”, se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes. Ahora se exige poseer conocimientos en idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías, entre otras. Desde las últimas décadas, se viene impulsando que el alumno sea el centro activo del aprendizaje y que, para ello, el profesor tutorice y oriente este aprendizaje. Estas indicaciones realizadas en el ámbito universitario, desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), son extensibles a otros niveles de enseñanza formal y no formal.

Como consecuencia de esta situación, se pone de manifiesto la importancia de una preparación profesional del profesorado que lo sensibilice respecto de la necesidad de la formación integral del alumnado, entendida como el fin último de la educación.

Como señalábamos anteriormente, el desarrollo de las funciones tutoriales exige a los profesores, especialmente a los tutores, un perfil competencial cuya variedad de componentes contribuyen a hacer más variada, si cabe, la función docente (Sobrado y Ocampo, 2000). En consecuencia, muchos autores han establecido una relación de los elementos que configuran este perfil; algunos las agrupan en categorías más amplias y otros llevan a cabo una enumeración de las cualidades específicas. En la Tabla 7 se recogen diferentes clasificaciones de las competencias del tutor por diversos autores.

Teniendo en cuenta las tendencias europeas de formación del profesorado por competencias, las funciones encomendadas por los tutores en la normativa vigente y la literatura especializada en el tema (Arnaiz y Riart, 1999; Boza et al, 2000; Comellas, 2002; García Fernández, 2006; Giner, 2012; Méndez; 2002; Miller, 2006; Río y Martínez, 2007; Román y Pastor, 1979; Tribó, 2008), presentamos a continuación una adaptación del modelo de competencias del profesorado propuesto por el Centro

Superior de Formación del Profesorado de Castilla-León en 2010 al perfil específico del tutor. De igual modo, se considera que pueden identificarse cinco grandes ámbitos: saber, saber ser, saber estar, saber hacer qué y cómo; dentro de los cuales se incluyen diferentes competencias tutoriales (González-Benito, López-Martín y Expósito-Casas, 2014):

- *Saber* (competencia científica)
- *Saber ser* (competencia intra e interpersonal)
- *Saber estar* (competencia social-relacional)
- *Saber hacer qué* (competencia didáctica, organizativa y de gestión, y gestión de la convivencia)
- *Saber hacer cómo* (competencia en trabajo en equipo, innovación y mejora, comunicativa y lingüística, y digital).

Seguidamente, vamos a llevar a cabo una breve descripción de cada uno de los puntos. Asimismo, en la Tabla 8 se recoge una síntesis de la clasificación realizada.

**Tabla 7.**  
*Clasificaciones de las competencias del tutor por diferentes autores.*

Autor/es	Competencias
Román y Pastor (1979) (pp.125-131)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cualidades humanas (el SER del tutor): la empatía, la madurez intelectual y afectiva, la sociabilidad, la responsabilidad y la capacidad de aceptación.</li> <li>– Cualidades científicas (el SABER del tutor): conocimiento de la manera de ser del alumno, de los elementos pedagógicos para conocerlos y ayudarlos.</li> <li>– Cualidades técnicas (el SABER HACER del tutor): trabajar con eficacia y en equipo formando parte de proyectos y programas consensuados para la formación de los alumnos.</li> </ul>
Arnaiz y Riart (1999) (p. 23)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aptitudes específicas, es decir, cualidades de pensamiento y carácter que le hacen especialmente apto para desarrollar las tareas que implica la acción tutorial.</li> <li>– Conocimientos adecuados al ejercicio de su actividad profesional (conocimientos sobre dinámica de grupos, habilidades sociales, etapas evolutivas, etc.)</li> <li>– Madurez afectiva y personal adecuada, puesto que una persona sin una estabilidad emocional o afectiva difícilmente puede orientar a otras personas en proceso de maduración.</li> </ul>
Boza et al (2000) (pp. 158-161)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Base formativa en aspectos psicológicos.</li> <li>– Base formativa en aspectos pedagógicos.</li> <li>– Aspectos socio-afectivos o de actitud personal: cualidades (empatía, madurez, sociabilidad, responsabilidad) y actitudes (respeto y confianza en el niño/a, atender especialmente la adaptación al medio escolar, tolerancia, actitud favorable hacia la curiosidad por aprender, sensibilidad)</li> <li>– Aspectos de técnicas e instrumentos (entrevistas, cuestionarios, observación, sociograma, archivo del alumno, etc.)</li> </ul>
Méndez (2002) (pp.31-33)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Madurez y estabilidad emocional.</li> <li>– Ser capaz de adoptar una actitud de empatía.</li> <li>– Ser mediador en los conflictos.</li> <li>– Poseer la capacidad de comunicarse.</li> <li>– Contar con una actitud positiva hacia los alumnos.</li> <li>– Poseer una adecuada formación psicopedagógica.</li> <li>– Conocer el currículo de la etapa que imparte.</li> </ul>
Comellas (2002) (pp.22-26 )	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Competencias inherentes a la persona: comunicativas, emocionales, relacionales y cognitivas.</li> <li>– Competencias especialmente profesionales:</li> <li>– Visión amplia del hecho educativo.</li> <li>– Análisis de la realidad.</li> <li>– Comprensión del contexto.</li> <li>– Relación y comprensión de las diferentes especialidades.</li> <li>– Comprensión y flexibilidad de los recursos educativos</li> </ul>
García Fernández (2006) (pp. 205-207)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Persona que conozca y viva la educación de forma apasionada.</li> <li>– Buen conocedor de las necesidades y peculiaridades de los alumnos.</li> <li>– Capaz de despertar las ganas de aprender.</li> <li>– Capaz de contagiar entusiasmo.</li> <li>– Consecuente con sus propias convicciones.</li> <li>– Capaz de respetar al alumno no solo por lo que es ahora sino también por lo que puede y debe llegar a ser.</li> <li>– Ejerce la autoridad.</li> <li>– Con responsabilidad, y fomenta la autonomía personal de los alumnos.</li> </ul>
Río y Martínez (2007) (pp.121-123)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preparación teórica y específica en materias que fundamentan y justifican la acción tutorial (SABER)</li> <li>– Cualidades o rasgos de personalidad que facilitan la comprensión del otro, la interacción con los demás y el trabajo en equipo (SER)</li> <li>– Capacidades para aplicar las estrategias, técnicas y programas de acción tutorial (SABER HACER)</li> </ul>
Giner (2012) (pp. 28-29)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Competencias generales: Principios éticos de implicación. Adaptación al cambio. Autogestión/Organización. Autonomía. Comunicación. Gestión emocional. Desarrollo personal. Liderazgo. Trabajo en equipo.</li> <li>– Competencias específicas: Gestión del marco legal. Gestión y dinamización de grupo. Gestión, seguimiento y orientación académica de los alumnos. Gestión, seguimiento y orientación personal de los alumnos. Gestión, seguimiento y orientación a las familias. Gestión de los conflictos y mejora de la convivencia. Gestión y coordinación con el equipo docente. Gestión y coordinación con los servicios externos.</li> </ul>

Fuente: adaptado a partir de Arnaiz y Riart (1999), Boza et al (2001), Comellas (2002), García Fernández (2006), Giner (2012), Méndez (2002), Río y Martínez (2007) y Román y Pastor (1979).

### **3.2.2.1. *Saber*: competencia científica**

#### *Competencia científica:*

La competencia científica se refiere a la formación teórico-práctica que todo profesor debe poseer para un adecuado desarrollo de la acción tutorial. Los docentes deben haber adquirido conocimientos relacionados principalmente con la Psicología y la Pedagogía.

Dentro del campo de la Psicología, el profesorado debe conocer las etapas del desarrollo evolutivo en las distintas edades y los principios que rigen los procesos cognitivos, afectivos, sociales y de aprendizaje. En cuanto a la rama de la Pedagogía, debe disponer de conocimientos relacionados con los factores que facilitan o dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje, estilos personales de aprendizajes y su influencia en el rendimiento, entre otros aspectos relacionados con la intervención psicopedagógica. Asimismo, es muy importante que los tutores tengan conocimientos en educación emocional así como en orientación familiar y profesional.

Además, es prioritario que cuente con formación en instrumentos y técnicas para conocer mejor a cada alumno y su grupo, para la resolución de conflictos (Torrego et al, 2003), sí como para mejorar habilidades sociales y de comunicación, técnicas de grupo, de estudio, de trabajo colaborativo, de modificación de conducta, etc.

### **3.2.2.2. *Saber ser*: competencia intra e interpersonal**

#### *Competencia intra e interpersonal:*

La competencia intrapersonal se refiere al conocimiento de uno mismo y la competencia interpersonal permite comprender a los demás y comunicarse adecuadamente con ellos. El conjunto de características y actitudes personales hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la propia concepción de lo que implica la acción tutorial condiciona la forma de ser del tutor y, por tanto, el desempeño de su función tutorial.



Algunas de las cualidades o rasgos de personalidad que pueden atribuirse a un buen tutor son (Álvarez ,2013; Boza et al., 2001; Pantoja et al, 2001; Río y Martínez, 2007):

- *Empatía y afectividad*: sabe mantener un trato cálido, conciliador, comprensivo y de respeto con los alumnos, demostrando que los valora como personas, a pesar de sus diferencias, de manera que estos sienten su cercanía.
- *Flexibilidad* y adaptación a las circunstancias, demandas y necesidades de los alumnos y de las familias.
- *Tolerancia y respeto* con las ideas, las creencias, las formas de vida, de expresión, de decisión y de comportamientos: respeta a cada uno de los alumnos en su individualidad y singularidad.
- *Paciencia, escucha activa* y con interés: da confianza y soluciona problemas con tranquilidad.
- *Madurez intelectual y afectiva*: es capaz de tomar decisiones adecuadas, controlar la dinámica del grupo y manejar las situaciones difíciles que pudieran surgir.
- *Asertividad*: expresa lo que se quiere, lo que se piensa o se siente sin incomodar, agredir o herir los sentimientos de la otra persona.
- *Seguridad en sí mismo*: es congruente, claro, directo y equilibrado en su comportamiento, actuando con autoconfianza.
- *Actitud realista* ante las posibilidades de sus alumnos, las dificultades del proceso educativo y el grado en que afecta a la dinámica escolar.
- *Responsabilidad*: asume compromisos y valora objetivamente las posibilidades antes de actuar.
- *Mentalidad abierta* a las demandas de su alumnado, para sintonizar con las edades de sus alumnos valorando sus intereses y actitudes.
- *Buen observador* de los progresos y dificultades.
- *Autenticidad e inspirador de confianza*.
- *Espíritu crítico*: revisa sus propios comportamientos y da la oportunidad a sus alumnos de que le sugieran cambios de conductas favorables para el mantenimiento armónico de las relaciones.
- *Motivador*: incentiva, elogia y valora a los alumnos creando un interés por las enseñanzas.

### **3.2.2.3. *Saber estar*: competencia social-relacional**

#### *Competencia social-relacional:*

La competencia social-relacional se refiere a las habilidades asociadas con la capacidad de relacionarse, interactuar y establecer vínculos socio-afectivos con todos los miembros de la comunidad educativa. Esta competencia es crucial para conseguir exitosamente la conexión entre el profesorado que interviene en su grupo y establecerse como nexo entre el centro y las familias, así como para generar una óptima conexión con el alumnado de su grupo.

Entre las funciones principales del tutor se encuentra la coordinación de los procesos de aprendizaje y la evaluación. Para su consecución, es fundamental que el comportamiento del tutor esté caracterizado por la sensibilidad y la empatía que facilitan la comprensión del otro, la sociabilidad, la facilidad para el trabajo en equipo, la escucha activa y la imparcialidad, así como la capacidad de gestionar la participación, colaboración e intervención del conjunto de agentes educativos.

### **3.2.2.4. *Saber hacer qué*: competencia didáctica, organizativa y gestión de la convivencia**

#### *Competencia didáctica:*

La competencia didáctica se refiere a la habilidad del docente para diseñar, organizar y poner en práctica estrategias de enseñanza adecuadas que permiten que el alumnado adquiera determinados conocimientos. El profesorado cuando diseña las unidades didácticas que componen el programa docente de la materia que imparte debe adecuarse a las características de cada grupo y de cada alumno individualmente. En este sentido, la acción tutorial se lleva a cabo de manera interrelacionada con los demás procesos de enseñanza-aprendizaje dado que está inmersa en el currículo, en las actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad, en la gestión del aula, recursos, metodología y materiales didácticos, y también en la evaluación de los alumnos.

*Competencia organizativa y de gestión:*

La competencia organizativa y de gestión en los tutores se vincula tanto con el conocimiento de la normativa donde se establecen sus funciones como con la capacidad de planificación, coordinación y gestión de la calidad específica de la acción tutorial que se realiza en el centro. Es decir, alude a la organización de la labor tutorial y al consiguiente diseño, aplicación y evaluación de los Planes de Acción Tutorial. Para ello, el tutor debe ser sistemático, ordenado y coherente. Además, tiene que ser capaz de coordinar y armonizar los distintos elementos relacionados con la tutoría para conseguir el desarrollo integral y personalizado del alumnado.

*Competencia en gestión de la convivencia:*

La competencia en gestión de la convivencia consiste en el uso consciente por parte del tutor de sus capacidades, conocimientos, valores, actitudes y comportamientos para proporcionar un clima propicio que permita una relación adecuada dirigida a conseguir los retos educativos propuestos en el proyecto educativo de centro, en el Plan de Acción Tutorial –y, específicamente, en el Plan de convivencia–. Asimismo, la acción tutorial debe orientarse a fomentar el desarrollo integral del alumnado. Esto se traduce en que el tutor y el equipo educativo deben ser capaces de solucionar situaciones y problemas vinculados con la convivencia que puedan surgir de las relaciones personales entre los miembros de la comunidad educativa, anticipar situaciones de bullying y/o falta de una adecuada integración y participación de algún alumno. La asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales.

**3.2.2.5. Saber hacer cómo: competencia en trabajo en equipo, innovación y mejora, comunicativa y lingüística, y digital***Competencia en trabajo en equipo:*

Una de las funciones principales del tutor es la de coordinar el trabajo de otros profesores que intervienen en su grupo-clase, a través de la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, para el buen desarrollo de la actuación docente.

Por tanto, la competencia en trabajo en equipo es esencial para la integración y cooperación activa en la consecución de objetivos comunes con otros agentes educativos. Para ello, es necesario que el tutor tenga actitudes para superar la cultura del individualismo, aceptar las opiniones de los otros y saber dar un punto de vista de forma constructiva, confiar en el trabajo de los demás, relacionarse con el resto de miembros del grupo con respeto, hacer participar a los integrantes en las actividades comunes.

Además, debe apoyar y defender la utilidad e importancia de la tarea colectiva, así como formar equipos que fomenten la mejora y la innovación en la práctica docente. Al mismo tiempo, es fundamental que posea ciertas dotes de liderazgo para orientar y dinamizar al grupo de alumnos, a las familias y a los equipos docentes, a fin de que la función tutorial se lleve a cabo de forma participativa y colaborativa.

#### *Competencia en innovación y mejora:*

La competencia en innovación y mejora está relacionada con la aplicación de nuevas ideas, propuestas y prácticas educativas con la finalidad de mejorar el servicio educativo en general y el desarrollo de la acción tutorial, en particular. De este modo, está relacionada con la capacidad de afrontar los cambios, con su investigación y experimentación, así como con el diagnóstico y evaluación, permitiendo implementar las propuestas innovadoras de mejora planteadas.

Entre las actitudes que debe poseer el tutor, relacionadas con esta competencia, se pueden destacar la flexibilidad y creatividad, el respeto y valoración de las aportaciones, la motivación por la mejora de la propia competencia profesional, la responsabilidad y el compromiso con la educación de calidad. En definitiva, el tutor debe tener una formación permanente para poder desarrollar su trabajo de modo óptimo.

#### *Competencia comunicativa y lingüística:*

La competencia comunicativa y lingüística es aquella que versa sobre el intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos; comprendiendo tanto la gestión de la información y la transparencia como la expresión y la comunicación. Es indudable que el tutor debe poseer una buena capacidad comunicativa y de relación para transmitir los mensajes con claridad, propiciar

relaciones positivas en su grupo de alumnos y facilitar la comunicación con las familias y el resto de profesores.

*Competencia digital:*

En la actualidad, la tutoría virtual, que utiliza los medios telemáticos como soporte de conocimiento y medio de consulta, ha surgido como una herramienta de actuación tutorial de gran relevancia en el quehacer educativo y, por tanto, el profesorado debe desarrollar la competencia digital para poder adaptarse a los nuevos tiempos. Esta competencia es definida por la Comisión Europea (2007) del modo siguiente:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (p.7).

Teniendo en cuenta lo anterior, el tutor debe ser una persona autónoma, eficaz y responsable al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes. Además, debe tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando sea necesario y respetando las normas de conducta.

También debemos señalar que debe poseer conocimiento de distintas herramientas tecnológicas, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo de las actividades tutoriales y de la labor docente. Finalmente, es importante que posea las características anteriormente mencionadas para facilitar al alumnado el acceso a la información, a la comunicación interactiva y a la formación a través de las tecnologías.

**Tabla 8.**  
*Competencias profesionales del tutor.*

<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL TUTOR</b>		
Ámbito	Competencia	Definición
Saber	Científica	Preparación teórica general y específica en materias que justifican y fundamentan la acción tutorial.
Saber ser	Intra e interpersonal	Características y actitudes personales hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión de tutor.
Saber estar	Social-relacional	Conocimientos y habilidades asociados con la capacidad de establecer vínculos sociales con los miembros de la comunidad educativa.
Saber hacer qué	Didáctica	Capacidad de incorporación de la acción tutorial en las programaciones, didácticas, atención a la diversidad, gestión de aula, recursos, materiales y evaluación de los alumnos.
	Organizativa y de gestión	Capacidad de organización, planificación, coordinación y gestión de la calidad de la acción tutorial, así como de armonización de los diferentes elementos que la conforman.
Saber hacer cómo	Gestión de la convivencia	Conocimientos, valores y actitudes para promocionar un ambiente propicio y educativo, que permita una relación adecuada para conseguir los retos educativos propuestos en el proyecto de centro y específicamente, en el PAT.
	Trabajo en equipo	Capacidad de integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
	Innovación y mejora	Capacidad de aplicación de nuevas ideas, propuestas y prácticas educativas con la finalidad de mejorar el desarrollo de las competencias de los alumnos y el servicio educativo a través de la función tutorial.
	Comunicativa y lingüística	Capacidad comunicativa y de relación para transmitir los mensajes con claridad, propiciar relaciones positivas en el grupo de alumnos y facilitar la comunicación con las familias y con el equipo docente.
	Digital (TIC)	Conocimiento de las tecnologías, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo profesional y aplicación en la actuación tutorial.

Fuente: adaptado a partir de las competencias de los docentes del documento Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado (2010).

## **CAPÍTULO 4**

# **PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

### **Capítulo 4. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

#### **4.1. Planificación de la acción tutorial**

4.1.1. Principios que fundamentan la planificación de la acción tutorial

4.1.2. La acción tutorial en los proyectos del centro

4.1.3. El Plan de Acción Tutorial

4.1.3.1. Concepto y características.

4.1.3.2. Diseño del Plan de Acción Tutorial

4.1.3.2.1. Responsables

4.1.3.2.2. Proceso de elaboración

4.1.3.2.3. Contenido

#### **4.2. Estrategias, técnicas e instrumentos utilizados en la práctica tutorial**

4.2.1. En relación con el alumnado como destinatario principal de la tutoría (individual y grupal)

4.2.1.1. La observación

4.2.1.2. La encuesta: el cuestionario

4.2.1.3. La entrevista

4.2.1.4. El sociograma

4.2.1.5. La tutoría por pares o la tutoría entre iguales

4.2.1.6. Técnicas de dinámica de grupo

4.2.2. En relación con el profesorado: coordinación y colaboración efectiva en la intervención tutorial

4.2.2.1. Reunión tutorial: planificación y evaluación de la acción tutorial

4.2.2.2. Reunión de órganos colegiados: decisiones organizativas sobre tutoría

4.2.3. En relación con las familias y el entorno: fomento de la interacción escuela-padres-comunidad a través de la acción tutorial

4.2.3.1. Dinámicas de interacción con las familias

4.2.3.2. Apoyo experto externo: consulta y formación

4.2.4. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la acción tutorial

#### **4.3. La evaluación de la acción tutorial como garantía de calidad educativa**

4.3.1. Seguimiento y evaluación de la acción tutorial en el sistema escolar

4.3.1.1. Marco legislativo

4.3.1.2. Responsables

4.3.1.3. Dimensiones objeto de evaluación.

4.3.1.3.1. Resultados generales obtenidos en el centro en relación con la acción tutorial

4.3.1.3.2. El propio Plan

4.3.1.4. Procedimientos para el seguimiento y evaluación de la tutoría

4.3.2. Criterios de calidad de la acción tutorial

4.3.2.1. Contextualización: adecuación a las necesidades

4.3.2.2. Fundamentación teórica

4.3.2.3. Diseño y planificación de la acción tutorial

4.3.2.4. Participación y grado de apropiación de la comunidad educativa

4.3.2.5. Disponibilidad y utilización eficiente de los recursos

4.3.2.6. Seguimiento y evaluación del proceso y de los resultados

4.3.2.7. Grado de aplicación

4.3.2.8. Actualidad e innovación de la acción tutorial





## **CAPÍTULO 4.**

### **PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

En este cuarto capítulo se abordan, por un lado, algunas de las estrategias y recursos empleados por los tutores en la tarea tutorial durante la puesta en práctica del Plan de Acción Tutorial y, por otro, dos elementos imprescindibles para la mejora e innovación de la acción tutorial: la planificación y la evaluación.

En el primer bloque, dedicado específicamente a la planificación de la tutoría, se analiza de forma pormenorizada el proceso de diseño del documento en el que se detalla y organiza la acción tutorial y orientadora de un centro, puntualizando sus características, responsables y contenidos principales.

En el segundo bloque, se describen algunas de las técnicas e instrumentos más usuales en la práctica tutorial –procedentes del ámbito de la Orientación– incluyendo entre ellas nuevas herramientas de comunicación e información que inciden de manera significativa en el desempeño de la tutoría.

Y, en el tercer y último bloque, dedicado a la evaluación de la acción tutorial, se establece el marco normativo que sustenta la práctica evaluadora en el sistema escolar y se determinan sus responsables en función de la etapa educativa, las dimensiones que deben evaluarse así como los procedimientos que pueden utilizarse para su seguimiento y evaluación. Finalmente, se plantean los criterios de calidad de la tutoría, que junto a los principios en los que se fundamentan los mecanismos de planificación y los procesos evaluativos, permitirán establecer valoraciones y reflexiones sobre la misma para optimizar su desarrollo.

## 4.1. La planificación de la acción tutorial

### 4.1.1. Principios que fundamentan la planificación de la acción tutorial

La importancia de la planificación de la acción tutorial se explica por la necesidad de asegurar la coherencia de las actuaciones relacionadas con la orientación en el centro (Pantoja, 2013), la coordinación de las acciones del profesorado respecto con un grupo de alumnos, el seguimiento individual del alumno y del grupo (Arnaíz e Isús, 2009), la implicación y compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa (Longás y Molla, 2007), la racionalización en el uso de medios y recursos disponibles (Lara, 2008b), así como la respuesta a las necesidades y prioridades del centro (Monge, 2010).

La tutoría y, por tanto, su sistematización a través del Plan de Acción Tutorial, debe ser planificada en los diferentes niveles de actuación, que se muestran en la Tabla 9.

**Tabla 9.**  
*Niveles de concreción de la acción tutorial.*

NIVELES DE CONCRECIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL		
Nivel	Actividad	Agentes implicados
1 <sup>er</sup> Nivel CENTRO	Diseño de las líneas generales de acción tutorial para un centro educativo concreto a través del Proyecto Educativo del Centro y el Plan de Acción Tutorial.	Responsable: Equipo directivo Colaboradores: Profesorado Unidad o Dpto. de Orientación Tutores Familias
2 <sup>o</sup> Nivel ETAPA	Concreción de las actuaciones relacionadas con la acción tutorial en cada etapa educativa basándose en los planteamientos y principios generales del PAT.	Responsable: Tutores de la etapa Colaboradores: Profesorado de la etapa Unidad o Dpto. de Orientación
3 <sup>er</sup> Nivel CICLO <sup>26</sup>	Concreción de la acción tutorial para cada ciclo educativo.	Responsable: Tutores de cada ciclo Colaboradores: Profesorado del grupo-clase Unidad o Dpto. de Orientación
4 <sup>o</sup> Nivel CURSO	Ajuste y concreción de las actividades y actuaciones de acción tutorial al curso y características del grupo-clase.	Responsable: Tutor del grupo-clase Colaboradores: Profesorado del grupo-clase Unidad o Dpto. de Orientación
5 <sup>o</sup> Nivel ALUMNADO	Adaptación de la acción tutorial a cada uno de los alumnos de un grupo-clase.	Responsable: Tutor del grupo-clase Colaboradores: Profesorado del grupo-clase Unidad o Dpto. de Orientación

Fuente: elaboración propia.

<sup>26</sup> La concreción a nivel de ciclo solo se produce en Educación Secundaria. Desde la promulgación de la LOMCE (2013), en la Educación Primaria desaparecen los ciclos y las enseñanzas se dividen únicamente en cursos. Por su parte, la Educación Secundaria Obligatoria comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno.

La acción tutorial requiere de un modelo organizativo en el que se expliciten unos objetivos a partir del análisis del contexto y que se programen, para su consecución, actuaciones concretas, se diseñen estrategias específicas y se organicen los espacios y los tiempos en que se desarrollará lo planificado. Además, el sistema de planificación debe contemplar la evaluación y seguimiento necesarios para constatar el éxito en la consecución de los objetivos y, en su caso, las propuestas de mejora. Al respecto de esto, Monge (2010) señala lo siguiente:

La acción tutorial debe promover un cambio orientado hacia la planificación educativa conjunta, con la implicación de toda la comunidad escolar, la participación de todos los agentes en la toma de decisiones, en el desarrollo académico y profesional, en la adaptación de las estructuras organizativas al estilo de aprendizaje de cada estudiante y en el fomento de la creatividad (p.137).

Por su parte, Ríó y Martínez (2007), expone que la planificación de la acción tutorial, al igual que la acción orientadora, ha de fundamentarse en los principios: *evaluativo*, basada en las necesidades de los destinatarios; *de prevención*, atendiendo proactivamente al alumnado y contexto; *de desarrollo*, dirigido a todo el alumnado y adecuándose a las características de su etapa evolutiva; y *de intervención social*, necesidad del compromiso activo de todos los agentes educativos.

Santana (2012) pone en relación los principios y metas de la acción tutorial, extrayendo en función de los mismos lo que supone el PAT, un conjunto de actuaciones para favorecer el desarrollo personal de los estudiantes (autoconocimiento y construcción de la identidad) para lograr una madurez que les permita incorporarse a la vida adulta de forma responsable y comprometida (Tabla 10).

Tomando en consideración las distintas aportaciones revisadas (Arnaíz e Isús, 2009; Lara, 2008b; Longás y Molla, 2007; Monge, 2010; Pantoja, 2013; Ríó y Martínez 2007; Santana 2012; Vélaz-de-Medrano, 1998), podemos establecer como principios básicos que fundamentan el diseño y la planificación tutorial los siguientes:

- la *contextualización*, la acción tutorial debe partir de un análisis previo de necesidades y prioridades del centro, adaptando la acción tutorial a una realidad concreta;
- la *equidad y el trabajo conjunto y coordinado* de todos los implicados en la potenciación de la compensación de desigualdades y la inclusión social a través del impulso de medidas organizativas y curriculares que posibiliten la atención a la diversidad del conjunto del alumnado del centro, así como la inclusión educativa y la integración escolar del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o de cualquier otra índole y;
- la *colaboración, coordinación y apropiación*, puesto que la acción tutorial debe ser resultado de procesos de reflexión, convencimiento y evaluación compartida estableciendo vínculos de colaboración y cooperación entre el centro, las familias del alumnado y el entorno.

**Tabla 10.**  
*Principios y metas del Plan de Acción Tutorial.*

<b>Principios de la Acción Tutorial</b>	<b>Metas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La acción tutorial y la educativa forman parte de un mismo proceso.</li> <li>- A todo el profesorado de un grupo-clase corresponde la acción tutorial; el tutor es su animador y coordinador.</li> <li>- La acción tutorial no es una actuación periférica, sino nuclear de la práctica docente.</li> <li>- El núcleo de la tutoría está constituido por todo aquello que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno, y de cada grupo-clase, por lo que la mayor parte de las intervenciones se enmarcan en el currículum y en el ajuste de la intervención educativa a las necesidades de los alumnos.</li> <li>- Todo el equipo docente de un grupo es responsable de: a) la atención a la diversidad; b) el desarrollo de las capacidades cognitivas, psicomotrices, afectivas y de la relación personal e integración social de los alumnos; c) la evaluación continua y formativa del alumno y del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo personal del alumnado mediante la adquisición o desarrollo de las capacidades previstas en la etapa, su socialización en la dinámica del centro y la adecuada vertebración de su orientación académica y profesional (siguiendo las directrices del Dto. de Orientación).</li> <li>- Asegurar la interrelación cooperación entre las distintas actividades del centro y del profesorado en relación con las familias y el entorno del alumno.</li> </ul>
<b>De acuerdo con los principios y metas, el PAT representa un:</b>	
<p>Conjunto de actuaciones encaminadas a favorecer en los alumnos su desarrollo personal, garantizando el conocimiento de sí mismo y apoyando la construcción de su propia identidad para alcanzar la madurez que les permita su incorporación a la vida adulta y activa con responsabilidad y compromiso.</p>	

Fuente: adaptado a partir de Santana (2012, p.170)

### **4.1.2. La acción tutorial en los proyectos del centro**

La acción tutorial debe estar planificada e inmersa en todos los planes, proyectos y programas específicos del centro educativo. Los documentos básicos para la organización y la gestión del mismo, como el Proyecto Educativo (y dentro del mismo la concreción del currículo<sup>27</sup>), la Programación General o la Memoria Anual, se convierten en los ejes que orientan la intervención educativa y tutorial.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) se configura como marco de referencia para las diferentes actuaciones puesto que en él se recoge el análisis del contexto y de las características del alumnado, familias y profesorado; los planteamientos generales, rasgos de identidad y principios educativos; los objetivos institucionales, el organigrama general del centro y la concreción del currículo. Asimismo, como documentación adjunta, deben incorporarse los diferentes planes y proyectos del centro como el Plan de acogida, el Plan de atención a la diversidad, el Plan de Convivencia, el Plan de actuación TIC o el Plan de Acción Tutorial.

Del mismo modo, en el Reglamento de Régimen Interior del centro se establecen las funciones y normas de cada elemento y órgano de la estructura organizativa (funciones del tutor, organización de la participación y colaboración de toda la comunidad educativa, normas de convivencia que favorezcan las relaciones en el centro, etc.). Además, en la Memoria Anual, que debe elaborar el centro al final de cada curso académico, aparece la consecución de los objetivos, el análisis de actuaciones y las propuestas de mejora en relación a la acción tutorial y orientadora desarrollada en el centro.

En definitiva, la acción tutorial debe orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado y, por ello, es preciso que esté presente en todos los planes y proyectos del centro puesto que todos se encuentran interrelacionados y deben complementarse entre sí para ofrecer prácticas educativas coherentes junto a un enfoque sistémico de la acción educativa y orientadora.

---

<sup>27</sup> El documento conocido como Proyecto Curricular desapareció con la LOE (2006), pero continúa existiendo la concreción de los currículos que deben realizar los centros.

### **4.1.3. El Plan de Acción Tutorial**

Si se pretende conseguir una actuación tutorial efectiva es necesario diseñar, desarrollar y evaluar conjuntamente, por todos los agentes educativos implicados, un plan que organice las actuaciones relacionadas con la acción tutorial.

Al documento en el que se detalla de modo específico la acción tutorial y orientadora de un centro se denomina generalmente Plan de Acción Tutorial (PAT), en los centros de Educación Infantil y Primaria, y Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) en los Institutos de Educación Secundaria. No obstante, de aquí en adelante, lo denominaremos PAT indistintamente.

#### **4.1.3.1. Concepto y características**

El Plan de Acción Tutorial (PAT) constituye la respuesta que, de modo sistemático e intencional, realiza un centro para definir el marco de actuación de la orientación y la tutoría. Por lo tanto, se trata del documento en el que se planifica la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la acción tutorial y orientadora del centro, es decir, el documento del que se partirá para concretar la tarea que para cada grupo-clase y cada alumno debe desarrollar el tutor, contando con la implicación del orientador, el equipo educativo y las familias (MEC, 1992a, 1992b; Monge, 2010; García Gómez, Moreno y Torrego, 1993).

En el PAT debe quedar claramente reflejada la organización de las diferentes medidas y actuaciones que harán posible la consecución de diferentes metas que se persiguen con la acción tutorial, como “el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad, la atención a la diversidad, la preparación para la vida, la prevención de las dificultades de aprendizaje para evitar futuros abandonos, fracasos e inadaptaciones escolares” (Álvarez y Bisquerra, 1996, p.407), el fomento de la integración del alumnado del grupo-clase en la dinámica general del aula y centro, la coordinación del seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de los alumnos así como la cooperación entre la familia, el centro y el entorno social.

Atendiendo a las diferentes aportaciones de autores como Blanchard y Muzás (1999); Castillo, Torres y Polanco (2009), Delgado (2003), Guillamón (2002), Río y

Martínez (2007), Santana (2012) y Vélaz-de-Medrano (1998), que han desarrollado las características que debe poseer el PAT, podemos establecer como los rasgos fundamentales exigibles, los siguientes:

- *Concreto y sistematizado*, con una estructura y organización clara.
- *Consensuado y basado en el trabajo en equipo*, elaborado e implementado conjuntamente por todos los agentes educativos implicados y facilitando la participación y responsabilidad de toda la comunidad educativa.
- *Contextualizado*, adaptándose a una realidad concreta, a las características y necesidades del alumnado, al ambiente sociocultural, a la idiosincrasia del profesorado, a los recursos personales, materiales y organizativos disponibles.
- *Integrado en el currículum*, permitiendo que la acción tutorial forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Flexible y abierto*, permitiendo la adaptación dinámica de aquellos elementos necesarios en función de la situación para la mejora del ejercicio de la tutoría.
- *Evaluable*, con la finalidad de obtener información para la mejora de la acción tutorial desarrollada y del propio plan.
- *Global e integral*, debe incidir en todos los sectores de la comunidad educativa (alumnos, familias y equipos docentes) y los objetivos han de abarcar a todo el alumnado en todas sus dimensiones.
- *Viable y práctico*, debiéndose plantear objetivos factibles y operativos.
- *Apropiación e institucionalizado*, debe ser asumido por el centro y ser tomado como algo propio, como un elemento de calidad y mejora.

### **4.1.3.2. Diseño del Plan de Acción Tutorial**

#### **4.1.3.2.1. Responsables**

Sin olvidar que la normativa de cada territorio pueda establecer sus especificidades, se puede señalar que, con carácter general, los principales agentes involucrados en la implantación y buen desarrollo de la acción tutorial son los siguientes:

- el tutor, como profesor responsable de la coordinación y desarrollo de la tutoría de un grupo-clase;

- el profesorado, considerando el estrecho vínculo entre la función tutorial y la función docente;
- el alumnado, que es tanto el destinatario de la práctica tutorial como un elemento activo y de participación en las dinámicas tutoriales;
- el orientador, encargado de dinamizar y asesorar al tutor y equipo docente para llevar a cabo la acción tutorial con eficacia y
- las familias, que deben intercambiar información y establecer lazos de conexión necesarios con la escuela.

Asimismo, en el diseño y desarrollo del Plan de Acción Tutorial están implicados otros agentes educativos como el Consejo Escolar, el Equipo Directivo, la Jefatura de Estudios, la Comisión de Coordinación Pedagógica y/o el Departamento de Orientación, si lo hubiera. En función de la etapa educativa, estos órganos tienen encomendadas diferentes funciones y, en cualquier caso, todos deben participar e involucrarse en los procesos de diseño, aplicación y evaluación del Plan que organiza la acción tutorial de su centro.

En la etapa de Educación Infantil y Primaria, la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) –compuesta por el director, el jefe de estudios, los coordinadores de los ciclos o de varios cursos y, en su caso, el maestro orientador o un miembro del equipo para la orientación e intervención educativa, que corresponda al centro– se encarga de elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del Plan de Acción Tutorial<sup>28</sup>. Los maestros tutores participan en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación de la Jefatura de estudios. Para ello pueden contar con la colaboración de los profesionales de orientación.

En los Institutos de Enseñanza Secundaria, el PAT debe ser elaborado por el Departamento de Orientación según las directrices de la CCP y en colaboración con los tutores, siendo aprobado por el claustro para incorporarlo al currículo. El proceso lo coordina y dirige el Jefe de Estudios, aunque con frecuencia esta función se delega al orientador. Asimismo, el Consejo Escolar se responsabiliza de velar por la introducción de la acción tutorial en el Proyecto Educativo de Centro y de aprobar su concreción en

---

<sup>28</sup> En el caso de los centros con menos de doce unidades las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica son asumidas por el Claustro de profesores.



la Programación General Anual. Por su parte, los Departamentos Didácticos y Equipos Educativos de cada grupo deben incorporar las actuaciones tutoriales en sus programaciones.

#### **4.1.3.2.2. Proceso de elaboración**

García, Moreno y Torrego (1993) concretan el proceso de elaboración del Plan de Acción Tutorial en distintas fases, partiendo de unas preguntas iniciales: ¿Dónde estamos, dónde queremos ir y cómo procederemos? (véase Figura 15).

Estos autores proponen realizar, en primer lugar, una *autorrevisión general* para analizar la situación del centro en relación a la tutoría incluyendo los logros y los aspectos a mejorar o necesidades. En segundo lugar, plantean llevar a cabo la *priorización y análisis del ámbito de la mejora* de la acción tutorial a fin de encontrar colectivamente posibles explicaciones y soluciones aplicables. En tercer lugar, se refieren a la *planificación* de la acción tutorial, secuenciando de manera ordenada las actuaciones, recursos y actividades partiendo del análisis anterior. Es decir, recogen en un documento de planificación, el PAT, toda la reflexión planteada hasta el momento. En último caso, una vez se ha puesto en práctica el Plan se realizará la *evaluación y el seguimiento* describiendo lo que se ha hecho y las razones, así como valorando y señalando propuestas de mejora.

En una línea similar, Ríos y Martínez (2007) distingue cuatro momentos en la elaboración del PAT, coincidiendo en los tres últimos (análisis de necesidades y prioridades del centro, planificación de la acción y seguimiento y evaluación) con la propuesta de García et al. (1993), pero añadiendo una primera fase *introdutoria o de motivación* para suscitar el interés de todas las partes implicadas en la elaboración, aplicación y evaluación del Plan. Del mismo modo, Galve (2002) considera cuatro fases para el desarrollo e integración del PAT en la dinámica del centro educativo, que son:

- a) *Fase de sensibilización*. Impregnación progresiva y gradual de esta necesidad que es la acción tutorial y la contribución positiva que va a tener en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) *Fase de concreción o planificación*. Diseño y elaboración del plan de acción tutorial, para lo cual se partirá del análisis del contexto escolar y socio-familiar,

todo ello, teniendo en cuenta las etapas, ciclos y niveles en que se va desarrollar y los niveles evolutivos de los alumnos.

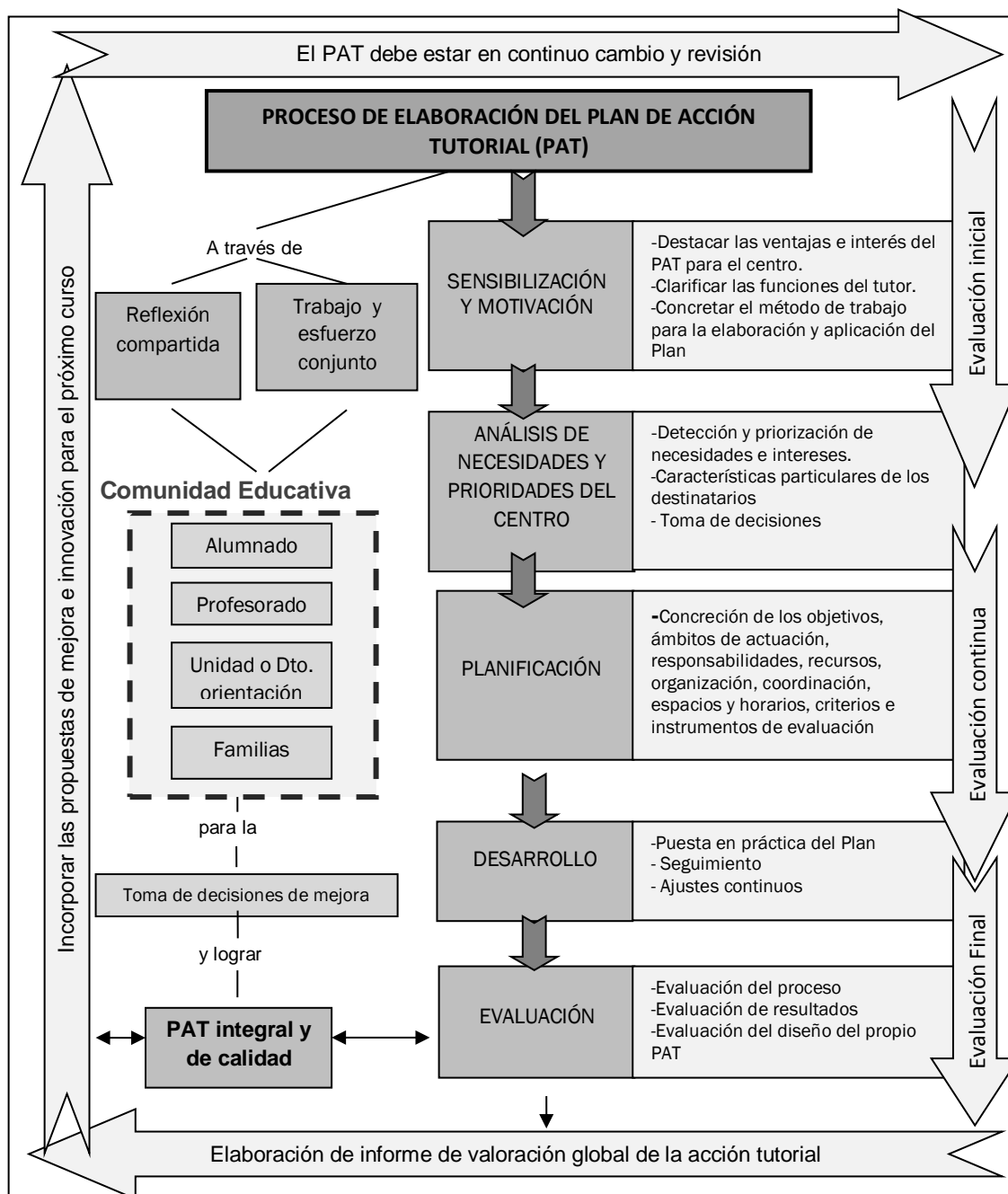
- c) *Fase de desarrollo.* Implementación en los respectivos grupos del PAT tanto a nivel de desarrollo grupal como individual.
  
- d) *Fase de evaluación.* Evaluación del grado de contribución a los objetivos del PEC y de la adecuación de los objetivos y actividades a las necesidades e intereses del alumnado y del profesorado, así como la valoración por parte de los tutores y de los alumnos, tanto aspectos positivos como negativos, indicando los aspectos a mejorar.

<p><i>Autorrevisión general</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Negociar el marco y contenidos del trabajo.</li><li>2. Hacer un listado consensuado de logros y necesidades y validarlo.</li><li>3. Ordenar el listado por categorías (ámbitos de funciones del tutor).</li><li>4. Representar gráficamente y de forma relacionada las categorías de logros y necesidades, comprobando si responden a la realidad del centro.</li></ol> <p><i>Priorización y análisis del ámbito de mejora</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>5. Priorizar la categoría por la que decidimos grupalmente, comenzar a revisar y buscar soluciones.</li><li>6. Encontrar manifestaciones en las conductas de los alumnos, profesores, centros, etc. de la categoría/problema.</li><li>7. Formular la categoría priorizada en términos de problemas con unas sugerencias de solución.</li><li>8. Aportar soluciones viables al problema.</li></ol> <p><i>Planificación</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>9. Elaborar un PAT incorporando las soluciones de mejora y los logros de los que, como centro, ya disponemos.</li><li>10. Elaborar un plan de apoyo a la puesta en práctica por el profesorado del PAT.</li></ol> <p><i>Seguimiento y evaluación</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>11. Aprender entre nosotros describiendo conjuntamente lo que hemos hecho y por qué, valorándolo y señalando propuestas de mejora.</li><li>12. Evaluar lo realizado hasta ahora, decidir mejoras tanto en la secuencia de resolución de problemas como en el problema recién abordado y decidir el nuevo ámbito/categoría/problema a resolver.</li></ol>
---

**Figura 15.** Fases de elaboración del Plan de Acción Tutorial.  
Fuente: adaptado a partir de García, Moreno y Torrego (1993, p.197)

Se advierte que para que el PAT –o cualquier otro documento organizativo del centro– sea funcional, ha de ser elaborado a través de la reflexión compartida y el esfuerzo conjunto de todo el equipo de profesores, tanto tutores como profesorado general y específico que lo va a llevar a cabo, así como tener como objetivo fundamental cambiar y mejorar la realidad existente. En cualquier caso, se tratará de “implicar al mayor número de personas y órganos de participación en su elaboración, propiciando el debate y la búsqueda de acuerdos básicos” (Lledó, 2007, p. 323), consiguiendo, con ello, el compromiso con el desarrollo del plan para ofrecer una acción tutorial de calidad. Del mismo modo, existen tres momentos principales en los que la evaluación nos va a permitir obtener datos para la toma de decisiones sobre los aspectos que requieren una renovación. En primer lugar, se debe realizar siempre una *evaluación inicial* puesto que el Plan debe ser diseñado partiendo del análisis de las necesidades, carencias y demandas de la comunidad del centro así como de su contexto inmediato. A continuación, es necesario acometer la *evaluación continua* a lo largo de su desarrollo que permita llevar a cabo reajustes en base a su funcionamiento. Y por último, se debe efectuar una *evaluación final* con el objetivo de comprobar la valía del Plan y tomar las decisiones que se consideren oportunas.

En síntesis, para lograr el adecuado desarrollo e integración del PAT en la dinámica del centro educativo es importante trabajar en cinco grandes fases: (a) sensibilización, (b) análisis de necesidades y prioridades del centro educativo, (c) concreción o planificación (definición de objetivos y de actividades, previsión de recursos personales y materiales) y (d) desarrollo y evaluación (Figura 16).



**Figura 16.** Plan de elaboración del Plan de Acción Tutorial.

Fuente: elaboración propia.

#### **4.1.3.2.3. Contenido**

El Plan de Acción Tutorial debe tener unas condiciones básicas y contener una serie de elementos mínimos, tales como los que señala Rodríguez (2011):

- ser coherente con los objetivos del centro y formar parte de su Proyecto Educativo y de las Programaciones;
- ser elaborado conjuntamente;
- incluir la definición clara del enfoque y de los objetivos de la acción tutorial;
- reflejar las decisiones respecto a la designación de tutores, espacios y tiempos de coordinación, roles y funciones de responsables, etc.;
- recoger la planificación de actividades (a nivel de centro, etapa, grupo de alumno e individual);
- referirse a los recursos, procedimientos y herramientas de trabajo de la tutoría;
- establecer los mecanismos de revisión y mejora del Plan.

Por su parte, García Nieto (1996) propone que los bloques o núcleos de contenidos que deben agruparse en una adecuada programación e intervención tutorial son:

- *Contenidos funcionales y organizativos*: se refiere a las intervenciones que deben hacerse con los alumnos para que el grupo disponga de una correcta organización dentro del conjunto del centro (presentación del tutor, conocimiento del calendario escolar, reparto de tareas y cargos de los alumnos, celebración de fiestas, etc.)
- *Contenidos informativos sobre información académica, profesional y medioambiental*: actuaciones relacionadas con una información que el alumno necesita para tomar decisiones personales que no se encuentra en ningún programa específico de ninguna asignatura.
- *Contenidos formativos u orientadores*: están “incluidos todos aquellos aspectos que favorecen un adecuado y positivo desarrollo de la personalidad global del alumno y que van más allá de su mundo cognoscitivo, anclándose en la singularidad de sus afectos y sentimientos” (p.44).

- *Contenidos técnico-metodológicos*: se refiere a los contenidos que “facilitan y garantizan el aprendizaje por ser el soporte técnico y una ayuda necesaria para un mínimo de eficacia en el trabajo intelectual y escolar. Se trataría de «enseñar a aprender» o «aprender a aprender» utilizando una adecuada metodología y técnicas de estudio” (p.46).

Otras dimensiones y contenidos de los planes de tutorización son el apoyo en las transiciones (Wilcock, 2014), la mejora de la convivencia escolar, participación y democracia; el fomento del proceso de aprendizaje; el desarrollo del aprendizaje autorregulado; el desarrollo de la identidad personal y; la integración de las áreas transversales. Asimismo, desde el ámbito de la atención a la diversidad, en el PAT se debe concretar cómo el tutor, asesorado por el orientador y especialistas, se ocupan de: identificar las necesidades educativas del alumnado, colaborar en la toma de decisiones sobre la modalidad de escolarización, organizar la respuesta educativa desde el punto de vista curricular, organizar los apoyos y de los recursos especiales, fomentar la coordinación y colaboración de todos los implicados en la educación y llevar el seguimiento de los alumnos y evaluar la respuesta educativa (Expósito, 2014). Es decir, la organización del proceso de apoyo educativo (Lowe, 1996). Todo ello, de forma más intensa en relación con el alumnado más capaz y con necesidades específicas educativas por situación de riesgo por su contexto social de origen, con particularidades físicas y/o sensoriales, con distintos estilos cognitivos, de culturas distintas, con otras características diferenciales como niños adoptados, con trastornos de la conducta alimentaria, desmotivados, tímidos, con adicciones a las drogas o de tipo tecnológico, incorporados durante el curso, casos de acoso o de absentismo escolar (Riart et al., 2009).

A modo de ejemplo, un Plan de Acción Tutorial podría estar estructurado en torno a los siguientes apartados y contenidos mínimos:

*a) Introducción y Justificación.*

- Características, necesidades, demandas, prioridades y expectativas de los destinatarios del Plan.
- Documentos del centro y la legislación en que se ha basado para su elaboración.

*b) Responsables.*

- Responsables de la elaboración y aplicación del Plan y las funciones de cada uno de ellos.
- Coordinador del PAT.

*c) Objetivos.*

- Objetivos generales del centro en relación con la orientación y acción tutorial.
- Objetivos específicos, en relación con los alumnos (individualmente y en grupo), al profesorado y a las familias.

*d) Líneas de acción tutorial y competencias básicas.*

- Líneas de acción tutorial previstas.
- Integración de las competencias básicas.

*e) Programa de actividades.*

- Actividades y actuaciones programadas.
- Temporalización por cursos.

*f) Líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas.*

- Medidas de acogida del alumnado de nuevo ingreso y en el cambio de etapas y cursos.

*g) Medidas de acogida e integración para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.*

- Medidas para una adecuada acogida al inicio de cada curso escolar de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, especialmente a los ACNEES, y su adaptación en el centro.

*h) Coordinación interna y externa*

- Coordinación interna entre tutores, el profesorado y los profesionales del Equipo de sector u orientador del centro, según corresponda.
- Procedimientos y estrategias para facilitar la comunicación, la colaboración y la coordinación con las familias.
- Colaboración y coordinación con servicios y agentes externos.

*i) Aspectos organizativos.*

- Periodicidad y contenido de las reuniones de los Equipos Docentes y del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
- Horarios de tutorías, visitas de padres y fechas de reuniones.
- Formación, actualización y reciclaje del profesorado en relación con la Orientación y Acción Tutorial.
- Descripción de procedimientos para recoger y organizar los datos académicos y personales del alumnado.
- Organización y utilización de los recursos personales y materiales.

*j) Seguimiento y evaluación*

- Procedimientos, criterios y técnicas para el seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas y del propio PAT.
- Momento en el que se elaborarán los informes de evaluación.

*k) Anexo*

- Modelos de documentos útiles para el desarrollo de la acción tutorial y orientadora.

Aunque cada centro educativo debe elaborar su propio Plan, los aspectos mínimos que siempre deben contemplarse precisados son: los objetivos generales y los específicos para cada una de las diferentes etapas y enseñanzas que se imparten en el Centro; los criterios generales a los que se ajustarán las intervenciones relacionadas con la atención grupal e individualizada al alumnado; la descripción de los procedimientos que se utilizarán para recoger y organizar los datos académicos y personales de cada alumno y la comunicación con las familias; el sistema de coordinación entre los tutores



de los distintos grupos; la organización de la coordinación entre todos los profesores de cada grupo; la distribución de responsabilidades de los distintos miembros del equipo en relación con el desarrollo de la tutoría y la manera en que se realizará el seguimiento y evaluación de la acción tutorial.

## **4.2. Estrategias, técnicas e instrumentos utilizados en la práctica tutorial**

Los tutores pueden emplear diversas técnicas e instrumentos en la práctica tutorial como la observación, la encuesta sociométrica, la entrevista, la técnica Philips 6x6, la asamblea, el estudio de casos, el debate, el *role-playing* o el *brainstorming* o torbellino de ideas, entre otras.

Estas técnicas pueden ser útiles para promover la motivación, la mejora de las relaciones y la convivencia escolar, la prevención de la conflictividad, el fomento de actitudes de cooperación y tolerancia dentro del grupo, el fomento del espíritu democrático en la gestión (Torrego y Moreno, 2003), el fomento del trabajo cooperativo (Díaz Aguado, 2003) o la educación en el respeto y las emociones. Se trata, en todos los casos, de técnicas útiles para el desarrollo de la acción tutorial que deben escogerse en función de los objetivos a alcanzar, teniendo en consideración variables como la edad, la madurez y otras características personales de los alumnos, así como el tamaño del grupo o los espacios o recursos materiales y humanos disponibles.

Existen numerosas técnicas e instrumentos al servicio de la tutoría que ayudan al tutor –o a cualquier profesor– a obtener información de forma sistemática y fundamentada con la finalidad de conocer mejor a sus alumnos y así poder desempeñar su labor docente y tutorial de manera eficiente, ayudando al desarrollo íntegro del alumnado de su grupo-clase. Son diversos los ámbitos o áreas de las que el tutor puede obtener información del alumno (actitudes, intereses, personalidad, aptitudes, sociabilidad, etc.). Además, resulta imprescindible que el tutor domine el manejo de estrategias, recursos y técnicas que le permitan, por ejemplo, tomar conciencia de la organización y la dinámica social de su grupo-clase, ayudar a solucionar conflictos, conocer el nivel de información que poseen los alumnos sobre un tema o facilitar el dinamismo y la cohesión como grupo.

A continuación, se describen algunas de esas estrategias, técnicas e instrumentos más usuales en la práctica tutorial –procedentes del ámbito de la Orientación– incluyendo entre ellas nuevas herramientas de comunicación e información (TIC) que inciden de manera significativa en el desempeño de la tutoría.

#### **4.2.1. En relación con el alumnado como destinatario principal de la tutoría (individual y grupal)**

Entre algunas de las técnicas más habituales en la intervención tutorial dirigida al alumnado destacan la observación, la encuesta, la entrevista, el sociograma, la tutoría por pares y/o diferentes técnicas de dinámica de grupo.

##### **4.2.1.1. La observación**

Se trata de una de las técnicas más utilizadas por los tutores y el profesorado para la recogida de datos de los alumnos (actitudes, aptitudes, intereses, personalidad, etc.) en su entorno habitual. Aunque se trata de una acción involuntaria y natural, cuando se aplica como una técnica de la tutoría debe reunir unas condiciones básicas de intencionalidad, planificación continuidad, objetividad y sistematización.

Castillo et al. (2009) señalan entre los instrumentos más habituales para realizar la *observación* los siguientes:

a) De observación directa:

- *Registros anecdóticos o de incidencias*: Ficha de registro breve para anotar y describir hechos significativos o comportamientos de los alumnos en determinadas situaciones.
- *Listas de control o check-list*: Lista de enunciados que muestran distintos componentes o características de una conducta, habilidades, rasgos o dimensión del aprendizaje de los que debe registrarse la presencia o ausencia de los mismos.
- *Escalas de estimación, calificación o de valoración*: Lista de enunciados de los que debe valorarse el grado o intensidad (cuantitativa o cualitativa) en que el alumno posee los componentes de una conducta, rasgos o dimensión del aprendizaje. La

valoración puede ser numérica (la intensidad se registra por números), verbal (el grado se define con palabras), gráfica (utilizando la representación gráfica) o descriptiva (contiene una descripción breve).

b) De observación indirecta:

- *Registros acumulativos o portafolios*: Compilación de información, materiales y documentación significativa de los alumnos en relación a su trayectoria escolar y personal.
- *Cuadernos de clase*: Recopilación de información a través de la revisión de los trabajos y actividades realizadas en el cuaderno del alumno.
- *Cuadernos de tutoría o del tutor*: Recopilación de información mediante el análisis del cuaderno o diario del tutor donde se registra la evolución, dificultades, logros, incidencias, etc. de cada alumno a lo largo del curso.
- *Escalas de actitudes*: Medición para conocer el grado en que se da una actitud en relación a cuestiones concretas en un alumno. Las escalas más frecuentes en la práctica tutorial son las escalas Thurstone o de valores escalonados (conjunto de ítems graduales que permiten diferenciar a los sujetos), las escalas de Guttman o acumulativas (conjunto de ítems que están ordenados jerárquicamente), las escala de Osgood o de diferencial semántico (conjunto de ítems en los que presenta el objeto y se mide la reacción que provoca mediante una serie de dimensiones bipolares/opuestas) y las escalas de Likert (conjunto de ítems sobre los cuales el sujeto debe mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo)

#### **4.2.1.2. La encuesta: el cuestionario**

La encuesta es una técnica de recogida de información cuya finalidad es averiguar estados de opinión u obtener diversas cuestiones de una muestra representativa de la población (los alumnos o familias de un grupo-clase o de todo el alumnado del centro), en función de lo manifestado por los sujetos que la integran.

El instrumento utilizado para llevarla a cabo es el cuestionario. Se trata de un conjunto de preguntas para obtener información sobre algún tema concreto de un alumno o del grupo-clase, que puede ser aplicado de manera individual o colectiva.

Podemos encontrar diferentes tipos de cuestionarios. Por un lado, según el tipo de pregunta, pueden ser *abiertos* (las respuestas deben ser redactadas por el encuestado), *cerrados* (debiendo marcar una respuesta entre varias previamente definidas), o *mixtos*, con preguntas abiertas y cerradas. Por otro lado, según la finalidad del cuestionario podemos distinguir entre los denominados *descriptivos* que tratan de definir la situación a estudiar y los *explicativos* para analizar el origen de determinadas situaciones.

#### **4.2.1.3. La entrevista**

Esta es una técnica fundamental para obtener información para los docentes en el ejercicio de la acción tutorial y orientadora. Consiste en una conversación entre el entrevistador y el entrevistado (tutor-alumno, tutor-padres, etc.) en la que se intercambia información con un propósito determinado. En general, se utiliza para recabar información, dar solución a algún problema y/o aconsejar a los alumnos. Por ejemplo, puede utilizarse para conocer la situación familiar y personal de un alumno o entender el comportamiento o dificultad de un alumno en aula (Álvarez y Bisquerra, 2012; Arnaiz e Isus, 2009; Giner y Puigardeu, 2008)

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas o abiertas en función del grado de estructuración, es decir, desde la máxima rigidez en el cumplimiento del programa establecido pasando por la posibilidad de introducir cambios hasta la inexistencia de un plan, permitiendo una total flexibilidad. También podemos establecer una tipología en relación a la finalidad de la entrevista (informativa, selectiva, clínica, orientadora, etc.).

#### **4.2.1.4. El sociograma**

El sociograma o test sociométrico es una técnica de análisis de los lazos de influencia y de preferencia; es decir, las relaciones intergrupales socioafectivas que existen en el grupo, utilizando las elecciones, rechazos, expectativas de elección y de rechazo de cada alumno en relación a sus compañeros (Cano, 2013; Castillo et al., 2009).

Esta técnica consiste en solicitar a los miembros de un grupo que señalen a los compañeros que elegirían o no para determinadas cuestiones. Con ello, a través de una serie de índices y gráficos, podemos describir la estructura interna del grupo y establecer conclusiones en función de los resultados obtenidos.

#### **4.2.1.5. La tutoría por pares o la tutoría entre iguales**

La tutoría entre iguales o tutoría entre pares (*peer tutoring*), es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, uno es el tutor (enseñante) y otro el tutorado (aprendiz), que asumen una relación de ayuda asimétrica, planificada y sistemática. Duran y Vidal (2004) la definen como:

Una modalidad del aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con un relación asimétrica (el rol de tutor y tutorado derivado del diferentes nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares) que se consigue a través de un marco de relación exteriormente planificado (p.38).

Por su parte, Topping (2000) ofrece una definición más amplia donde se pueden englobar la gran diversidad de situaciones de la tutoría entre iguales. Este autor señala que es la “ayuda y el apoyo proporcionado por aquellos que no son maestros de profesión en el aprendizaje de otros de manera interactiva, útil y sistemática” (p. 3).

Aunque existen variedad de posibilidades de clasificación de la tutoría entre iguales en función de diferentes criterios como el contenido curricular, el lugar, el tiempo, las características del tutor y el tutorado o los objetivos; las dos cuestiones diferenciales más significativas son:

- La continuidad del rol. Los roles pueden ser fijos (no se intercambian funciones) o recíproco (se intercambian periódicamente los roles).
- Las edades o nivel educativo. El tutor y el tutorado pueden tener edades o cursos similares (*same-age tutoring*) o diferentes (*cross-age tutoring*).

Una de las principales ventajas consiste en que se produce la oportunidad del aprendizaje en las dimensiones cognitiva, metacognitiva y psicoafectiva tanto para el que actúa de tutor como para el tutorado. Por ello, en algunas escuelas se está convirtiendo en un mecanismo de atención a la diversidad que promueve el apoyo entre los alumnos y que rentabiliza las diferencias de nivel de competencia curricular entre los alumnos de uno mismo aula.

#### **4.2.1.7. Técnicas de dinámica de grupo**

Las técnicas de dinámica de grupos tienen dos grandes finalidades, por un lado, “favorecer el desarrollo cognoscitivo” y, por otro, “el desarrollo social y personal” (Arnaiz e Isús, 2009, p.67). Entre las técnicas tutoriales de dinámica de grupos que pueden emplearse fácilmente y que se utilizan para desarrollar la socialización, habilidades y competencias deseables en los alumnos, resolver problemas surgidos o anticiparse a ellos, etc., podemos destacar las siguientes (Arnaiz y Riart, 1999; Cano, 2013; García Nieto, Cermeño González y Fernández Tarrero, 1990; Giner y Puigardeu, 2008; Lara, 2008a):

- *La asamblea*: Se refiere a una reunión de todo el grupo para tratar un tema determinado mediante el dialogo sobre el mismo y la toma de decisiones sobre alguna cuestión o reflexionar sobre esa cuestión concreta.
- *Role-playing*: Se trata de una representación de dos o más personas de una situación de la vida real en la cual deben actuar asumiendo diferentes roles con la finalidad de que puedan comprender un hecho.
- *Torbellino de ideas*: Consiste en que el grupo proporciona el mayor número posible de ideas sobre un tema o problema indicado por el tutor. Puede utilizarse en las sesiones de tutoría para buscar soluciones para resolver conflictos, reflexionando sobre los aspectos positivos y negativos de las respuestas dadas.
- *Phillips 6 x 6*: La clase se divide en grupos de 6 alumnos, los cuales deben dar una solución a un problema planteado por el tutor a través de un representante de cada grupo en 6 minutos. Posteriormente tienen que llegar a una conclusión final entre todo el grupo-clase.
- *La tutoría en pequeños grupos*: El tutor organiza grupos reducidos de alumnos para trabajar conjuntamente sobre algún tema especialmente relacionado con el

desarrollo personal y académico de los integrantes (por ejemplo, un grupo de 3 alumnos que tienen dificultades de atención). El tutor actúa como un facilitador de la interacción entre los estudiantes que se ayudan entre ellos, escuchándose a sí mismos y a los demás obteniendo una retroalimentación formativa.

También existen otras técnicas de grupo que exigen la disposición de expertos sobre un tema como la “*mesa redonda*”, que consiste en la exposición de un grupo de especialistas sobre un tema y, el “*panel*”, que difiere de la anterior técnica en que se realiza un diálogo intercambiando puntos de vista entre los expertos (Román y Pastor, 1979).

#### **4.2.2. En relación con el profesorado: coordinación y colaboración efectiva en la intervención tutorial**

Con el objetivo de alcanzar una colaboración óptima entre el profesorado es preciso llevar a cabo reuniones de coordinación de la práctica tutorial entre los tutores y entre éstos y los diferentes órganos conformados en cada centro (Claustro, Equipo Directivo, Junta de profesores, etc.).

##### **4.2.2.1. Reunión de coordinación entre tutores**

Los tutores de cada grupo deben celebrar reuniones periódicas de coordinación, con objeto de poner en común las actividades y estrategias recogidas en el Plan de Acción Tutorial y realizar el seguimiento individual de cada alumno y del grupo en general.

Cada centro educativo debe organizar, como considere oportuno, el número de reuniones de tutores y la tipología, por curso, ciclo, etapa o combinando las diferentes posibilidades, de las mismas. Además, a estos encuentros también puede asistir el jefe de estudios, orientador, el profesor de apoyo o cualquier otro profesional del centro.

Por ejemplo, si se realizan reuniones de tutores de carácter semanal, se podrán programar las actividades más apropiadas para realizar con el grupo en la sesión semanal de tutoría a partir de las líneas generales propuestas en el PAT. Asimismo, se

analizará, de forma consensuada por los tutores, cómo se han desarrollado las actividades realizadas en las sesiones de tutoría de la semana anterior, y se aportarán también informaciones sobre otros aspectos de interés para los tutores y el alumnado: acuerdos en los órganos del centro, actividades extraescolares, noticias e incidencias, etc. Como consecuencia de estas labores, podrá ofrecerse una actuación tutorial coherente y fruto del trabajo e implicación colectiva de todos.

#### **4.2.2.2. Reunión de los tutores con órganos colegiados y de coordinación docente: decisiones organizativas sobre tutoría**

Los tutores como responsables principales de la acción tutorial de un grupo de alumnos deben estar coordinados con los órganos colegiados (Consejo escolar y Claustro de profesores), los órganos de coordinación docente del centro (Equipos de ciclo, Comisión de Coordinación Pedagógica, tutores y Junta de Profesores) y el Equipo directivo (Director, Jefe de estudios y secretario) que se establezcan en cada centro educativo.

El *Claustro del profesorado* es el órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro como, por ejemplo, sobre los criterios referentes a la tutoría. Con carácter general, se reúne al menos una vez por trimestre y siempre que se convoque por el Director, por propia iniciativa o a solicitud de, al menos, un tercio de sus miembros. En todo caso, será preceptiva, además, una reunión a principio de curso y otra al final del mismo.

Los tutores establecerán una comunicación continua con el *Equipo Directivo* a través de la *Jefatura de Estudios*, con la que mantendrá tanto contacto informal permanente como reuniones formales a lo largo del curso (al menos una por trimestre) para supervisar la aplicación del Plan de Acción Tutorial. Por su parte, el tutor deberá tener reuniones con la *Junta de Profesores* de su grupo de alumnos donde se tomarán las decisiones sobre la acción tutorial que se desarrolle en cada grupo-clase. Con carácter general, se realizará un mínimo cinco reuniones, una por evaluación más la evaluación inicial y la final.



### **4.2.3. En relación con las familias y el entorno: fomento de la interacción escuela-padres-sociedad a través de la acción tutorial**

La acción tutorial debe fomentar la participación, la implicación y el trabajo colectivo por parte de todos los agentes educativos implicados, especialmente de las familias e instituciones cercanas debido a la influencia que ejercen en el desarrollo personal y social del alumnado (Parejo y Pinto, 2015).

#### **4.2.3.1. Dinámicas de interacción con las familias**

Los tutores desempeñan un papel fundamental en el establecimiento de relaciones de comunicación y de participación de las familias, pues son ellos la primera vía de contacto con el centro educativo, constituyendo un elemento fundamental para facilitar la colaboración, la participación y la implicación de las familias en la vida de los centros (Castro, Expósito-Casas, Lizasoain, López-Martín y, Navarro, 2015).

La relación del tutor con las familias se desarrolla normalmente mediante *contactos informales* durante las visitas habituales a la escuela de los padres en la recogida y entrega del alumnado (especialmente en los niveles educativos de Infantil y Primaria) así como a través de *entrevistas familiares*<sup>29</sup>, previa citación por parte del tutor o a petición de las familias. No obstante, existen otros mecanismos de comunicación e interacción que el tutor puede emplear para interactuar con las familias del alumnado de su grupo. Expósito (2014) recoge algunas de las dinámicas más frecuentes:

- *Familias en el aula*: consiste en que las familias observen qué hacen sus hijos, cómo se relacionan con otros compañeros, cómo participan en talleres, etc. y posteriormente dialoguen conjuntamente con los tutores sobre la educación de sus hijos.
- *Talleres conjuntos familias-tutores*: hay dos tipos: a) construyendo materiales para las actividades escolares conjuntamente entre familias, tutores y alumnado, y b) los tutores aprovechan las habilidades de los padres y organizan actividades en la que la responsabilidad educativa queda compartida.

---

<sup>29</sup> En el apartado anterior se describen las características fundamentales de la técnica de la entrevista.

- *Reuniones informales familias-tutores*: de forma periódica (una vez a la semana, cada dos semanas,...) las familias que lo desean se unen a un grupo de educadores para tomar café y charlar sobre aspectos educativos.
- *Asamblea de madres y padres de aula o nivel*: órgano de participación específico y propio de las familias que se reúnen a principios de curso y tantas veces como se considere necesario.
- *Presencia de profesionales, no docentes, en las actividades de aula*: desde iniciativas de talleres multidisciplinares en determinadas áreas de conocimiento, a talleres instrumentales dentro o fuera del centro educativo con profesionales e diversas ramas profesionales entre los que pueden encontrarse los propios padres.
- *Reuniones con grupos de padres*: encuentros organizados sobre temáticas concretas que pueden dirigirse a ámbitos diversos (familias de un curso, de varios cursos, o un mismo ciclo educativo).

En último lugar, cabe destacar, la existencia de las *Escuelas de madres y padres* como espacios de reflexión y formación para compartir experiencias, deseos, miedos, alegrías y dificultades de las familias sobre aspectos relacionados con sus funciones parentales. En este ámbito, los padres interactúan entre sí guiados por un coordinador que se ocupa de la organización general de las sesiones de trabajo.

#### **4.2.3.2. Apoyo experto externo: consulta y formación**

La tutoría debe desarrollarse en armonía con las demás actuaciones de la comunidad en que está inserta y, por ello, el tutor debe relacionarse y coordinarse con otros agentes, instituciones o servicios del *ámbito social* (los servicios sanitarios y los servicios sociales que a través del trabajador social ayudará a atender a las familias con alguna situación problemática), *educativo* (instituciones educativas que ofrecen programas actividades en o para las escuelas, bibliotecas y otros centros educativos), *comunitario* (colaboraciones de Organizaciones No Gubernamentales, asociaciones o fundaciones que atienden a parte del alumnado o que ofrecen algún tipo de actividad formativa) y *entidades privadas* (empresas y servicios laborales) de la zona de influencia del centro educativo.

Si pretendemos que esta colaboración y coordinación con otros agentes y servicios resulte efectiva, es necesario adoptar un enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar (Vélaz-de-Medrano, López-Martín, Expósito-Casas y González-Benito, 2016). Con el enfoque intersectorial está implícita la voluntad de cambio promovida por el deseo de conciliar y coordinar los recursos especializados para dar una respuesta integral no limitada a la acción escolar (Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto, Blanco-Blanco, 2013).

#### **4.2.4. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la acción tutorial**

Anteriormente se han descrito algunas de las técnicas e instrumentos tradicionalmente utilizados por los tutores y el profesorado en el ejercicio de su función tutorial. No obstante, en las últimas décadas disponemos de nuevas herramientas de comunicación, consulta y participación, como páginas web, plataformas educativas (en las que se sitúan las comunidades virtuales de aprendizaje), chat y foros, videoconferencia, blogs, wikis, correo electrónico o redes sociales. Todas estas herramientas, y otras muchas que se implementarán en adelante, pueden ser utilizadas por el tutor en el desempeño de su función tutorial.

Las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan soportes de enorme potencial que facilitan una colaboración e interacción más dinámica entre los tutores y las familias, entre tutores y profesores o entre los propios tutores del mismo o diversos centros. Además, estas herramientas de comunicación pueden utilizarse para elaborar colaborativamente materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes o instrumentos de evaluación de la tutoría, por ejemplo. Gisbert (2000) apunta como los principales objetivos de la acción tutorial en entornos tecnológicos de enseñanza-aprendizaje:

- Potenciar la personalización y la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje adaptándolos a las necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos.
- Fomentar la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos.
- Reforzar el desarrollo de actitudes inter e intrapersonales positivas independientemente del medio de comunicación utilizado.

- Prever la aparición de posibles dificultades de aprendizaje y en caso de producirse, diseñar, implementar y evaluar las acciones educativas adecuadas.
- Favorecer el desarrollo y el uso de sistemas de comunicación fluidos entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo-formativo potenciando la implicación y la participación activa de todos ellos.

Por otra parte, destacan los análisis del uso de los recursos tecnológicos por parte de los tutores realizados por Pantoja (2009), Pantoja y Villanueva (2010), Pantoja, Díaz y Zwierewics (2010). En estos estudios se concluye que, a pesar de que cada día aumenta el número de herramientas disponibles para optimizar los procesos tutoriales, todavía son escasas las que están concebidas expresamente para el ejercicio de la tutoría. Sin embargo, como apunta Ortega (2007), la formación de tutores virtuales es todavía una asignatura pendiente en los planes formativos para fomentar una enseñanza mediante los medios tecnológicos basados en la calidad y la accesibilidad para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida.

#### **4.3. La evaluación de la acción tutorial como garantía de calidad educativa**

La evaluación es una de las claves fundamentales de mejora e innovación de la actividad educativa en todos los aspectos (Longás y Mollás, 2007). Por tanto, es preciso establecer procesos evaluativos que permitan valorar y reflexionar de forma concreta y en profundidad sobre la programación y planificación de la tutoría así como de los procesos y los resultados conseguidos. De modo general, con su evaluación se pretende determinar tanto el nivel de calidad de las actividades tutoriales que se desarrollan como los resultados que de las mismas se derivan (Giner y Puigardeu, 2008). Ello implica contemplar múltiples aspectos con el fin de garantizar una adecuada toma de decisiones de mejora sobre el objeto evaluado.

El término evaluación referido al ámbito educativo se puede definir como un proceso de recogida y análisis de la información sistemático, planificado, fiable, válido e intencionado. Este proceso comprende la descripción y valoración sobre la calidad, mérito o valor de algo –en función de unos criterios y/o referencias previamente establecidos–, conducente a la toma de decisiones de mejora y optimización del objeto

evaluado<sup>30</sup>. Podemos diferenciar una serie de componentes fundamentales implícitos en la definición que hemos acuñado tales como:

- Es un proceso que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo. No se trata, por tanto, de un acto puntual en un momento dado.
- Alcanza la evaluación de cualquier elemento relevante de los procesos educativos (proyectos, planes, agentes educativos, organización, centro etc.).
- Es sistemática e intencionada. Se obtiene información relevante y rigurosa acudiendo a tantas fuentes, técnicas e instrumentos como sea necesario con la aplicación de procedimientos válidos y fiables que fundamenten la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.
- Implica determinar el valor o mérito de algo, comparado con un criterio o referencia<sup>31</sup>.
- Y, por último, está orientada a la toma de decisiones para la mejora. Aunque puede haber otras finalidades, una de las más importantes del ámbito educativo es la formativa o para la mejora y optimización de objeto sometido a evaluación. Coincidimos con Martínez Mediano (2010) en que la evaluación formativa es fundamental para la mejora continua de lo que se está evaluando y debe hacerse también al servicio de la evaluación sumativa, por el mayor alcance de ésta, contribuyendo a la mejora en general y por los beneficios que puede aportar para la evaluación de planes, programas, objetos o situaciones similares.

La evaluación es esencial para conocer la efectividad de los programas, planes y proyectos educativos que se desarrollan en la escuela y comprobar los efectos positivos

---

<sup>30</sup> La definición se ha elaborado a partir del análisis de las definiciones de autores especializados en la práctica evaluadora como Bordas (1999), Boulmeltis y Dutwin (2005), Cronbach (1963), Landsheere (1973), Lafourcade (1977), Mager (1975), Martínez Mediano (2010), Mateo (1986), Montesinos, Munné y Sarró (1991), Nevo (1997), Pérez Juste (2006), Popham (1980), Scriven (1967, 1980), Stufflebeam (1971), Suchman (1967), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Tenbrink (1984), Tyler (1950) y, Vélaz-de-Medrano (1998).

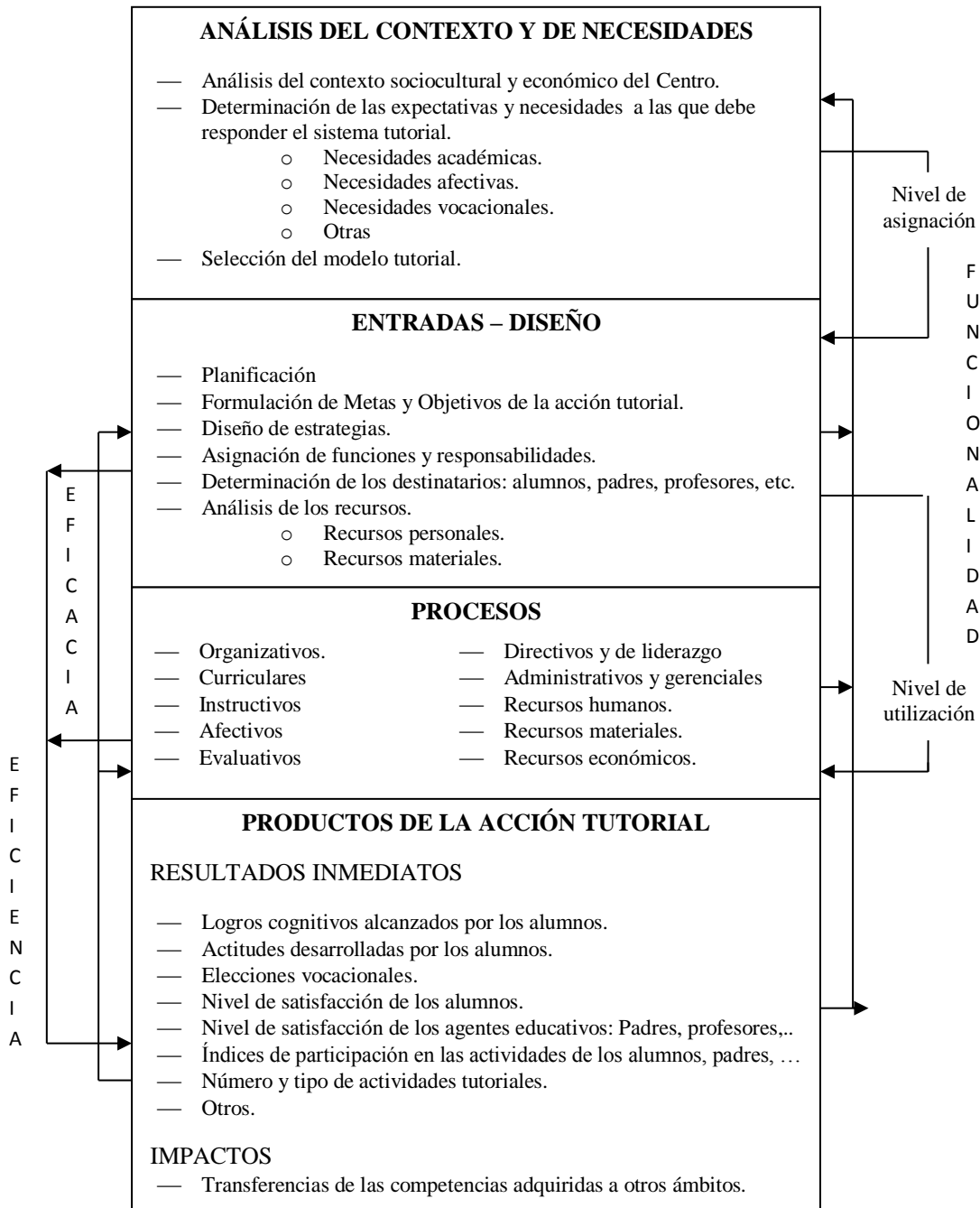
<sup>31</sup> Siguiendo a Pérez Juste (2006) entendemos por criterio, “la norma o regla de que se vale el evaluador para atribuir valor a la realidad evaluada, para juzgar sobre su mérito o valor” (p.539). Una misma información puede ser valorada desde diferentes enfoques: adecuación, pertinencia, evaluabilidad, viabilidad, efectividad, exactitud, precisión, claridad, etc. Por su parte, la referencia permite una valoración global del objeto evaluado (el aprendizaje de los alumnos, la tutoría, el Plan de Acción Tutorial, un centro educativo) al ponerlo en relación con algo que se toma de patrón. Los patrones de referencia más frecuentes son: lo alcanzado por un grupo representativo en esa misma realidad (normativa); los niveles prefijados como meta de eficacia (criterial); y lo alcanzado por esa entidad evaluada en momentos anteriores (idiosincrásica).

y/o negativos que producen sobre los procesos de aprendizaje, la convivencia, los alumnos y la comunidad educativa en su conjunto. En este sentido, un plan de evaluación del conjunto de las actuaciones tutoriales que se desarrollan con el alumnado, con las familias y con el equipo educativo de cada grupo constituye un instrumento de retroalimentación básico (Longás y Mollá, 2007) para analizar con detenimiento qué aspectos de la acción tutorial han resultado satisfactorios y, por tanto, es necesario reforzar; así como aquellos que es preciso modificar o introducir para las distintas etapas y enseñanzas impartidas en el centro.

Centrándonos específicamente en la evaluación de la tutoría, cabe destacar el modelo que propone Carballo (1996), según el cual el centro educativo se concibe como un sistema integrado de elementos, entre los que se deben identificar las relaciones que se producen entre el contexto, entrada/diseño, proceso y producto (que sería el modelo de acción tutorial que se haya adoptado) y valorarlas según un conjunto de reglas previamente establecidas. Asimismo, este modelo, basado en el propuesto por De la Orden (1988)<sup>32</sup>, ofrece unas pautas para planificar la evaluación de la calidad de la actividad tutorial, de modo que se pueda determinar su nivel de funcionalidad, eficacia y eficiencia para permitir modificar y reajustar, de acuerdo con los resultados, sus actuaciones como tutores (Figuras 17 y 18).

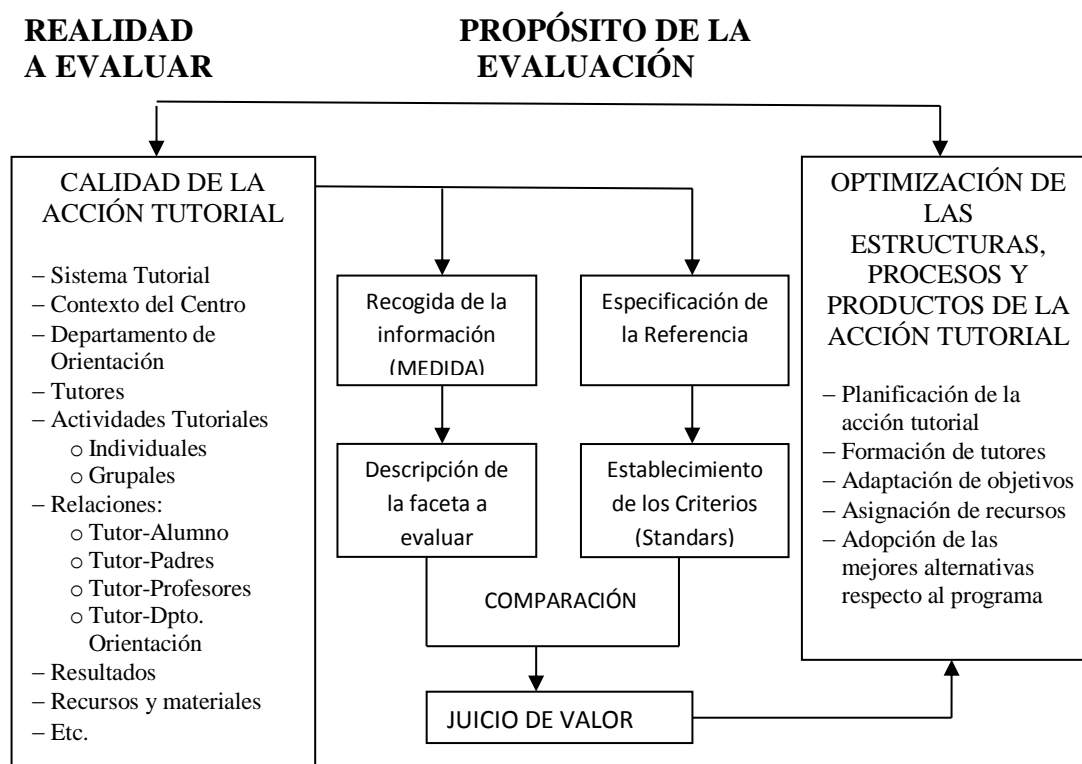
---

<sup>32</sup> Según este modelo de evaluación de la calidad, “se concibe la institución educativa, o la educación en general, como un sistema integrado de elementos, entre los cuales habría que identificar las relaciones que se establecen entre los componentes de contexto, entrada/diseño, proceso y producto (en este caso del modelo de acción tutorial que se adopte) y valorarlas en función de un conjunto de reglas bien establecido, derivado de un principio general; es decir, la calidad de la acción tutorial viene definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de intervención tutorial”(Carballo, 1996, 101-102)



**Figura 17.** Modelo evaluativo de la calidad de la acción tutorial.

Fuente: adaptado a partir de Carballo (1996, p.101)



**Figura 18.** Objeto y propósito de la evaluación de la acción tutorial.  
Fuente: adaptado a partir de Carballo (1996, p.99)

Por su parte, Riart (1999) presenta cinco concepciones respecto a la actividad tutorial que conducen cada una de ellas a enfoques evaluativos diversos, complementarios entre sí (Tabla 11). Atendiendo a su planteamiento, consideramos que una evaluación tutorial sistémica admitiría la atención a las cinco propuestas conceptuales de la tutoría y, atendiendo al principio de complementariedad metodológica, el empleo de los métodos evaluativos correspondientes a cada una de ellas. De hecho, dada la complejidad de la acción tutorial, es evidente que la evaluación no puede improvisarse o convertirse en un simple trámite burocrático. Además, este mismo autor (Riart, 1996, 2010) explica la evaluación como función de la Orientación, adaptándola a la acción tutorial (Figura 19).



**Tabla 11.***Enfoques evaluativos según la concepción de la acción tutorial.*

CONCEPCIÓN DE LA ACTIVIDAD TUTORIAL	ENFOQUE EVALUATIVO
<i>La tutoría como atención a la diversidad</i>	Cuando el tutor focaliza sus esfuerzos sobre las diversidades, la elección de métodos e instrumentos de evaluación más idóneos serán las entrevistas y las observaciones.
<i>La tutoría como orientación personal, académica y profesional</i>	Cuando el tutor atiende preferentemente a procesos, individuales y grupales, a través de la alternancia de métodos evaluativos cuantitativos y cualitativos como pactos de trabajo, cuestionarios y test de autorreflexión sobre capacidades.
<i>La tutoría concebida como enseñanza de autonomía y responsabilidad personal</i>	Cuando el tutor es el consultor del grupo la evaluación se centrará en la autoevaluación y la coevaluación usándose cuestionarios y cuadernos de trabajo para controlar el progreso.
<i>La tutoría como enseñar a participar en el grupo y en la sociedad.</i>	Cuando para el tutor el objetivo es la colectividad y la familia es un referente frecuente, las sesiones con el grupo-clase, el tiempo de entrevistas con padres, reuniones, cuestionarios de autoevaluación en el grupo y de coevaluación y las asambleas de padres son muy importantes.
<i>La tutoría como globalización, integración y coordinación de las tareas de orientación del grupo de profesores que intervienen en el grupo-clase</i>	Cuando el tutor asume la tarea tutorial de manera corresponsable con el equipo docente la evaluación principal será la asamblea o claustro de profesores, las opiniones y reflexiones aprobadas por todos.

Fuente: adaptado a partir de Riart (1999, p.191)

**Evaluar desde y en la tutoría es:**

1. Un conjunto de actuaciones (elemento dinámico, no puntual)
2. A través de las cuales es posible ajustar progresivamente el soporte tutorial a las características y necesidades de las personas concretas (alumnos, padres,..), grupo-clase y centro-institución.
3. Determinar, con juicio de valor,
4. Si se han cumplido y hasta qué punto, determinadas intenciones previas (recogidas en el PAT, como objetivos tutoriales),
5. Para lo cual se pide que exista un conocimiento detallado del objeto de evaluación (que puede ser el alumno, las sesiones, el propio tutor, etc.) y del contexto (en el que se ha llevado a cabo la acción tutorial).
6. Y supone también una correcta adecuación metodológica (con adecuados instrumentos) del evaluador (el tutor u otro agente que evalúe la tutoría),
7. Y correcta adecuación del diseño y del nivel de exigencia de los contenidos tutoriales a transmitir (en función de las edades y diversidades).
8. Por lo tanto, y resumiendo, la evaluación tutorial (desde y sobre la tutoría) implica contemplar procesos de recogida, tratamiento, interpretación, análisis y valoración de datos; toma de decisiones y seguimiento; en un contexto concreto (por ello la evaluación no puede limitarse a ser de una sola clase, hay momentos cuantitativos y cualitativos, ni de una sola manera, sumativa, formativa...)

**Figura 19.** Evaluar desde y en la tutoría.

Fuente: adaptado a partir de Riart (2010, p.267)

Si se pretende mejorar e, incluso, llegar a optimizar la calidad de la acción tutorial, es imprescindible realizar una evaluación permanente de todos los participantes que permita conocer en detalle los puntos fuertes y débiles de la intervención tutorial y que, al mismo tiempo, proporcione los datos necesarios para la toma de decisiones en el futuro inmediato. Por consiguiente, como explica Monge (2010):

La evaluación nos proporciona la retroalimentación necesaria para saber si tenemos que mejorar, cambiar o continuar con nuestra actuación. Nos va a ir aportando la información necesaria a lo largo del proceso para encauzarlo de una manera u otra, dependiendo de nuestros objetivos. Por ello se nos impone, en lo referido a la elaboración del PAT, diseñar concienzudamente una propuesta de seguimiento en la que sean definidos los indicadores de evaluación, los instrumentos seleccionados para este fin, los periodos y tiempos en que serán utilizados, y los criterios para el análisis de los datos, junto con la corresponsabilidad de todos los implicados (p.308).

En una línea similar, Sanz Oro (2009) expone que la evaluación del Plan de Acción Tutorial se configura como un proceso dinámico que pretende determinar de modo sistemático y objetivo la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de actividades que lo conforman, así como los avances con la finalidad de conocer los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

Si bien puede variar el tipo de evaluación en función de diferentes criterios, podemos señalar que toda evaluación de la acción tutorial debe reunir las siguientes características fundamentales:

- Requiere ser *planificada*, puesto que antes de iniciar el proceso evaluador debe realizarse un diseño previo en el que se establezca la finalidad, el ámbito o ámbitos que se pretende evaluar, la metodología que se va a emplear, los instrumentos y técnicas, así como el procedimiento de tratamiento y valoración de la información y de toma de decisiones (Sanz Oro, 2009).
- Debe ser *formativa y sumativa*, tanto para crear conocimiento a medida que se va evaluando y reflexionando, proporcionando *feedback* para la mejora sobre lo

que se va haciendo, como para facilitar información sobre logros obtenidos o resultados al finalizar la intervención tutorial (Expósito, 2014; Torrego et al., 2014). Longás y Mollá (2007) afirman que:

La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por este motivo, la evaluación de la acción tutorial no puede ser disgregada ni parcial, sino que se debe diseñar como un todo que permita la comprensión global. A su vez, el proceso evaluador ha de permitir entender cómo afecta cada pequeño acto o línea de actuación, de tal manera que se puedan detectar errores y proponer acciones de mejora, tanto en los contenidos como en los procedimientos llevados a cabo. (p.110)

- Requiere de la aprobación y el *consenso* para acordar la finalidad y el objeto de la evaluación y, de la participación de los diferentes colectivos y agentes evaluadores implicados.
- Debe entenderse como una *evaluación global e integrada* en el proceso enseñanza y aprendizaje para poder interpretar los resultados teniendo en cuenta todas las variables y aspectos relacionados con la tutoría.
- Lo ideal es que atienda al principio de *complementariedad metodológica*, es decir, que utilice diferentes fuentes, instrumentos e indicadores no solo cuantitativos sino también cualitativos.

En definitiva, la evaluación de la acción tutorial es necesaria para favorecer la toma de decisiones fundamentada en base a la satisfacción de las necesidades de tutoría de cada centro mediante el análisis colaborativo entre toda la Comunidad Educativa. La calidad de la práctica tutorial va a depender de una serie de componentes clave<sup>33</sup> que deben darse de forma relacionada e integral.

---

<sup>33</sup> En el epígrafe 4.3.2. de la tesis doctoral se explican los criterios de calidad en los que basar la evaluación de la acción tutorial.

### **4.3.1. Seguimiento y evaluación de la acción tutorial en el sistema escolar**

La evaluación constituye uno de los factores indiscutibles para garantizar la calidad de los procesos educativos y es, además, un instrumento capaz de posibilitar la mejora permanente de dichos procesos. Por esta razón, se considera imprescindible la implantación de un plan de seguimiento y evaluación sistemático de la acción tutorial que promueva el aprendizaje continuo y la reflexión sobre la misma.

#### **4.3.1.1. Marco legislativo**

Dado que la evaluación del proceso tutorial está inserta en la normativa referida a la evaluación de la acción educativa general, nos remitimos tanto al análisis sobre la evaluación en la legislación educativa como al estudio histórico-normativo relacionado con la acción tutorial realizado anteriormente. A continuación presentamos una síntesis de los aspectos más significativos vinculados con la evaluación de la acción tutorial en el sistema escolar.

Considerando que en 2013 se promulga una nueva ley, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) pero que la nueva ley no sustituye sino que modifica algunos puntos del texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; vamos a señalar lo que establecen ambas Leyes con relación a la evaluación.

En el Preámbulo de la LOE (2006) se subraya que dado que:

La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos, [...] resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos [como el ámbito de la acción tutorial] y agentes de la actividad educativa [tutores, profesorado, familias, alumnado] [...] [con la finalidad de] comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación.

Esta Ley estableció, dentro de las competencias del Claustro de profesores, la de analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro y, como competencia del director, impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado. Asimismo, consideraba la acción tutorial como uno de los elementos esenciales del Proyecto Educativo del centro y que, por tanto, debe ser objeto de evaluación.

Por su parte, la LOMCE (2013) señala que la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado en el conjunto de la etapa de Educación Primaria, así como que la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración en los ciclos formativos. Esta Ley se caracteriza por el énfasis que pone en las evaluaciones externas del alumnado en momentos críticos de cada etapa. Sin embargo, apenas se introducen modificaciones respecto a las competencias en los procesos de evaluación que le corresponden a cada uno de los agentes educativos. Aunque la evaluación se configura como una tarea que compete a todos, continúa recayendo en la figura del director la mayor responsabilidad respecto a la evaluación de la acción tutorial, en particular, y de los procesos educativos, en general.

Más allá de los aspectos regulados en las Leyes, es en los Reglamentos Orgánicos de los centros donde se presenta el Plan de Acción Tutorial como instrumento de referencia para determinar el marco que guíe la acción de los tutores en una determinada etapa.

Aunque actualmente varias Comunidades Autónomas han elaborado sus propios Reglamentos Orgánicos de los centros (que pueden consultarse en las páginas web de las Consejerías), muchas se rigen todavía por los de 1996. Esta situación, y la consideración de que los reglamentos de finales de los 90 representan cabalmente el funcionamiento de la tutoría aún en la actualidad, permiten remitirnos a dichos reglamentos.

En el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria establecía las siguientes responsabilidades:

- Al *Claustro* le compete la coordinación de las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos (Artículo 24).
- El *Equipo Directivo* debe proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro; y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento (Artículo 25). En concreto, recae sobre el Director la responsabilidad de favorecer la evaluación de todos los proyectos y actividades del centro y de colaborar con la Administración Educativa en las evaluaciones externas que periódicamente se lleven a cabo (Artículo 31).
- La *Jefatura de Estudios* tiene asignadas las importantes tareas de: a) coordinar y velar por la ejecución de las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de maestros y alumnos en relación con el proyecto educativo, los proyectos curriculares de etapa y la programación general anual; y b) coordinar y dirigir la acción de los tutores y en su caso del maestro orientador del centro conforme al plan de acción tutorial (Artículo 34).
- La *Comisión de Coordinación Pedagógica* se encarga de elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial y fomentar la evaluación de todas las actividades y proyectos del centro, colaborar con las evaluaciones que se lleven a cabo a iniciativa de los órganos de gobierno o de la Administración Educativa e impulsar planes de mejora en caso de que se estime necesario, como resultado de dichas evaluaciones.

En el caso de Educación Secundaria, las competencias asignadas en el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria a los diferentes agentes educativos, de manera general, son las mismas, a excepción de la incorporación de algunas funciones del jefe del Departamento de Orientación. Por un lado, deben promover la evaluación de la práctica docente de su departamento y de los distintos proyectos y actividades del mismo; y, por otro, colaborar en las evaluaciones que sobre el funcionamiento y las actividades del instituto promuevan los órganos de gobierno del mismo o la Administración educativa (Artículo 44).

En ambos Reglamentos Orgánicos se detallan los procesos de evaluación interna de los centros (Artículo 53) e institutos (Artículo 72) del modo siguiente:

...el claustro de profesores evaluará al término de cada curso escolar el proyecto curricular de cada etapa [documento donde se encuentra la organización de la actuación tutorial] y ciclo que se imparta en el centro el proceso de enseñanza [y por tanto, de la acción tutorial] y la evolución del rendimiento escolar del centro. Igualmente evaluará todos los aspectos docentes incluidos en el proyecto educativo [en el que se recoge la acción tutorial] y en la programación general anual del centro. La Comisión de Coordinación Pedagógica propondrá al claustro el plan para realizar dicha evaluación.

En cuanto a la evaluación externa de los centros docentes, con la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995), en buena parte de su articulado aún vigente, se encomendó a los poderes públicos el establecimiento de procedimientos de evaluación que contribuyan a la mejora de la calidad de las enseñanzas impartidas en los centros y, en consecuencia, también de la acción tutorial. Al amparo de este marco normativo ya establecido, se formula la Orden Ministerial de 21 de febrero de 1996 sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos como instrumento necesario para detectar los aciertos y los errores y conseguir, de esta forma, adoptar las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y servir de referencia para elaborar un plan de mejora del centro que contribuya, finalmente, a que todos los alumnos reciban una enseñanza de mayor calidad.

Cabe señalar que esta normativa rige la evaluación de la acción tutorial en el conjunto del Estado, aunque, además, cada Comunidad Autónoma ha regulado a través de órdenes, instrucciones y circulares el funcionamiento, organización y procesos de evaluación más específicos de la acción tutorial. Como apuntamos en capítulos anteriores, las Comunidades Autónomas no han modificado, en líneas generales, aspectos sustanciales relacionados con la acción tutorial, exceptuando la fijación del número de horas semanales dedicados específicamente a la misma. No obstante, en todos los casos, se otorga un valor relevante a la evaluación de la actuación tutorial como un aspecto imprescindible para la mejora de la calidad educativa en su conjunto.

#### **4.3.1.2. Responsables**

La evaluación de la acción tutorial en los colegios de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria implica a todo el profesorado. En este sentido, la coordinación entre el tutor y los miembros del equipo educativo resulta esencial y tendrá que planificarse especificando cómo desde cada una de las áreas o materias, los distintos profesores apoyarán el desarrollo y evaluación de las actuaciones programadas vinculadas con la acción tutorial.

Le corresponde a la Inspección Educativa la función de supervisar y asesorar para el adecuado desarrollo de la práctica tutorial y de sus procesos de evaluación, así como colaborar en su mejora continua proponiendo la adopción de medidas que contribuyan a perfeccionarlos. Igualmente, los demás órganos responsables de la evaluación varían de acuerdo con las características de cada etapa. Con carácter general, el proceso de evaluación de la acción tutorial se configura del modo siguiente:

- En Educación Infantil y Primaria: la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) elabora la propuesta de organización de la orientación educativa y del Plan de Acción Tutorial (PAT) y los maestros-tutores participan en su desarrollo. La CCP propone un Plan de evaluación que realiza el Claustro al término de cada curso escolar. Todo el proceso se lleva a cabo bajo la coordinación del jefe de estudios el cual mantiene las reuniones periódicas necesarias y dispone de la colaboración del Equipo de Sector y/o unidad de orientación del centro para el buen funcionamiento de la actuación tutorial.
- En Educación Secundaria Obligatoria: las propuestas de organización de la práctica tutorial son elaboradas por el Departamento de Orientación (DO), de acuerdo con los criterios establecidos por el Claustro, considerando las aportaciones de los tutores y equipo educativo así como las directrices establecidas por la CCP. Esta propuesta se eleva a la CCP para su discusión y posterior inclusión en la Programación Curricular, que será aprobada por el Claustro y se integrará en el Proyecto Educativo. Por otra parte, el jefe de estudios coordina y dirige la acción de los tutores, con la colaboración, en su caso, del DO y de acuerdo con el Plan de Orientación Académica y Profesional



y el Plan de Acción Tutorial. Al final de curso, el DO eleva al consejo escolar una memoria sobre el funcionamiento del PAT, tras haber sido evaluada por el claustro la acción tutorial según el Plan de evaluación propuesto por la CCP.

- En Bachillerato y Formación Profesional Específica: La acción tutorial es desarrollada por los tutores, coordinados por el DO y la Jefatura de Estudios al igual que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este caso le corresponde al Equipo Directivo, en colaboración con la CCP, la responsabilidad de coordinar el proceso de evaluación de la misma.

De cualquier modo, las modificaciones acordadas por los diferentes órganos colegiados y unipersonales de gobierno o de coordinación del centro con respecto a los procesos de evaluación serán introducidas en el curso siguiente en los proyectos y/o planes correspondientes.

Como señalábamos anteriormente, la tutoría, como parte de la función docente de cada profesor, es inherente a dicha labor y todo el profesorado ha de ser responsable del desarrollo de la misma en su propia práctica. Por esta razón, la intervención tutorial es una tarea que ha de tener lugar en un contexto de colaboración que hace responsable a todo el equipo educativo, tanto de su desarrollo como de su evaluación.

#### **4.3.1.3. Dimensiones objeto de evaluación**

Si pretendemos evaluar la acción tutorial necesitamos determinar qué elementos deben ser sometidos a evaluación. Es preciso un plan de evaluación que se cuestione, por un lado, la acción tutorial llevada a cabo por los tutores y por el conjunto de los agentes educativos implicados en el desarrollo de la misma, y por otro lado, el propio marco general que lo diseña y organiza: Plan de Acción Tutorial. Así, tras un análisis de los resultados obtenidos al evaluar las actividades relacionadas con el ejercicio de la tutoría, se dispondrá de información muy valiosa desde la que establecer medidas de mejora para conseguir incrementar la efectividad de las diferentes acciones del Plan.

Consideramos que pueden distinguirse dos grandes dimensiones a evaluar: los resultados derivados de la acción tutorial y el propio Plan (Sanz Oro, 2009).

#### ***4.3.1.3.1. Resultados generales obtenidos en el centro en relación con la acción tutorial***

La tutoría, con sentido preventivo e integrado en el proceso educativo, puede contribuir en gran medida al desarrollo integral del alumnado, la personalización de la enseñanza y a favorecer la reunión de los miembros de la comunidad escolar en torno a prácticas educativas coherentes y a un enfoque sistémico de la acción educativa.

La acción tutorial es una parte de la función docente y del currículum y, en consecuencia, la programación tutorial está estrechamente relacionada con los resultados generales del centro en aspectos tales como:

- El grado de consecución de objetivos del centro.
- El incremento del rendimiento académico.
- La generalización de las técnicas y estrategias de aprendizaje tratadas en las sesiones de tutoría.
- La mejora en el tratamiento de la atención a la diversidad.
- La mejora del clima escolar y de la convivencia en el centro.
- El aumento del nivel de satisfacción y de participación de familias y alumnado en relación con el centro.

El conjunto de estas variables deben evaluarse para valorar las mejoras o deficiencias de la intervención tutorial en tales aspectos o en otros condicionados por las necesidades específicas del contexto y los destinatarios.

La preocupación actual que la sociedad tiene por la conflictividad escolar y el acoso aconseja que la acción tutorial plantee como objetivo prioritario la promoción de la cultura de la paz y no violencia y la mejora de la convivencia en el centro, en el convencimiento del papel mediador que el tutor puede jugar en la resolución pacífica de los conflictos, sin perjuicio de todas aquellas que correspondan al centro en su conjunto y a sus distintos órganos (Steindl, 2010; Torrego et al., 2003; Torrego y Moreno, 2003). Por ello, debe incluirse también, dado su valor en ambos casos en el Plan de evaluación, tanto la valoración de la mejora de la convivencia y la disminución y/o resolución efectiva de incidencias y conflictos como la adquisición de competencias básicas.

#### **4.3.1.3.2. El propio Plan**

En la evaluación del Plan de Acción Tutorial diferenciaremos entre el diseño y la ejecución del mismo.

##### a) Diseño del Plan de Acción Tutorial<sup>34</sup>

Es necesario facilitar un diseño que permita recoger propuestas del profesorado a través de un modelo de evaluación continua, de tal manera que se entienda el Plan como un documento verdaderamente adaptado a la realidad que orienta la práctica con el único propósito de mejorarla.

En primer lugar, es fundamental evaluar la coherencia con el resto de planes del centro. Así pues, será necesario analizar qué se dice en el Proyecto Educativo y en la concreción del currículo de etapa, curso y ciclo acerca de la acción tutorial: qué objetivos plantea y qué programas y actividades se planifican para alcanzarlos objetivos.

Evaluar la acción tutorial a este nivel programático supone establecer distintos momentos de evaluación y con distintas finalidades: a) *evaluación inicial*, cuando se está elaborando el proyecto educativo y la concreción curricular, b) *evaluación de progreso*, ajustes y modificaciones en los años siguientes a ser aprobados, y c) *evaluación de revisión*, evaluación en profundidad del grado de ajuste de aquellos aspectos explicitados en el Proyecto Educativo y currículo.

En cuanto a la Programación General Anual (PGA), que aprueba el Consejo Escolar cada inicio de curso, debemos preguntarnos si ésta contiene los planteamientos adecuados para desarrollar de forma correcta la acción tutorial. Al finalizar el curso se diseña la evaluación de la acción tutorial, propiamente dicha, lo que da lugar al documento que denominamos “Memoria”. Será el momento de analizar la función tutorial y hacer propuestas de mejora que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar la PGA del próximo curso.

---

<sup>34</sup> En el epígrafe 4.1.3.2. de esta tesis se recogen los responsables, proceso de elaboración y contenidos básicos a tener en cuenta en la evaluación del diseño del Plan de Acción Tutorial.

Cuando en el PAT hacemos referencia a la organización del seguimiento y la evaluación debemos incluir el procedimiento con que se va a evaluar la actuación tutorial y los criterios de evaluación. Por ejemplo, qué actividades han resultado especialmente enriquecedoras y, por tanto, es preciso mantener de cara al siguiente curso, o cuales no se han podido realizar, por qué motivo y, en caso de que así sea, si pueden subsanarse de cara al siguiente curso. En función del análisis compartido que se realice podrá elaborarse una serie de propuestas de mejora para planificar la actuación tutorial el curso siguiente.

#### b) Ejecución del Plan de Acción Tutorial

Además del documento en que se planifica y organiza la tutoría debe valorarse la práctica docente como tutor y como equipo educativo pues, con ello, podrá apreciarse la verdadera calidad de la intervención tutorial.

##### *La práctica docente como tutor*

Con la finalidad de evaluar el desempeño de la función tutorial y la calidad de la actividad tutorial de los tutores aparte de valorar el grado de cumplimiento e idoneidad de las actuaciones programadas, podemos tomar en cuenta algunas cualidades distintivas de un buen tutor como la actitud empática, el compromiso con la actividad tutorial, la capacidad para la acción tutorial, la disposición para atender a los alumnos, la capacidad para orientar a los alumnos en decisiones académicas o la satisfacción de los alumnos, entre otras<sup>35</sup>.

##### *La práctica docente como equipo educativo*

La coordinación del equipo educativo se justifica por la consideración de la acción tutorial desde una perspectiva global, que se extiende más allá de la labor desarrollada por tutores y profesorado en este ámbito. Igualmente, surge para garantizar la coherencia entre las intervenciones que se desarrollen en los grupos de un mismo

---

<sup>35</sup> El tercer capítulo de esta tesis está dedicado a la figura del tutor como pieza clave en el desarrollo de la acción orientadora y en él se presenta el marco competencial que debe poseer el profesorado para el buen ejercicio de la función tutorial.

nivel educativo. Por ello, es fundamental valorar el grado de cumplimiento de la planificación de la coordinación entre los tutores y la coordinación entre los miembros de cada uno de los equipos educativos, el grado de coordinación entre el tutor y el resto del equipo educativo de cada grupo y de implicación del equipo docente, y, finalmente, el grado de coordinación de los tutores entre sí y de estos con los Equipos de Sector o Departamento de Orientación como instrumentos de apoyo y asesoramiento, según corresponda.

#### **4.3.1.4. Procedimientos para el seguimiento y evaluación de la tutoría**

La evaluación debe tener un carácter formativo y ser abordada desde el seguimiento continuado de las actuaciones desarrolladas (evaluación de proceso) y mediante una valoración de los resultados finales (evaluación final). Sin olvidar la evaluación inicial previa que es imprescindible para contextualizar la acción tutorial en un determinado contexto educativo.

Existen diferentes procedimientos –los cuales deben planificarse concretando periodicidad, formato, responsables, seguimiento y revisión– para llevar a cabo el seguimiento y evaluación continua del proceso tutorial.

Por un lado, podemos servirnos de la *observación* y el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de manera individual y grupal así como del diálogo y debate en la clase, aprovechando cualquier momento del proceso educativo. Y, por otro, de la realización de *reuniones de coordinación* de los representantes de los Equipos de Sector, las Unidades de Orientación y/o del Departamento de Orientación con los tutores de nivel, de coordinación de los miembros del equipo educativo y de organización de la coordinación entre el profesorado que tenga asignada la tutoría de los distintos grupos.

El desempeño de la función tutorial, por parte del profesorado que tiene asignada esta responsabilidad para un grupo de estudiantes, requiere la recogida de numerosa información de los integrantes del mismo. Se trata de aquella información, de carácter académico y personal, considerada necesaria para orientar el desarrollo del proceso de

enseñanza-aprendizaje del alumnado. Para ello, se puede crear un *expediente personal* de cada alumno, más allá del puramente administrativo, que incluya aquella información relevante para un adecuado desempeño de la acción tutorial<sup>36</sup>. El soporte de esta documentación puede variar e, incluso, se puede optar por la informatización de la información para agilizar su gestión.

Para la consecución de los objetivos planteados, la labor docente demanda la implicación, participación y colaboración de las familias del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje emprendidos. En este sentido, la *comunicación con las familias* se convierte en un pilar fundamental para el logro de dichos objetivos y, en consecuencia, en uno de los ejes centrales de intervención de la acción tutorial. Por ello, los procedimientos para desarrollar esta comunicación deben definirse en los documentos de planificación del centro y debe explicitarse con claridad cuáles son estos procedimientos y cómo se organizará la relación con las familias. En este punto pueden incluirse las *reuniones grupales* con padres y madres del alumnado de un mismo grupo, las *entrevistas individualizadas* con las familias, la *comunicación de registro e incidencias* en la asistencia a clase del alumno, la utilización de la *agenda de trabajo* del alumno para establecer una relación más próxima padres-familias, la entrega del boletín de calificaciones de cada sesión de evaluación y las notas informativas, entre otras.

Por otra parte, para realizar la evaluación final pueden utilizarse técnicas e instrumentos tales como *cuestionarios de autovaloración o valoración subjetiva de satisfacción*, *portafolio* (Giner y Puigardeu, 2008), *entrevistas*, *intercambios informales de información*, *análisis de los niveles de participación en las actividades realizadas*, *contraste de experiencias y autoevaluación*. Dado el gran número de implicados en las tareas tutoriales, como agentes o como destinatarios, es conveniente realizar una evaluación que recoja la opinión de la mayor parte de los colectivos implicados: alumnado, tutores, resto del profesorado, Unidades de orientación, Equipos de Sector/Departamento de Orientación y Equipo Directivo.

---

<sup>36</sup> En el expediente personal se puede incluir información relativa a la historia escolar y familiar del alumno, información curricular, datos psicopedagógicos, información de reuniones de equipo educativo, información del proceso de enseñanza-aprendizaje en un área o materia, información de la coordinación entre tutores y el Departamento de Orientación, información del proceso de coordinación y comunicación con las familias, etc.

Con los datos suministrados tanto por los distintos implicados en su diseño y desarrollo (Unidades de Orientación/Equipo de Sector/Departamento de Orientación, tutores y profesores) como por los destinatarios de las distintas actuaciones (alumnos, padres y profesores) así como con las conclusiones de la valoración realizada y las propuestas de mejora, se considera necesario elaborar una memoria a final de curso<sup>37</sup>.

No cabe duda que llevar a cabo una planificación y una evaluación organizada y sistemática de la acción tutorial se convierte en un elemento imprescindible para garantizar la calidad educativa.

### **4.3.2. Criterios de calidad de la acción tutorial**

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004, p.2), la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad se caracterizan por dos principios: el primero es aquel que considera que el “desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido”; y el segundo es el que incide “en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando”. Claramente, estos aspectos están fuertemente relacionados con la finalidad y objetivos que persigue la acción tutorial.

En la legislación educativa se sitúa el logro de la calidad de la enseñanza como un objetivo de primer orden y se establece su aseguramiento como uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Asimismo, se indica que se prestará una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, entre los cuales se hallan la acción tutorial y la orientación educativa y profesional (Rodríguez Espinar, 2002). En consecuencia, la normativa específica

---

<sup>37</sup> Esta memoria no se entiende tanto como una descripción exhaustiva de las actuaciones desarrolladas sino más bien como una síntesis reflexiva sobre los logros alcanzados, las dificultades encontradas, los factores que han podido influir en ambos casos y, en su caso, los aspectos que será necesario modificar en el Plan de cara al siguiente curso.

enfatisa la relevancia en el desarrollo e implantación de la práctica tutorial y su intensificación en el proceso educativo y contribuye también a dejar constancia de que es un elemento fundamental para la calidad y perfeccionamiento de la educación.

Desde una perspectiva global, centrada en el análisis de la calidad educativa, presentamos unos criterios de calidad en los que cimentar la evaluación de la acción tutorial para alcanzar una toma de decisiones fundamentada que contribuya a la mejora e innovación tanto en este ámbito como en la respuesta formativa proporcionada a la comunidad educativa (Consejería de Educación y Ciencia, 2001; Expósito, 2014; Gallego y Riart, 2010; Lara, 2008b; Longás y Mollás, 2007; Arnaiz y Riart, 1999; Pantoja, 2013; Royo et al., 2002).

#### **4.3.2.1. Contextualización: adecuación a las necesidades**

La contextualización se entiende como la acción de situar en un determinado contexto –político, cultural, histórico o de cualquier otra índole– un hecho, que en este caso es la acción tutorial.

Por un lado, deben distinguirse las características contextuales externas que incluyen todas las variables que configuran el contexto sociocultural, político-económico y familiar en el que se está inserto, así como la interacción entre todos ellos. Así pues, hallaremos diversidad en el entorno social de los alumnos en función de las características del barrio, tipo de vivienda, personas con las que se relaciona la familia y el alumno, etc.: el *contexto sociocultural*; así como en el grado de implicación y tipo de relación de la familia con el centro, estructura familiar y calidad interpersonales entre los distintos miembros, situaciones específicas -paro, enfermedades, separaciones, marginación, violencia doméstica, etc.-, expectativas de los padres respecto a sus hijos: el *contexto familiar*.

Además, el centro está enmarcado dentro de un sistema socioeconómico, político y educativo concreto en el que se incluyen tanto las políticas educativas que configuran el carácter jurídico-normativo y características del sistema educativo y



político vigente como el apoyo financiero que se le proporciona y, en consecuencia, la disponibilidad de medios y recursos y la autonomía curricular, de gestión, organizativa y económica: el *contexto político económico*. Igualmente, se deben tener en cuenta las relaciones con los recursos y agencias externas y, relación con las Administraciones, con las familias y con el entorno sociocultural: *interacción entre los contextos*.

Y, por otro lado, las características contextuales internas referidas al propio contexto escolar, las cuales definen las particularidades del centro educativo y conforman su personalidad e identidad propia y del aula. Existen diferencias entre los centros educativos en función de aspectos tales como:

- el grado de flexibilidad y apertura, es decir, la posibilidad de introducir cambios y de adaptarse a la complejidad social y a las demandas tecnológicas, así como la cultura de innovación educativa;
- el nivel de autonomía que tiene el centro y/o institución;
- la estructura organizativa y funcional del centro<sup>38</sup>,
- el Proyecto Educativo de cada centro, puesto que en él se configuran las líneas pedagógicas y los objetivos generales;
- el concepto de diversidad aplicado;
- la disponibilidad de recursos y apoyos humanos, materiales y financieros y los criterios para su organización y utilización;
- la formación inicial y continua del profesorado;
- la metodología y el tipo de trabajo predominante: individual, cooperativo, en grupo, o
- el clima afectivo-relacional e interacción profesor-alumno.

El tutor tendrá que dar respuesta a las exigencias y necesidades derivadas de la diversidad en los contextos educativos debido a la pluralidad generada por la multiculturalidad<sup>39</sup> así como por la presencia de alumnos con algún tipo de discapacidad

---

<sup>38</sup> Es decir, las “creencias, actitudes, comportamientos, supuestos básicos, valores, filosofía, ideología, normas implícitas, sentimientos, etc. acerca de las personas, la educación y el modo más adecuado de resolver las cosas” (Medina, 2009, p.115).

<sup>39</sup> La multiculturalidad significa grupos o personas de diferentes culturas conviven juntas y la interculturalidad se refiere a la convivencia, respeto, valoración y coexistencia de grupos pertenecientes a culturas diferentes.

física o psíquica, de altas capacidades, con dificultades de aprendizaje, situaciones de riesgo y exclusión social (*bullying*, drogadicciones, violencia y maltrato en la familia, rasgos de la personalidad) o que requieran cualquier atención específica. En cualquiera de los casos, el proceso educativo en general y la acción tutorial en particular han de adecuarse a las características de los grupos específicos y son el sistema de orientación y la comunidad educativa en su conjunto los encargados de atender esta diversidad como una oportunidad para valorar y respetar la diferencia.

No cabe duda que la acción tutorial llevada a cabo debe estar basada en el estudio de la realidad y en el análisis de las necesidades y preocupaciones de la comunidad educativa para conocer mejor a todos los agentes implicados en la labor tutorial; ayudar a elaborar una enseñanza más individualizada y, por tanto, de mayor calidad; focalizar la atención en aquellas cuestiones que se consideren prioritarias para, a partir de ellas, “establecer una secuencia de acciones que abordar en la tutoría, de tal modo que lo que se planifique responda a la situación del centro y no a un listado normativo y descontextualizado de funciones” (García, Moreno y Torrego, 1993, p.151).

Para ello, es fundamental la organización de un sistema de recogida de datos a través de diferentes técnicas e instrumentos como fichas de observación, cuestionarios, entrevistas a profesorado, familias y alumnado, así como un estudio de los resultados en su conjunto que analice las carencias y peculiaridades del contexto con el propósito de conseguir información sobre diferentes aspectos y planificar la tutoría en función de la misma. Cabe reseñar que este estudio de necesidades debe realizarse antes de la elaboración del PAT y estar justificado en función de las necesidades detectadas y de las prioridades del centro o institución, que varían a lo largo del tiempo.

Dentro del sistema escolar, para la adecuación del diseño y la práctica tutorial a un contexto y a un centro concreto, se debe realizar una reflexión sobre un conjunto de indicadores específicos dentro de cuatro dimensiones en constante interacción: alumnado, centro-profesorado, familia y entorno.

- *En relación con el alumnado.* El equipo educativo debe contar con instrumentos y actividades que faciliten el conocimiento de los alumnos, tanto

individualmente como en grupo, y que permitan obtener información acerca de los conocimientos previos, intereses, expectativas, motivación, carencias, necesidades y demandas más importantes, datos sobre el rendimiento académico, grado de desarrollo de las capacidades básicas, existencia de alumnos con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas específicas, etc.; para poder adecuar así no sólo la acción tutorial sino también las programaciones, la enseñanza y la evaluación a la diversidad del alumnado.

- *En relación con las familias.* Es necesario disponer de información acerca de las carencias y necesidades más importantes de las familias, de los intereses y las expectativas de los padres respecto al centro educativo y a la educación de sus hijos, el grado de interés de las familias por conocer y participar en la marcha del centro, las concepciones y creencias de las familias sobre la educación, las situaciones familiares especiales (separaciones, convivencia con otros miembros, dificultades económicas, maltrato o violencia doméstica), etc.
- *En relación con el entorno próximo.* Toda acción tutorial está inmersa en un contexto determinado y éste debe previamente analizarse para poder llevar a cabo una actividad tutorial acondicionada a las características peculiares del mismo. Los tutores podrán ayudar a la toma de decisiones y ofrecer una orientación personal, académica y profesional con sentido, siempre que dispongan del conocimiento acerca de la existencia de factores en el entorno cercano que fundamente el tratamiento de los temas transversales, sectores productivos predominantes en el entorno que podrían utilizarse como recursos para hacer de la propuesta educativa algo más funcional y conectado con la vida, déficits más importantes, recursos y servicios sociales, sanitarios, educativos o de diverso tipo disponibles en la zona, etc.
- *En relación con el centro y el profesorado.* El tutor y profesorado deben crear unas condiciones para que la acción tutorial se lleve a cabo, teniendo en cuenta las necesidades que presentan los alumnos, y disponer además de una visión global de la situación del centro con respecto a la tutoría: objetivos definidos y claros, actividades y materiales que permiten su desarrollo, tiempo y recursos

materiales o personales específicos, interés y prioridad de desarrollar la labor tutorial del equipo docente, y aspectos que cree el profesorado que puede abordar según los recursos.

Como señala Sanz Oro (2009), refiriéndose a la Educación Superior pero aplicable al resto de etapas educativas, la actuaciones de tutoría que se deben aplicar en un determinado contexto “han de partir de las necesidades concretas del centro para el que se destinan, con las enseñanzas que se imparten y considerando a su alumnado como destinatario final de la acción orientadora” (pp. 80-81). Por tanto, cada centro –en el marco de su autonomía– debe efectuar diversas acciones de identificación de las necesidades en las áreas académicas, personales, sociales y profesionales del alumnado para ser capaz de ofrecer un asesoramiento tutorial óptimo.

Como técnicas de recogida de información pueden utilizarse la encuesta y la entrevista (individual y grupal) al alumnado, familias y a los docentes. Se puede obtener información sobre las necesidades, los problemas y los aspectos mejorables, así como datos como el perfil del alumnado y familias, expectativas sobre los estudios y las salidas profesionales, valoración de las acciones de atención a los estudiantes, grado de aprovechamiento de las tutorías, etc.

#### **4.3.2.2. Fundamentación teórica**

Es importante conocer en profundidad el marco legal vigente sobre la acción tutorial para actuar en conformidad con el mismo. Esto no es únicamente lo que establece la ley de educación que regule de manera general la tutoría, sino además todo lo que se especifique sobre la misma en los diferentes Reglamentos Orgánicos, Órdenes y Reales Decretos propios de la Comunidad Autónoma en la que se vaya a desarrollar; las directrices y recomendaciones de la Inspección Educativa y los Estatutos, Reglamentos y normas internas de los centros, Universidades, Escuelas y/o Facultades, según corresponda.

Asimismo, los agentes implicados en el diseño, desarrollo y evaluación de la acción tutorial deben conocer las características que la fundamentan y que, por tanto, han de inspirar y vertebrar las actuaciones tutoriales, como:

- Tiene un *carácter continuo y procesal*. La tutoría no es una tarea puntual sino que se trata de un componente fundamental del proceso educativo que se debe desarrollar de manera continua y coordinada a lo largo de todos los niveles y modalidades de su escolarización.
- Es *individualizada*. Obliga a tener en cuenta el desarrollo evolutivo del alumno y el grupo para contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que se educa a personas concretas, con características particulares que, en algunos casos, pueden precisar adaptaciones curriculares y/o programas de desarrollo individual.
- Atiende a la *diversidad del alumnado*. Implica realizar un tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de competencias, intereses y motivaciones de los alumnos, y exige emplear una metodología individualizada para que la tutoría pueda dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas. La acción tutorial ostenta una gran responsabilidad tanto en la atención especializada a las necesidades educativas específicas de cada alumno como en la solución de cualquier tipo de dificultad de los alumnos individualmente considerados y del grupo clase.
- Está basada en el *principio de prevención, de desarrollo y de intervención social*. La acción tutorial atiende a las particularidades del contexto socio-familiar de cada alumno prestando prioritariamente una atención proactiva a las posibles situaciones de riesgo (*principio de prevención*). También, supone promover un desarrollo integral y armónico del alumno que le permita dar respuesta a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional que se va encontrando a lo largo de su vida (*principio de desarrollo*). Además, se ocupa del contexto social y familiar del alumno y grupo favoreciendo la integración en el centro, mediando en la solución de conflictos, fomentando actitudes de colaboración, solidaridad y respeto, así como facilitando la estrecha colaboración familia-escuela y los agentes sociales del entorno (*principio de intervención social*).
- Está *integrada en el currículo*. Se educa a la persona completa, y, por tanto, hay que integrar en el currículo los distintos ámbitos de desarrollo y las

correspondientes líneas educativas y tutoriales. De este modo, el currículum escolar se constituye como el marco principal donde se desarrollan las actividades tutoriales.

- *Su campo de acción se refiere a procesos relacionados con la orientación educativa.* Según Repetto (2002) podemos distinguir tres grandes áreas de las que se ocupa la orientación educativa: desarrollo académico, profesional y personal. Para esta autora el desarrollo académico incrementa en los estudiantes sus procesos cognitivos y meta-cognitivos, conocimientos, habilidades y actitudes; el desarrollo profesional favorece los procesos de autoconocimiento y de toma de decisiones, así como las habilidades de exploración, planificación y búsqueda de empleo. Por su parte, el desarrollo personal modifica, con un sentido de mejora, sus actitudes, emociones y habilidades sociales. De esta manera, se contribuye a su éxito académico, profesional y personal a lo largo de la vida junto al desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general.
- Debe contar con una *planificación y evaluación realista, participativa, flexible y revisable.* Implica que el plan este basado en las necesidades de los destinatarios (alumnado y comunidad educativa en general) y que estas han de ser evaluadas con instrumentos válidos y fiables. Asimismo, la programación de la acción tutorial debe estar organizada sistemáticamente con una previsión a medio y largo plazo, en períodos equivalentes a las correspondientes etapas educativas y ser objeto de evaluación continua.

Al mismo tiempo, la práctica tutorial debe ser congruente y coherente con los diferentes planes, proyectos y documentos oficiales del centro, especialmente con el Proyecto Educativo del Centro y la Programación General Anual en donde se marcan las líneas generales de la tutoría. Además, los documentos que se hayan tenido en cuenta para su diseño y organización deben recogerse en el plan en un apartado en el que se justifique la sistematización de la misma.

Por otra parte, coincidimos con Álvarez y Bisquerra (2012) en que para poder desarrollar las diferentes áreas y niveles de intervención tutorial es preciso disponer de unos enfoques teóricos que sustenten la acción. Estos autores agrupan los enfoques más

utilizados en el diseño del PAT en *racionales, no directivos, cognitivos y de desarrollo, y eclécticos* en la educación no universitaria y *académicos, de desarrollo personal, de desarrollo profesional y sistémicos* para la Educación Superior<sup>40</sup>.

#### **4.3.2.3. Diseño y planificación de la acción tutorial**

Como toda acción educativa, la tutoría tiene que ser planificada para garantizar, en la medida de lo posible, su éxito y la consecución de los objetivos que le son propios.

La planificación de la actuación tutorial debe enmarcarse en la existencia de un proyecto y un plan general de acción tutorial en los centros docentes universitarios [y no universitarios] para lograr el desarrollo equilibrado del alumnado en el ámbito educativo, personal y laboral en función de sus características, del ciclo y curso en el que se hallan integrados, de las estrategias y metodologías discentes y de estudio, y de sus posibilidades de transición académica e inserción profesional y social (Sobrado, 2008, p.105).

Los PAT son el instrumento idóneo para desarrollar de manera concreta la función de tutoría y orientación (personal, académica y profesional) con los alumnos. Se trata del marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías. Además, en este documento se incluyen también los objetivos y líneas de actuación que habrán de desarrollar los tutores en el desarrollo de la materia. De este modo, el contenido del Plan debe partir de las propias motivaciones del equipo educativo y de las mejoras y beneficios que creen que pueden conseguir con la práctica tutorial.

Atendiendo a las propuestas anteriormente expuestas de autores como García et al. (1993), Río y Martínez (2007) y Galve (2002), podemos señalar que el diseño, organización y programación de la acción tutorial debe incluir cuatro grandes fases:

---

<sup>40</sup> Para ampliar la información sobre los modelos teóricos en tutoría se puede consultar las obras de Álvarez (2004), Álvarez y Bisquerra (2012) y Rodríguez Espinar et al. (2004).

- a) *Concienciación y trabajo conjunto* de todos los agentes implicados en el que se establezcan de manera consensuada los objetivos a alcanzar y los recursos personales, materiales y organizativos necesarios para conseguirlos
- b) *Planificación* de la acción tutorial y organización de la tutoría concretándose en un documento, el Plan de Acción tutorial. En él debe incluirse la distribución de funciones para la consecución de cada uno de los objetivos previstos, la selección de las actividades a realizar y su temporalización así como los mecanismos para establecer los canales de coordinación entre las personas que vayan a cumplir las acciones previstas. Es decir, la segunda etapa se correspondería con la *planificación* de la acción tutorial.
- c) *Realización o puesta en práctica* de las tareas concretas dentro de la actividad tutorial utilizando los instrumentos y recursos establecidos de antemano.
- d) *Evaluación*, con la finalidad de valorar si se han cumplido las metas programadas y en función de ello corregir los desajustes entre lo planificado inicialmente y la realización concreta.

Podemos concluir subrayando que la creación de un clima y cultura organizativa favorables es esencial para el desarrollo adecuado de la práctica tutorial<sup>41</sup>. Esto puede llevarse a cabo, fundamentalmente, mediante el establecimiento de sistemas de comunicación multidireccionales, del trabajo en equipo y del liderazgo participativo. En línea con lo anterior, Álvarez y Bisquerra (2012) destacan la importancia de la coordinación múltiple:

Por un lado, la coordinación horizontal, entre el profesorado que imparte docencia sobre un mismo grupo clase, y entre los tutores que imparten docencia en un mismo curso [...]; por otro lado, coordinación vertical, entre los diferentes cursos, ciclos y niveles educativos. (p.374)

---

<sup>41</sup> En un estudio realizado por Serrano (2009) se muestra como el profesorado de Educación Secundaria valora con puntuaciones muy altas, superiores al 90%, la incidencia de la acción tutorial en diferentes aspectos relacionados con el buen clima del aula, tales como: el ambiente de grupo, cordialidad, amistad y compañerismo; el fomento de espíritu crítico, dialogo, cooperación, tolerancia, responsabilidad y autonomía de trabajo; la resolución conjunta de situaciones conflictivas así como para que las relaciones del profesor-alumno mejoren el aprendizaje, los alumnos participen espontáneamente en las actividades y tareas; y el grupo-clase acepte y asuma los valores, normas y hábitos.



Como consecuencia de la coordinación debe manifestarse una planificación de la acción tutorial coherente desde los niveles educativos más bajos hasta los superiores. Asimismo, no debemos olvidar que los profesores y tutores disponen del apoyo de los servicios de orientación en los que deben encontrar toda la ayuda necesaria para adaptar la enseñanza a las características de los alumnos, con la intervención directa en los casos necesarios.

#### **4.3.2.4. Participación y grado de apropiación de la comunidad educativa**

Cabe preguntarse ahora cómo podemos impulsar el nivel de participación y apropiación en la práctica tutorial. En primer lugar, es necesario un convencimiento verdadero del profesorado del valor de la acción tutorial a través de la toma de conciencia de la relevancia de la tarea que le compete: la formación integral de los alumnos. Así pues, el tutor se encarga de la compleja labor de que los componentes instructivos y formativos del proceso de aprendizaje de los alumnos sean atendidos bajo un adecuado equilibrio entre los ámbitos académico, personal, profesional y social.

Por otra parte, con el fin de potenciar una mayor implicación personal y para que el proceso tutorial se conciba como una responsabilidad que no le corresponde exclusivamente al tutor sino también al resto de agentes educativos, debe realizarse una planificación conjunta y consensuada de la acción tutorial. De hecho, entendemos como esencial un periodo de sensibilización y motivación pues un plan de acción tutorial no puede implantarse sin ser comprendido, discutido y aceptado en líneas generales por todos los estamentos de la comunidad educativa. Así, la única vía para que el Plan sea asumido por tutores y profesores requiere la disposición de un espacio y tiempo de reflexión conjunta sobre las siguientes cuestiones: el conocimiento de las ideas y percepción de la tutoría de los profesores, las ventajas y el interés que para el centro tiene el desarrollo de la función tutorial, la importancia que tiene para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el desarrollo integral de los alumnos, aspectos que cree el profesorado que puede abordar según los recursos, el consenso de objetivos y contenidos, el establecimiento funciones, responsabilidades y tareas del tutor, etc.

Por tanto, si tratamos de conseguir un mayor nivel de compromiso por parte de todo el personal en las labores de tutoría y la potenciación de la responsabilidad compartida, resulta sustancial la creación de un clima de trabajo colaborativo y de trabajo en equipo en el que todos los agentes participen en el diseño, desarrollo y evaluación de la acción tutorial. Con ello, contribuiríamos a generar unos centros educativos más democráticos en los que todos participaran en las decisiones y que gozarían de suficiente capacidad de organización para responder con éxito a las necesidades internas y externas para el cambio.

Como hemos podido apreciar, la tutoría es una tarea compleja que implica una labor coordinada de las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación (profesores, escuela, familia, medio social). Así, solamente con el esfuerzo de todos, especialmente del tutor, podemos conseguir desarrollar un proyecto educativo y tutorial común y de calidad.

#### **4.3.2.5. Disponibilidad y utilización eficiente de los recursos**

La realización de un análisis exhaustivo de necesidades se muestra como una herramienta imprescindible para la identificación de los recursos tanto materiales (número, accesibilidad, facilidad de uso, disponibilidad, flexibilidad, etc.) como humanos (número, preparación, disponibilidad, inquietudes, intereses, etc.) que se disponen y se consideran fundamentales para el desempeño tutorial, además de para poder llevar a cabo una planificación realista y objetiva de la acción tutorial.

Por ejemplo, en caso de carecer de suficientes recursos, de desconocer la posibilidad de utilizarlos y/o la manera de optimizar su aprovechamiento para cubrir las necesidades que surgen en las tutorías, deben tomarse medidas como la elaboración de materiales a través del trabajo cooperativo de todo el equipo docente o proporcionar la formación pertinente al profesorado para contar con profesionales capaces de desarrollar todo su potencial, en función de la insuficiencia de mejora detectada.

Otro de los elementos significativos que configuran el uso más apropiado y efectivo de los recursos disponibles y, por tanto, condicionante de la calidad de la

acción tutorial es la manejo del soporte técnico especializado. En base a la legislación educativa actual se dispone del asesoramiento especializado por parte los profesionales en orientación y de los servicios que ofrece la comunidad (sanitarios, de bienestar social, jurídicos, laborales, etc.). Sin embargo, en muchos casos, la elevada carga de trabajo junto a la baja ratio profesionales-centro hace muy difícil la posibilidad real de poder contar con la colaboración de especialistas de orientación y de otros profesionales que faciliten la implantación más óptima de la acción tutorial en los centros.

Con respecto a los recursos metodológicos, el tutor puede favorecer el funcionamiento de su grupo y la integración de sus alumnos siempre que conozca las claves que fomenten que un grupo funcione y disponga de técnicas, procedimientos y actividades enfocadas a este fin. Una combinación de diferentes estrategias metodológicas del profesor (lección magistral, visionado de video, análisis de documentos, trabajo independiente, prácticas de laboratorio, prácticas de campo, comentario de texto, *role playing*, estudio de casos, proyectos tutorizados, seminarios, etc.) y no la tradicional lección magistral refuerzan la importancia de la tutorización como orientación y seguimiento de los aprendizajes presentes en el nuevo enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante. A esto hay que añadirle la presencia o no en el aula, el seguimiento virtual, el trabajo individual o en equipo.

#### **4.3.2.6. Seguimiento y evaluación del proceso y de los resultados**

La evaluación permanente orientada a la mejora es un elemento que favorece la calidad de la acción tutorial en tanto que sirve como instrumento de reflexión crítica, objetiva y sistemática de las prácticas tutoriales y de diagnóstico de las necesidades y prioridades específicas del contexto. Además, funciona como herramienta de retroalimentación, que facilita el cambio y la innovación, y sirve también de base para la toma de decisiones y la promoción de innovaciones funcionales.

La evaluación se concibe como el medio para la mejora de la calidad de la acción tutorial y en consecuencia de las propias instituciones educativas. De la misma forma, no puede carecer de la implicación de todos los responsables del objeto evaluado sino que tienen que tratarse de una *evaluación participativa* en la que los participantes

identifican sus propios indicadores de éxito a través de la autoevaluación y métodos sencillos adaptados a la cultura evaluativa del grupo.

Cuando evaluamos la acción tutorial se deben valorar las características de su propio proceso de evaluación, entre las más significativas que debería reunir podemos destacar, entre otras:

- Los criterios de evaluación están previamente establecidos antes de la puesta en marcha del Plan.
- La evaluación surge de la reflexión conjunta de todo el personal implicado en la tutoría.
- Se realiza un seguimiento continuado de las actuaciones tutoriales desarrolladas.
- Se dispone de tiempo e instrumentos para evaluar la acción tutorial y el propio Plan.
- En el Plan se concreta la organización, temporalización, procedimientos, instrumentos, responsables y revisión de la evaluación.
- Se elabora un informe evaluativo final en base al plan de observación y seguimiento que proviene de los procesos de revisión, crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica.
- La evaluación incluye la detección de disfunciones y la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas planteados.

La evaluación debe analizarse desde su adecuación al contexto, su capacidad para satisfacer necesidades, su viabilidad y evaluabilidad, así como desde la coherencia interna del diseño y el grado de concreción del producto deseado y del proceso para su realización.

Si pretendemos poder realizar una evaluación efectiva y completa de la acción tutorial, es necesario haber recogido información de manera adecuada a lo largo del curso y, para ello, haber realizado tanto un seguimiento durante el proceso, para ir ajustando los recursos y estrategias que sean necesarias, como una evaluación final que valore el grado de consecución de los objetivos, la participación de los estudiantes, la utilidad para los estudiantes y el centro, etc.

Una adecuada y bien elaborada planificación de la evaluación y del seguimiento resulta crucial para obtener la información necesaria para poder optimizar la organización de la acción tutorial y realizar las modificaciones que se requieran en cualquier momento del proceso educativo. Se convierte en un mecanismo de *feedback* de la actuación tutorial, estableciéndose, por un lado, como elemento de reflexión y motivación para el profesorado y por otro, como instrumento de mejora y de incremento de la calidad docente.

#### **4.3.2.7. Grado de aplicación**

La valoración de la ejecución de la acción tutorial se obtiene a través de las evaluaciones continua y final llevadas a cabo al analizar diferentes aspectos como el grado de cumplimiento de los objetivos previstos, el nivel de cumplimiento del programa de actividades diseñado para cada nivel y/o grupo de alumnos, la flexibilidad, el realismo, actualidad y operatividad de los objetivos, entre otros.

La importancia de evaluar la implementación del Plan diseñado reside en que se puede haber realizado una planificación excelente de la acción tutorial pero que no se esté llevando a la práctica o solo se haya hecho parcialmente, de manera que no esté implementándose como se esperaba. En estos casos, debemos analizar los posibles motivos por lo que no se está desarrollando lo programado, como por ejemplo, el grado de implicación de los diferentes agentes, los niveles de cumplimentación de las acciones previstas o la ejecución de acciones no previstas.

#### **4.3.2.8. Actualidad e innovación de la acción tutorial**

Los centros o instituciones educativas deben proporcionar una intervención tutorial actual e innovadora basada en las características de la sociedad presente para lo que se requiere una adaptación y modificación continua del Plan y de las actuaciones tutoriales en función de las necesidades y de los cambios legislativos o nuevas directrices. A modo de ejemplo, si hoy en día, la legislación exige que los alumnos alcancen una serie de competencias o existe un problema creciente como el acoso

escolar, la acción tutorial no puede quedarse al margen sino que le corresponde contribuir de modo determinante a su adquisición y, por tanto, deben quedar reflejadas e integradas en el PAT.

Álvarez (2005) señala entre las conclusiones de su análisis del presente y futuro de los modelos de orientación en España la escasa dinamización y potenciación de la tutoría debido, fundamentalmente, a la falta de actitud, información y formación del profesorado en esta materia, y a no disponer de la infraestructura adecuada. A esto se añade la poca definición del modelo tutorial. El autor expone los requisitos para fortalecer la acción tutorial, entre ellos destacaremos los siguientes:

- Dignificación de la tarea tutorial, reconocimiento por parte de la administración educativa y de su institución escolar.
- Criterios adecuados para la selección de tutores: interés, motivación, características personales, tiempo en el centro, compromiso de acompañar al alumnado en su tarea tutorial.
- Formación de los tutores.
- Áreas temáticas de orientación y acción tutorial y su transversalidad. Son: orientación para el desarrollo de la carrera, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación para la prevención y el desarrollo, atención a la diversidad (áreas interrelacionadas, con dimensión de transversalidad).
- Acción tutorial como tarea cooperativa.
- Necesidad de crear materiales específicos.
- Programación de la tutoría de forma vertical y horizontal.
- Orientación y tutoría integrada en el currículo.
- Necesidad de una mayor implicación institucional y de la comunidad.
- Coordinación de los diferentes servicios que actúan en la comunidad.

De nuevo, resaltamos el valor de la evaluación tanto para llevar a cabo dichos cambios como para poder ofrecer contenidos, actividades y metodologías renovadas. Sigue existiendo la necesidad de formación del profesorado en materia de evaluación y la conveniencia de un cambio en la actitud del profesorado que lo lleve a comprender, asumir y afrontar los cambios que se proponen y a no tomar resistencia a la innovación, sin lo cual será muy difícil llevarlo a la práctica. Además, se hace necesario dar

continuidad a la función tutorial en las distintas etapas y niveles, potenciar la implicación coordinada de las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación: profesores, familia y los mismos alumnos, que son los principales destinatarios, así como lograr una mayor responsabilidad de la Administración Educativa prestando estructuras y medios de soporte a la labor de profesores y tutores por medio recursos organizativos y didácticos de tipo personal, metodológico y material.





# **SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 5**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA**

#### **Capítulo 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA**

5.1. Fase I: Aproximación empírica a la tutoría en España en Educación Primaria y Secundaria.

5.1.1. Planteamiento del problema

5.1.2. Objetivos de la investigación

5.1.3. Población y muestra

5.1.4. Técnica de recogida de información e instrumentos

5.1.5. Plan de análisis

5.2. Fase II: Diseño y validación de un instrumento. Aplicación a una muestra representativa de tutores de ESO.

5.2.1. Planteamiento del problema

5.2.2. Objetivos de la investigación

5.2.3. Población y muestra

5.2.4. Técnica de recogida de información e instrumentos

5.2.5. Plan de análisis



## **CAPÍTULO 5.**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA**

Una vez desarrollados los aspectos teóricos que constituyen la fundamentación conceptual de nuestro trabajo en esta segunda parte de la tesis doctoral, se establece el marco metodológico de la investigación y se exponen los resultados.

La tesis doctoral se lleva a cabo en dos fases diferenciadas. En la primera fase, se realiza una primera aproximación empírica mediante un estudio comparado del sistema de tutoría en diferentes Comunidades Autónomas españolas desde el punto de vista de directores, orientadores y tutores. Este trabajo de investigación se enmarca dentro de los Proyectos I+D+i titulados “Seguimiento de la evolución de los distintos modelos institucionales de orientación en las CCAA españolas, análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia EDU2008-06389, y “Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las Comunidades Autónomas (II): análisis empírico de sus finalidades y su funcionalidad a partir de las valoraciones de una muestra de orientadores, tutores y directores de primaria y secundaria. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y con referencia EDU2012-37942. Ambos Proyectos I+D+i fueron bajo la dirección de Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta, directora de la tesis doctoral. En el contexto del último Proyecto I+D+i se consiguió un contrato predoctoral para la formación de doctores (FPI) del Subprograma Estatal de Formación del Ministerio de Economía y Competitividad, a partir del cual se llevó a cabo esta tesis.

El primer estudio que se presenta en esta tesis doctoral se sitúa en el marco de estos dos Proyectos I+D+i, analizando las preguntas de los cuestionarios que tienen

relación con la tutoría, como el tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría, el nivel de satisfacción de la cobertura de la tutoría, los obstáculos para dar cobertura a las necesidades de tutoría, el nivel de satisfacción y percepción del reconocimiento del trabajo como tutor, el grado de coordinación entre los tutores y, la colaboración entre el tutor y el orientador para el desarrollo de la tutoría.

En la segunda fase, a la luz de los resultados previos, se toma la decisión de profundizar en mayor grado en el estudio de las funciones de los tutores. Para ello, se añadieron una serie de ítems en el cuestionario de los tutores, con el objeto, por un lado, de modelizar las funciones asociadas a la acción tutorial y, por otro lado, de analizar el nivel de cumplimiento de las tareas asociadas a la función tutorial.

Para poder llegar a conclusiones más potentes y generalizables, se decidió aplicar a una muestra representativa de tutores. Para poder llevarlo a cabo, decidimos solicitar el Proyecto complementario titulado “Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de las funciones asociadas a la Acción Tutorial” financiado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) bajo la dirección de Esther López-Martín, codirectora de esta tesis doctoral. Dado el momento de ejecución del Proyecto I+D+i se seleccionó la Comunidad Valenciana, debido a que era la CCAA de mayor tamaño todavía sin aplicar. Asimismo, por cuestiones presupuestarias la muestra solo podía ser representativa en la etapa de ESO.

Cada una de estas fases presenta una metodología propia que se describe en este capítulo denominado “*Diseño de la investigación y metodología*”.

## **5.1. Fase I: Aproximación empírica a la tutoría en España en Educación Primaria y Secundaria**

### **5.1.1. Planteamiento del problema**

*¿Cuál es la situación actual del sistema de tutoría en España?. Vemos necesario responder a esta cuestión mediante un estudio en profundidad del sistema de tutoría español, analizando algunos factores relevantes relacionados, como la dedicación a diferentes tareas asociadas a la tutoría, los obstáculos y la satisfacción con la cobertura de la tutoría, el nivel de satisfacción y de reconocimiento del trabajo como tutor y, el grado de coordinación entre los tutores y, entre el tutor y el orientador.*

### **5.1.2. Objetivos de la investigación**

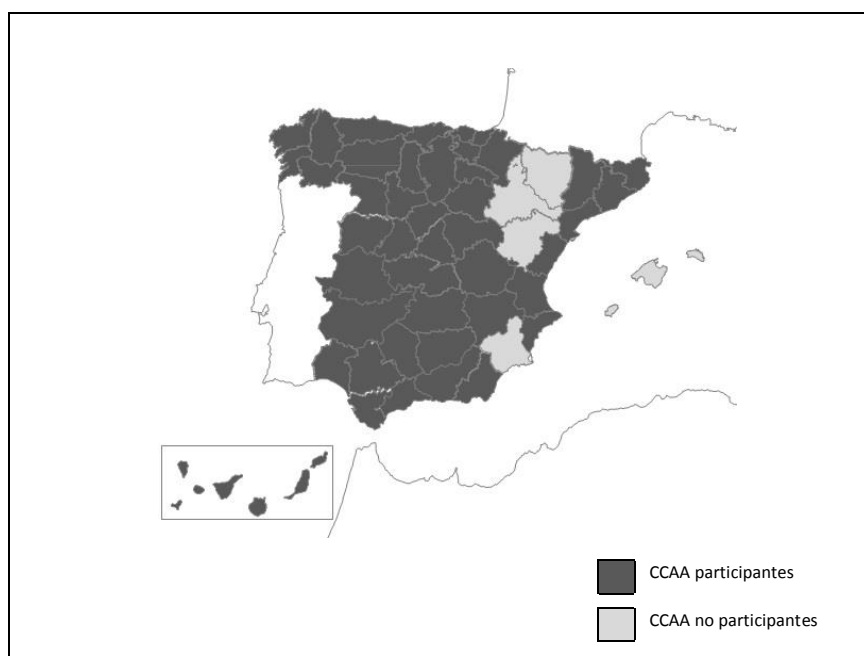
El objetivo general de esta investigación es realizar un estudio comparado del sistema de tutoría en las diferentes Comunidades Autónomas de España desde el punto de vista de directores, orientadores y tutores de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De este objetivo general derivan los objetivos específicos siguientes:

- Revisar el marco legislativo y la literatura especializada en materia de tutoría.
- Analizar el tiempo dedicado y que se considera que se debería dedicar a las tareas asociadas a la tutoría.
- Analizar el grado de satisfacción de la cobertura de la tutoría.
- Identificar los obstáculos para dar cobertura a las necesidades de tutoría.
- Analizar el nivel de satisfacción y la percepción del reconocimiento del trabajo como tutor.
- Analizar el grado de coordinación entre los tutores y la colaboración entre el tutor y el orientador para el desarrollo de la tutoría.

### 5.1.3. Población y muestra

El diseño de este trabajo de investigación responde al de un estudio descriptivo mediante encuesta.

La población de referencia está constituida por los orientadores, directores de centro y tutores de Educación Primaria y de Educación Secundaria de catorce Comunidades Autónomas de España: Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Navarra y País Vasco (Figura 20).<sup>42</sup>



**Figura 20.** Mapa de las Comunidades Autónomas participantes en el estudio.  
Fuente: elaboración propia.

En el caso de los profesionales de los centros de Primaria y Secundaria para la selección de la muestra se llevó a cabo un muestreo aleatorio monoetápico proporcional al tamaño de las sub-poblaciones (centros de primaria y secundaria de cada

<sup>42</sup> En Baleares, Aragón y Murcia se tuvieron dificultades de aplicación por circunstancias ajenas al estudio como los procesos electorales locales y autonómicos así como la renovación de cargos en la Dirección o Subdirección General correspondiente (con el consecuente parón en la toma de decisiones que afectan al trabajo de campo) Esto ha dificultado que cuando debíamos presentar el presente estudio no dispusiéramos de las 17 CCAA.



Comunidad), siendo la unidad muestral los centros educativos. En este sentido, para acceder a dicha población se definió como unidad primaria de muestreo el centro educativo, por lo que a efectos prácticos se consideraron como poblaciones de referencia las constituidas por los centros educativos de Educación Primaria de 14 Comunidades Autónomas (N=9612) y por los centros de Educación Secundaria Obligatoria de las mismas Comunidades (N=3430).

En cada etapa, las poblaciones y las muestras fueron definidas por separado con el objetivo de disponer de datos representativos de cada una de ellas. Para la selección de los profesionales implicados, no se llevó a cabo un muestreo de segunda etapa, ya que las figuras del orientador y el director son únicas por centros.

La selección de los tutores se realizó tomando en los centros de Educación Primaria a un tutor de cada ciclo, y en los centros de Educación Secundaria Obligatoria a dos tutores, un tutor de 2º de ESO y otro de 4º de ESO, más uno del Programa de Diversificación Curricular (PDC) o Programa de Mejora del Aprendizaje (PMA) y otro de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o Formación Profesional Básica (FPB), cuando se ofertaban tales enseñanzas en el centro.

Los tamaños de las muestras son proporcionales por Comunidad Autónoma con un error del 5%,  $p = q = 0,50$  y un nivel de confianza del 95%.

La tasa de participación inicial de los centros fue muy elevada y, por tanto, la necesidad de reposición con suplentes, que también se designaron aleatoriamente en la etapa de diseño muestral, fue excepcional.

En la Tabla 12 puede verse el tamaño y la composición final de la muestra por etapas y figuras para cada Comunidad, siendo un total de 6658 profesionales de los cuales son 1431 directores de centro (745 de Educación Primaria y 686 de Educación Secundaria), 4377 tutores (2154 de Educación Primaria y 2223 de Educación Secundaria) y 860 orientadores (139 en los centros de Educación Primaria y 721 de Educación Secundaria).

En 6 de las 14 Comunidades Autónomas se dispone de una unidad o departamento interno de orientación en los centros de Educación Primaria. Esta estructura de orientación existe en Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco.

Cabe destacar, que en el caso de la Comunidad Valenciana la muestra de directores, orientadores y tutores de Educación Secundaria Obligatoria es representativa por figura profesional, Comunidad Autónoma y etapa educativa.

**Tabla 12.**  
*Muestra final por etapa educativa y figura profesional.*

Comunidad Autónoma <sup>1</sup>	Educación Primaria			Educación Secundaria O.			TOTAL
	Directores	Orientadores	Tutores	Directores	Orientadores	Tutores	
Andalucía	103	0	307	111	109	365	995
Asturias	163	31	456	68	67	218	1003
Canarias	35	0	93	23	22	72	245
Cantabria	6	5	19	6	6	20	62
Castilla La Mancha	34	33	101	29	29	103	329
Castilla y León	69	0	197	70	68	224	628
Cataluña	84	0	246	65	59	170	624
Comunidad de Madrid	37	0	108	39	38	119	341
Comunidad Valenciana <sup>2</sup>	103	0	299	185	230	616	1433
Extremadura	42	0	121	32	32	122	349
Galicia	36	36	112	31	32	107	354
La Rioja	6	0	19	7	7	27	66
Navarra	9	9	24	5	5	14	66
País Vasco	18	15	52	15	17	46	163
<b>TOTAL</b>	<b>745</b>	<b>129</b>	<b>2154</b>	<b>686</b>	<b>721</b>	<b>2223</b>	<b>6658</b>

Nota 1: En Andalucía, Canarias, Castilla León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja y Comunidad de Madrid, no se dispone de una estructura interna de orientación (unidad o departamento) en los centros de Educación Primaria.

Nota 2: En la Comunidad Valenciana la muestra de directores, orientadores y tutores de Educación Secundaria Obligatoria es representativa por figura profesional, Comunidad Autónoma y etapa educativa.

Fuente: elaboración propia.

#### 5.1.4. Técnica de recogida de información e instrumentos

La técnica de recogida de información empleada fue la encuesta de tipo sociológico. Durante el proceso de recogida de información se aplicaron un conjunto de instrumentos elaborados al efecto.

Estos cuestionarios son:

- Estructurados, de respuesta cerrada (incluyendo opción binaria, opción múltiple y graduada en formato tipo-Likert) y únicamente una pregunta de respuesta abierta.
- Adaptados a cada etapa educativa, a cada figura profesional y a cada Comunidad, incluyendo presentación en lenguas cooficiales.
- Con un segmento aproximado del 70% de ítems común en cada etapa a todas las figuras y CC.AA. (garantía de comparabilidad) y un segmento del aproximado del 30% propio (garantía de especificidad por Comunidades).

Al diseñar los cuestionarios, se prestó especial atención a las evidencias de validez basada en el contenido, incluyendo relevancia, representatividad y calidad técnica de las preguntas ítems. Concretamente, los indicadores proceden de un marco teórico formalizado que fue contrastado en un estudio empírico previo de corte cualitativo<sup>43</sup> y la primera versión de los cuestionarios fue revisada por un panel de expertos cualificados.

Además, en el proceso de validación participaron las Consejerías de Educación para analizar factores contextuales internos y externos que fueran perturbadores (formato de ítems, lenguaje y terminología, dificultades de cumplimentación, etc.).

En Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco se diseñaron dos versiones de cada cuestionario, una en castellano y otra en la lengua cooficial correspondiente.

Un aplicador entregó en mano los cuestionarios al director de cada centro seleccionado, quien los distribuyó a los profesionales restantes conforme al diseño muestral descrito. El mismo aplicador recogió los cuestionarios posteriormente. El trabajo de campo se llevó a cabo entre 2012 y 2016.

---

<sup>43</sup> Estudio de carácter empírico cualitativo dirigido por Vélaz-de-Medrano Ureta titulado “*Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas*” financiado por el CIDE en 2007 y publicado en 2011 por el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFFIE).

A modo de ejemplo, en el Anexo 2 se incluyen los ítems analizados de los cuestionarios aplicados a tutores, orientadores y directores de centro en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria.

En concreto, para este trabajo de investigación se analizan las preguntas de los cuestionarios relacionadas con la tutoría en relación con:

- el tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría,
- el nivel de satisfacción de la cobertura de la tutoría,
- los obstáculos para dar cobertura a las necesidades de tutoría,
- el nivel de satisfacción y percepción del reconocimiento del trabajo como tutor,
- el grado de coordinación entre los tutores y,
- la colaboración entre el tutor y el orientador para el desarrollo de la tutoría.

A continuación, en la Tabla 13 pueden observarse los indicadores analizados y la muestra analizada de referencia diferenciadas por etapa educativa y figura profesional.

**Tabla 13.**  
*Indicadores analizados y muestras de referencia.*

Subdimensión	Indicador	Muestra analizada						
		Educación Primaria			Educación Secundaria			
		D	T	O	D	T	O	
I	Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría	Planificación de la tutoría	✓	✓		✓	✓	
		Coordinación entre tutores	✓	✓		✓	✓	
		Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo		✓			✓	
		Orientación personal de sus alumnos		✓			✓	
		Orientación académica de sus alumnos		✓			✓	
		Orientación profesional de sus alumnos					✓	
		Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo		✓			✓	
		Orientación de las familias de sus alumnos		✓			✓	
		Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro		✓			✓	
		Colaboración con el orientador					✓	
	Apoyo y coordinación de la tutoría			✓			✓	
II	Cobertura de la tutoría	¿En qué medida está pudiendo dar respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos?	✓	✓		✓	✓	✓
		¿En qué medida está usted pudiendo dar respuesta como tutor a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos?		✓			✓	
III	Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría	No se dispone de un tiempo específico lectivo con el grupo de alumnos para abordar cuestiones específicas de tutoría	✓	✓		✓	✓	✓
		Falta de recursos materiales	✓	✓		✓	✓	✓
		Escasa colaboración del equipo directivo		✓			✓	
		Escasa colaboración del profesorado	✓	✓		✓	✓	✓
		Insuficiente formación recibida para el desempeño de la función tutorial	✓	✓		✓	✓	✓
		Escasa colaboración del orientador (si lo hubiera)					✓	
IV	Satisfacción y reconocimiento del trabajo como tutor	¿En qué medida se podría decir que está usted satisfecho con su trabajo como tutor?		✓			✓	
		¿En qué medida considera usted que los siguientes miembros de la comunidad escolar de su centro valoran y reconocen su trabajo como tutor? Equipo directivo/ Profesores/ Tutores/ Familias/ Alumnos/ Orientador		✓			✓	
V	Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría	¿En qué grado considera que están coordinados los tutores del centro?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		¿En qué medida está satisfecho con la colaboración entre usted y el EAP/orientador?		✓				
		¿Considera suficiente la coordinación entre el DO/Orientador/Psicopedagogo y los tutores del centro?					✓	
		¿Está satisfecho con la colaboración del orientador en la preparación de actividades y recursos para la tutoría?					✓	
		Preparación de actividades y recursos para la tutoría		✓	✓			✓
		Decisiones de promoción					✓	✓

Fuente: elaboración propia

### 5.1.5. Plan de análisis

Se realiza una aproximación tanto descriptiva como inferencial de los datos recogidos para cada subdimensión del marco teórico. La estrategia analítica general incluye:

- Descripción de la distribución de respuesta a las distintas cuestiones por parte de los diversos colectivos profesionales (tutores, orientadores y directores de centro) en cada etapa educativa.
- Una perspectiva comparada básica que orienta el análisis a la exploración de diferencias relevantes entre: a) las dos etapas de la educación obligatoria y b) los distintos tipos de profesionales.
- Una perspectiva comparada entre los dos grupos de Comunidades Autónomas con una estructura diferenciada en el sistema de orientación: aquellas donde existe un orientador en los centros de educación primaria (Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y aquellas en las que no (Andalucía, Canarias, Castilla León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja y Madrid).

En primer lugar, se realiza un análisis exploratorio previo de la información recogida llevando a cabo un estudio de la distribución de respuesta, de la normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) y del cálculo de los principales estadísticos descriptivos (Media, desviación típica, mínimo, máximo, número de casos no perdidos y cuartiles). Posteriormente, se lleva a cabo un análisis inferencial de las posibles diferencias en la respuesta otorgada en función de la etapa educativa y la figura profesional. Se adopta una perspectiva no paramétrica en el análisis de estas diferencias ya que las variables no se distribuyen normalmente (Anexo 3). Para ello, al no cumplirse los supuestos básicos de normalidad, se emplean la prueba U de Mann-Whitney, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon o la prueba H de Kruskal-Wallis, según el caso. Finalmente, se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales entre los centros con orientador en EP y los que carecen de dicha figura profesional.

El paquete estadístico utilizado para el análisis de la información ha sido el programa estadístico SPSS versión 24.

## **5.2. Fase II: Diseño y validación de un instrumento. Aplicación a una muestra representativa de tutores de ESO.**

### **5.2.1. Planteamiento del problema**

*¿Cuál es el modelo de las funciones asociadas a la acción tutorial?, ¿En qué medida los tutores están llevando a cabo las funciones asociadas a la acción tutorial?* La tutoría puede considerarse uno de los ámbitos de la orientación educativa con más impacto directo sobre el desarrollo integral de los estudiantes y, sin embargo, cuenta con poco conocimiento empírico acumulado sobre cómo y qué agentes están llevando a cabo efectivamente las funciones que se asocian a dicha labor. La definición de un modelo de funciones asociadas a la acción tutorial, así como la construcción y validación de un instrumento para evaluar dichas funciones, permitirán establecer una definición competencial ajustada a la realidad actual, a partir de la cual se puedan establecer políticas de mejora de la acción orientadora y tutorial<sup>44</sup>.

### **5.2.2. Objetivos de la investigación**

El objetivo general de la presente investigación es construir y validar un instrumento que permita evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial. Del mismo modo, se pretende aportar evidencia sobre en qué medida los tutores, uno de los agentes más directamente implicados con la acción tutorial, valoran como están llevando a cabo dichas funciones.

El objetivo general planteado en el apartado anterior, se concreta en los siguientes objetivos específicos:

---

<sup>44</sup> Junto con los dos Proyectos I+D+i citados anteriormente, este segundo estudio también se enmarca dentro del Proyecto complementario titulado “Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de las funciones asociadas a la Acción Tutorial” financiado por la UNED bajo la dirección de Esther López Martín.

- Proponer un modelo teórico que permita establecer las funciones asociadas a la acción tutorial.
- Diseñar y validar un instrumento dirigido a evaluar dichas funciones.
- Aplicar el instrumento a una muestra representativa de tutores de Educación Secundaria Obligatoria.
- Analizar la percepción de los tutores sobre el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales.

Con el estudio en profundidad de las funciones asociadas a la acción tutorial por parte de los tutores de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se pretende dar respuesta a las cuestiones siguientes:

- *¿Cuál es el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales?*
- *¿Los años de experiencia docente influyen en el cumplimiento de las diferentes funciones tutoriales? ¿Y la especialidad, el sexo, los años como tutor o el curso académico en el que ejerce como tutor?*
- *¿A qué función tutorial dedican más tiempo los tutores? ¿Y menos?*
- *¿Existen diferencias en el tiempo dedicado a las diferentes funciones tutoriales?*
- *¿A qué función tutorial consideran los tutores que deberían dedicar más tiempo? ¿Y menos?*
- *¿Existen diferencias en el tiempo que consideran que deberían dedicar a las diferentes funciones tutoriales?*
- *¿Existen diferencias significativas entre el tiempo real dedicado y el tiempo ideal que los tutores consideran que deberían dedicar a las diferentes funciones tutoriales?*

### **5.2.3. Población y muestra**

La población de referencia está constituida por los tutores de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana, registrados en el curso académico 2015-2016. La selección de la muestra se llevó a cabo a partir de un muestreo aleatorio proporcional al tamaño de la población de referencia (nivel de confianza del 95%;  $p = q = 0,5$  y error del 5%), en el que la unidad de muestreo fue el centro educativo.



Posteriormente, en una segunda etapa, de los 185 Institutos de Enseñanza Secundaria participantes en el estudio, se seleccionaron dos tutores, un tutor de 2º y otro de 4º, más uno del Programa de Diversificación Curricular (PDC) o Programa de Mejora del Aprendizaje (PMA) y otro de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o Formación Profesional Básica (FPB), cuando se ofertaban tales enseñanzas en el centro.

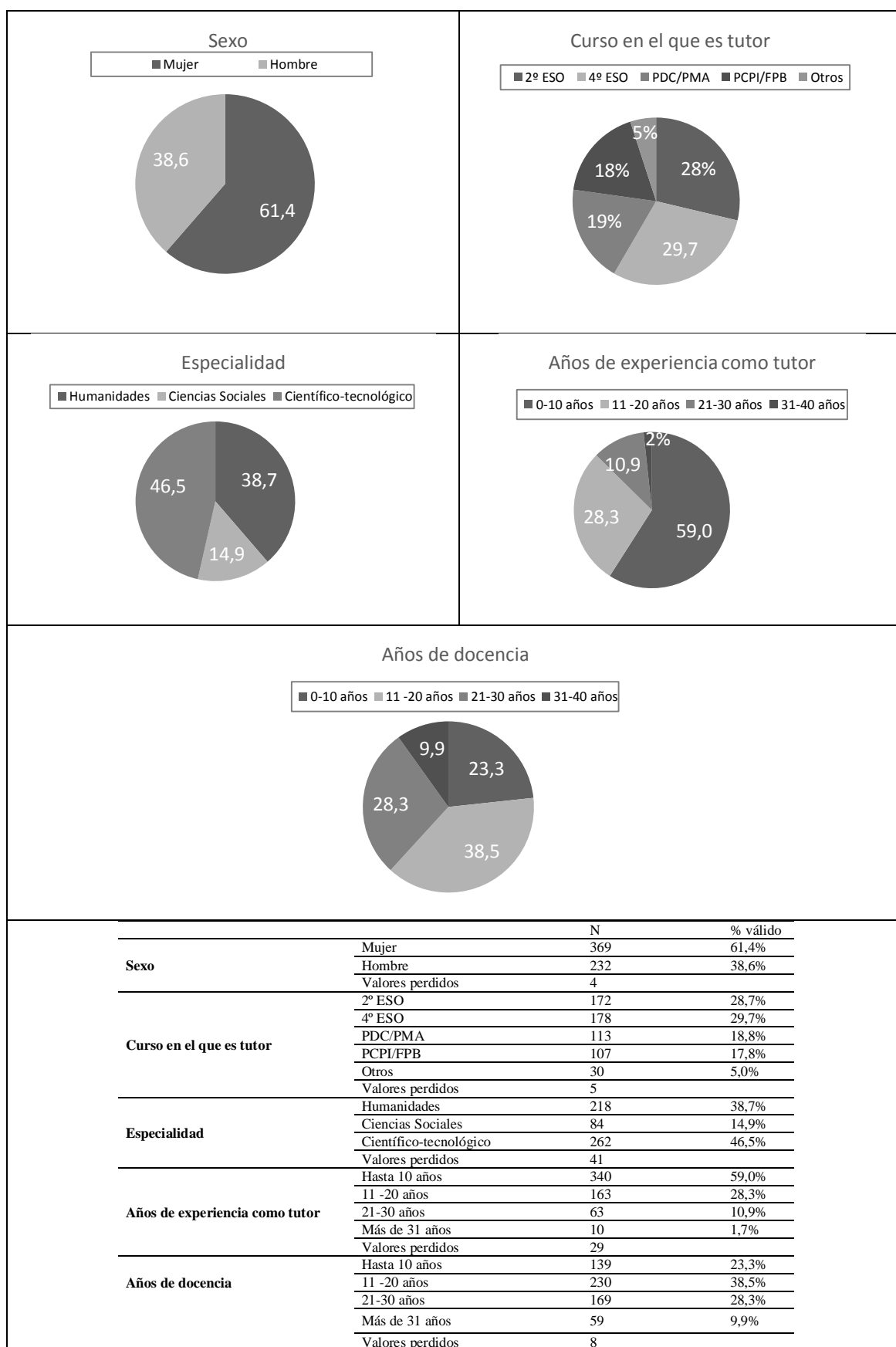
Tras eliminar aquellos sujetos con más de un 33% de valores perdidos, el tamaño final de la muestra ha sido de 605 tutores de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En la Figura 21 se presenta la distribución de los sujetos en función de las siguientes características personales y laborales: sexo, curso en el que es tutor, especialidad, años de experiencia como tutor o años de experiencia como docente.

Tal y como se observa en la Figura 21, el 38,6% son hombres y el 61,40% mujeres. Asimismo, aproximadamente el 28,7% son tutores de 2º ESO, un 29,7% de 4º ESO, un 18,8% de PCD/PMA, 17,8% de PCPI o FPB y un 5% indicaron que eran tutores de otros cursos como del Contrato-Programa<sup>45</sup>, 1º o 3º ESO. En cuanto a los años de experiencia docente, el 59% de los tutores encuestados tiene entre 0 y 10 años, el 38,5% entre 11 y 20 años, el 28,3% entre 21 y 30 años, y el 9,9% más de 31 años. Por su parte, el 59% tiene entre 0 y 10 años de experiencia como tutor, el 28,3% entre 11 y 20 años, el 10,9% entre 21 y 30 años, y solo el 1,7% más de 31 años. Finalmente, el 46,5% de los tutores son de la rama Científico-tecnológica, el 38,7% de la especialidad de Humanidades y el 14,9% de Ciencias Sociales.

La recogida de la información se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2016, a través de la entrega de los cuestionarios en papel al director de los centros seleccionados, que se encargó de distribuírseles a los tutores que formaron parte de la muestra.

---

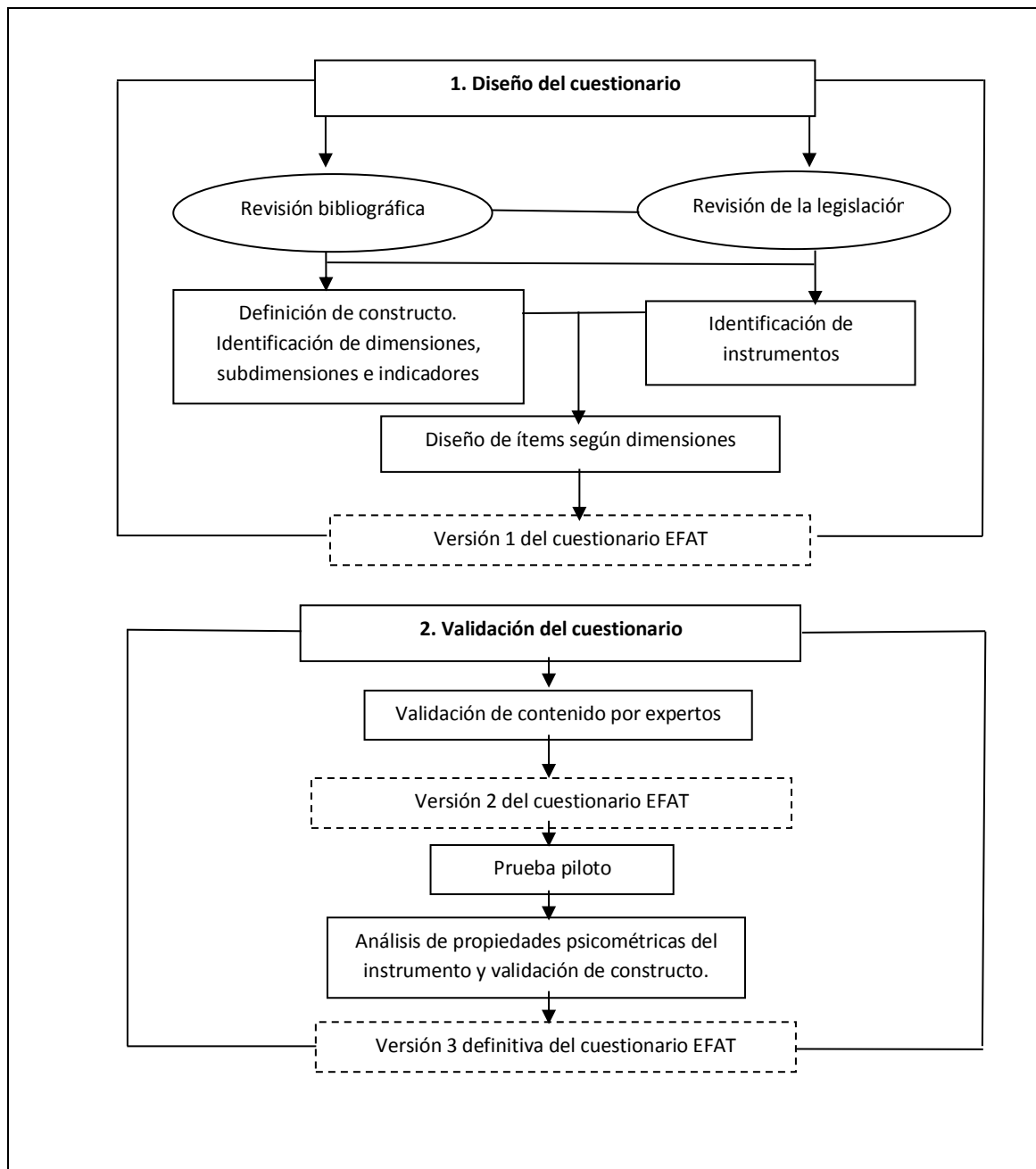
<sup>45</sup> Son programas diseñados y desarrollados en colaboración con los centros educativos y otras entidades, para mejorar la atención al alumnado, el funcionamiento de los centros y las buenas prácticas educativas; como por ejemplo: Programa de Compensación Educativa, Programa de acompañamiento escolar, Plan EXIT, Plan Integra, etc.



**Figura 21.** Caracterización de la muestra de tutores de la Comunidad Valenciana.  
Fuente: elaboración propia.

### 5.2.4. Técnica de recogida de información e instrumentos

El instrumento diseñado Evaluación de las Funciones asociadas a la Acción Tutorial (EFAT) persigue identificar las principales actuaciones que desempeñan los tutores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).



**Figura 22.** Diseño y validación del cuestionario EFAT.

Fuente: elaboración propia.

Para su construcción (Figura 22), se ha procedido en primer lugar a establecer una matriz teórica de referencia estructurada en tres dimensiones y nueve subdimensiones que coinciden, respectivamente, con los principales objetivos y funciones de la acción tutorial. Posteriormente, éstas se concretaron en indicadores vinculados a las tareas del tutor con su grupo de alumnos.

El establecimiento de este modelo teórico ha sido elaborado a partir del análisis normativo y teórico de las funciones asociadas a la acción tutorial. De manera más específica, se ha partido de las funciones detalladas en el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, así como en las adaptaciones que de dicho Real Decreto han llevado a cabo posteriormente las diferentes Comunidades Autónomas. Esta propuesta inicial ha sido completada con aquellas otras funciones establecidas por autores de referencia en este ámbito de estudio<sup>46</sup>, así como basándonos en el estudio previo<sup>47</sup>.

A partir de este modelo teórico se construye una primera versión del instrumento que se somete a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos (Anexo 4). Para ello, se cuenta con la participación de 22 profesionales (especialistas en el campo de la orientación educativa y la acción tutorial y profesorado con experiencia como tutor en diferentes etapas educativas), quienes han valorado las tareas asociadas a la acción tutorial de acuerdo con los siguientes criterios: claridad (ambigüedad, formulación clara y de fácil comprensión), idoneidad (adecuación en relación a la función que intenta medir y suficiencia para inferir la información buscada) y relevancia (si la tarea es representativa de lo que intenta medir y aporta información significativa respecto a la dimensión evaluada).

---

<sup>46</sup> Albaladejo (1992), Álvarez y Bisquerra (1996), Angulo (2003), Argüis (2001), Arnaiz (2001), Artigot (1973), Asensi Díaz (2002), Bisquerra (2002), Cano (2013), Comellas (1999), Fernández Torres (1991), Galve (2002), Galve y García (1992), García Crespo (1987), García López (1997,2001), González-Benito y Vélaz-de-Medrano (2014), Guillamón (2002), Lara (2008a, 2008b), Lázaro y Asensi (1989), Monge (2010), Montanero (1998), Mora (1995), Ortega (1994), Pantoja (2013), Planas (2002), Riart (1999), Río y Martínez (2007), Sanz Oro (2010), Torrego (2014), y Vélaz de Medrano (1998).

<sup>47</sup> Los 9 ítems del estudio previo sufrieron ligeras modificaciones en la redacción (por ejemplo: “la preparación de alumnos para el paso al siguiente ciclo educativo” pasa a ser “preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa”), o detallándose en mayor medida (por ejemplo, el ítem “la planificación de la tutoría” pasa a 4 ítems (“colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro”, “aplicación del plan de acción tutorial”, “elaboración de actividades y recursos para la tutoría”, “evaluación de la acción tutorial desarrollada”), con excepción de “La coordinación con los demás tutores”, que se mantuvo igual.

Atendiendo al análisis de las valoraciones y sugerencias de los expertos, se llevaron a cabo modificaciones en la formulación de algunos ítems a fin de mejorar la claridad en su redacción y emplear una terminología neutra de género. Además, se incorporó el ítem “Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres”, al tratarse de una de las tareas que los expertos consideraron que debería incluirse y se eliminaron los siguientes tres ítems: “Organización y presidencia de las sesiones de evaluación”, ya que indicaron que es una función propia de la Jefatura de Estudios, “Realización de reuniones individuales con las familias para informar sobre todo aquello que les concierne del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos”, y “Realización de reuniones colectivas con las familias para informar sobre aspectos generales del curso”, por tratarse de técnicas empleadas para llevar a cabo tareas reflejadas en otros indicadores (Tabla 14). La versión definitiva de la matriz de teórica se incluye en la Tabla 15.

**Tabla 14.**

*Modificaciones realizadas en los ítems tras la validación de expertos.*

VERSIÓN PREVIA	VERSIÓN POSTERIOR A LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS	MOTIVO DEL CAMBIO
<b>MODIFICACION</b>		
Realización de actividades de técnicas de trabajo intelectual con alumnos.	Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos.	Mayor claridad
Atención a las necesidades personales del alumnado.	Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.).	Mayor claridad
Conocimiento de intereses profesionales de los estudiantes”	Conocimiento de competencias e intereses profesionales del alumnado.	Mayor claridad
Conocimiento de las aptitudes e intereses académicos de cada alumno.	Conocimiento de competencias e intereses académicos del alumnado.	Mayor claridad
Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno.	Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	Mayor claridad
Coordinación y colaboración con el Jefe de estudios	Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios	Terminología neutra en genero
Colaboración en el diseño del plan de acción tutorial	Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro	Mayor claridad
Desarrollo del plan de acción tutorial	Aplicación del plan de acción tutorial	Mayor claridad
Organización de actividades de acogida a principio de curso (información de sus derechos y deberes, de las normas del centro, etc.)	Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.	Mayor claridad
Desarrollo de actividades y medidas necesarias para fomentar un buen clima de convivencia, la resolución pacífica de conflictos, la integración y la participación de los alumnos en la vida del centro	Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.	Mayor claridad
<b>INCORPORACIÓN</b>		
	Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres	Los expertos indicaban que era una de sus funciones.
<b>ELIMINACIÓN</b>		
Organización y presidencia de las sesiones de evaluación		Los expertos indicaban que se trataba de una función de la Jefatura de estudios.
Realización de reuniones individuales con las familias para informar sobre todo aquello que les concierne del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.		Se trataba de las técnicas empleadas para llevar a cabo indicadores que ya se encontraban en el modelo teórico (“Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as” y la “Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos)
Realización de reuniones colectivas con las familias para informar sobre aspectos generales del curso (calendario escolar, horarios, horario de tutoría, actividades y servicios complementarios y extraescolares, programas escolares específicos, criterios de evaluación del equipo docente, normas de convivencia, etc.)		

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 15.***Modelo teórico de las tareas asociadas a la función tutorial.*

<b>MODELO TEÓRICO DE LAS TAREAS ASOCIADAS A LA FUNCIÓN TUTORIAL</b>			
DIMENSIÓN Objetivos de la acción tutorial	SUBDIMENSIÓN Funciones de la acción tutorial	INDICADOR Tareas del tutor respecto a los alumnos de su grupo	
1. Favorecer la educación integral	1.1. Contribuir a la orientación personal del alumnado	111. Conocimiento de los <i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado.	
		112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	
		113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación personal</i> del alumnado.	
	1.2. Contribuir a la orientación académica del alumnado	121. Conocimiento de las <i>competencias e intereses académicos</i> de cada alumno.	
		122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa.	
		123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas.	
	1.3. Contribuir a la orientación profesional del alumnado	124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación académica</i> del alumnado.	
		131. Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes.	
		132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales.	
	2. Contribuir a la personalización de la enseñanza	2.1. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje	133. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación profesional</i> del alumnado.
			211. Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado.
			212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.
2.2. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo		213. Realización de <i>actividades de refuerzo</i> educativo con los alumnos que lo necesiten.	
		214. Realización de <i>actividades de técnicas de estudio</i> con los alumnos.	
		215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	
3. Fomentar la interacción adecuada entre toda la comunidad educativa		3.1. Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación	221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.
			222. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.
			223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.
		3.2. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro	311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.
			312. Aplicación del plan de acción tutorial.
			313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.
	3.3. Coordinar la intervención educativa del profesorado	314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	
		321. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.	
		322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.	
		323. Mediación en situaciones de conflicto.	
		324. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	
		331. Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	
332. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.			
3.4. Favorecer la colaboración familia-escuela	333. Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.		
	334. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.		
	335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.		
	336. Colaboración con el orientador (del centro o de la zona).		
	337. Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).		
	338. Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios.		
	339. Colaboración con la Dirección del centro.		
3310. Coordinación con los demás tutores.			
	341. Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres.		
	342. Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as.		
	343. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.		

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, el instrumento EFAT está compuesto por 39 ítems, de respuesta cerrada tipo Likert (1=*Nada* / 2=*Casi nada* / 3=*Poco* / 4=*Algo* / 5=*Bastante* / 6=*Mucho*), que se corresponden con los indicadores del modelo. En las instrucciones del instrumento que se elaboró se preguntaba a los tutores por su valoración del tiempo de dedicación a las diferentes tareas que se indican.

Para ello, tras la validación de contenido por grupo de expertos, se aplicó el instrumento a la población de tutores de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León seleccionada en el Estudio I, que ha sido presentada en la Tabla 12. Este estudio piloto se realiza con la finalidad de detectar posibles problemas de funcionamiento de los elementos de la escala. El tamaño de la muestra final fue de 223 tutores, una vez depurados los casos con más de un 25% de respuestas en blanco (1 caso en total).

Concretamente, el trabajo de campo, llevado a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2015, requirió la entrega en mano de los cuestionarios en papel al director de cada uno de los centros seleccionados. El director fue el encargado de distribuir el instrumento a los tutores del centro atendiendo a la pauta descrita en el apartado de descripción de la muestra.

Se han analizado las propiedades psicométricas del instrumento desde una perspectiva de la teoría clásica de los ítems, obteniéndose una fiabilidad para el instrumento de 0.96, así como en todos los casos una correlación ítem-total del test adecuada (Anexo 5). A su vez, hemos llevado a cabo una validación de contenido a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC) de segundo orden. El programa de análisis de datos empleado fue Mplus versión 6 (Muthén & Muthén, 1998-2010) y como método de estimación se utilizó el de mínimos cuadrados ponderados (Weighted least squares mean and variance adjusted -WLSMV-), ya que las variables observadas del modelo propuesto son ordinales.

El modelo de segundo orden definitivo para la población objeto de estudio se presenta en la Figura 24. A este respecto, cabe señalar que como se le presupone a un modelo de estas características, solo se llevaron a cabo aquellas modificaciones que eran justificables a nivel teórico (Kline, 2011). El proceso de reespecificación de los modelos estuvo guiado por los contraste de los multiplicadores de Lagrange (índices de modificación) y el contraste de Wald (estadístico t).



Atendiendo a los índices de ajuste del modelo, el valor del RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) es de 0.067, lo que estaría informando de un ajuste aceptable (Byrne, 1998). Por su parte, el índice TLI (Tucker Lewis Index) muestra la idoneidad del ajuste del modelo al tomar valores próximos a la unidad, concretamente de 0.963. Del mismo modo, el CFI (Comparative Fit Index) ha resultado ser igual a 0.960, lo cual indica un ajuste adecuado del modelo (Browne y Cudeck, 1993; Kline, 2011).

Haciendo referencia a la fiabilidad de las dimensiones y subdimensiones evaluadas, se observa cómo los Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC) estimados para los factores de primer y de segundo orden (Figura 23, Tabla 16) toman valores comprendidos entre 0.811 y 0.970 lo cual informa de unos niveles de fiabilidad buenos e, incluso en algunos casos, óptimos.

$$IFC = \frac{(\sum_j L_{ij})^2}{(\sum_j L_{ij}) + \sum_j Var(E_{ij})}$$

donde  $L_{ij}$  es la carga factorial estandarizada de cada uno de los  $j$  indicadores que cargan sobre el factor  $i$  y  $Var(E_{ij})$  es la varianza del término de error asociado a cada uno de los  $j$  indicadores del factor  $i$ .

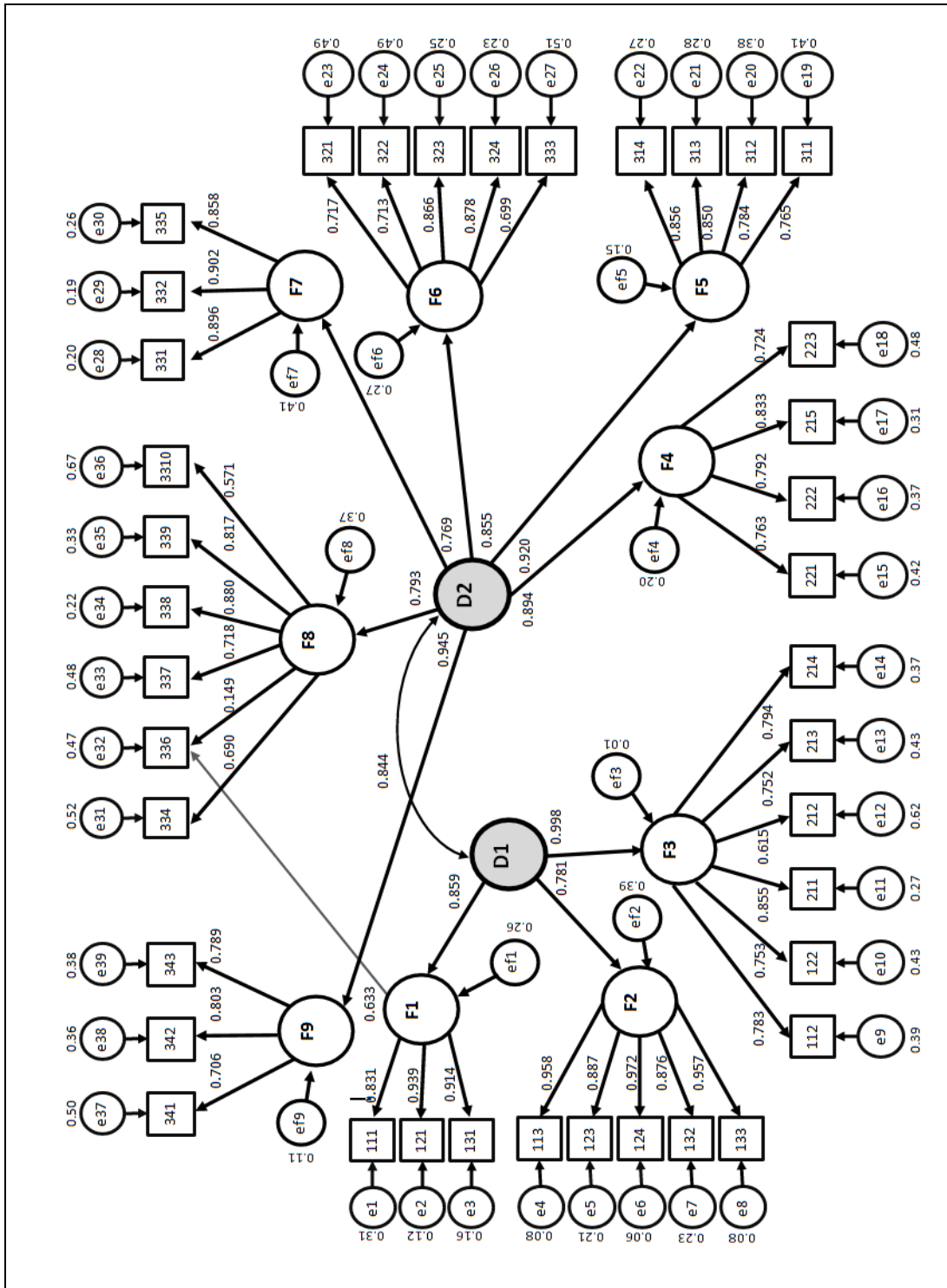
**Figura 23.** Fórmula para calcular el Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC).

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 16.**  
Fiabilidad compuesta (Castilla y León)

	IFC
F1	0,902
F2	0,970
F3	0,892
F4	0,860
F5	0,887
F6	0,884
F7	0,916
F8	0,820
F9	0,811
D1	0,914
D2	0,947

Fuente: Elaboración propia.



**Figura 24.** Modelo de segundo orden para el Instrumento EFAT en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Castilla y León)

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la Figura 24 y Tabla 17, en el modelo validado se reduce el número de dimensiones respecto al modelo teórico de partida. La primera dimensión “Favorecer la educación integral” se unifica con la segunda “Contribuir a la

*personalización de la enseñanza*”, conformándose en una sola dimensión denominada “*Favorecer la educación integral y la personalización de la enseñanza*” (D1). Ambos objetivos de la tutoría parecen converger, pudiendo ser debido a que, al fomentar el carácter integral del proceso formativo, se está adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada estudiante.

Por su parte, la segunda dimensión es *Fomentar la interacción adecuada entre toda la comunidad educativa*, la cual en el modelo teórico se constituye como la tercera dimensión.

Tanto en el modelo teórico como en el modelo final se distinguen 9 subdimensiones, existiendo algunas diferencias en su configuración interna y en su denominación. En el modelo definitivo las subdimensiones que se corresponden con las funciones propias de la tutoría son las siguientes:

- F1. *Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional)*, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones personales, también asesorando a los alumnos sobre su potencial, haciéndole tomar conciencia de sus intereses y competencias valorando las opciones académicas y profesionales.
- F2. *Informar, asesorar y derivar a otros profesionales* con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado.
- F3. *Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje*, atendiendo a las dificultades de aprendizaje de los alumnos para proceder a la adecuación personal del currículo.
- F4. *Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo*. Es decir, realizar el seguimiento y evaluación de los alumnos, coordinando el proceso de evaluación y las decisiones respecto la promoción del alumnado de su grupo.
- F5. *Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación* llevando a cabo la planificación y evaluación de la acción tutorial, mediante la participación en el desarrollo y valoración del Plan de Acción Tutorial del centro.

- F6. *Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.*
- F7. *Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.*
- F8. *Coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado, con la finalidad de asegurar la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones.*
- F9. *Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos así como con entorno comunitario.*

Las tres subdimensiones del modelo teórico *Contribuir a la orientación personal del alumnado*, *Contribuir a la orientación académica del alumnado* y *Contribuir a la orientación profesional del alumnado* se reconfiguran en dos: *Conocer al alumnado* (F1) e *Informar, asesorar y derivar a otros profesionales* (F2).

La subdimensión *Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo* (F4), en el modelo teórico se encuentra integrada en la dimensión *Personalización de la enseñanza*, como parte de la actividad de evaluación desarrollada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el modelo definitivo, la sitúa dentro de la dimensión *Favorecer la intervención adecuada por parte de toda la comunidad educativa* (D2). Este hecho podría deberse a que las tareas asociadas a la misma hacen referencia a actividades que se realizan de forma colaborativa entre los diferentes agentes educativos.

Los indicadores *Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno* (215) y *Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno* (223), cambian de posición respecto al modelo de partida. A este respecto, los dos indicadores se ubican en la subdimensión *Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo* (F4), lo cual podría revelar que los tutores de Educación Secundaria Obligatoria consideran que la tarea de cumplimentación de dicha documentación forma parte del propio proceso de evaluación.

El indicador *Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares* (333), se sitúa en la subdimensión *Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro* (F6). A pesar de tratarse de una actividad que conlleva coordinación con el resto del profesorado, los tutores la podrían considerar más un mecanismo de potenciación de la integración y la participación del alumnado, que una actuación relativa a la coordinación de la intervención educativa.

Por otra parte, los indicadores *Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares* (331), *Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo* (332) y *Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado* (335), se conforman en el modelo validado como una subdimensión con entidad propia, denominada *Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado* (F7). Estas tareas del tutor se integraban en la subdimensión *Coordinar la intervención educativa del profesorado*, pero se aprecia cómo se establece una diferenciación clara exclusivamente referida a todas las tareas vinculadas con el diseño, desarrollo y evaluación de las adaptaciones del currículo y de las actividades de refuerzo.

De especial relevancia, es el caso de un indicador cuya pertenencia a una única subdimensión no es clara. Así, la tarea *Colaboración con el orientador (del centro o de la zona)* (336), se asocia con las subdimensiones *Conocer al alumnado* (F1) y *Coordinar la intervención educativa del profesorado* (F8), por requerirse, para ambas funciones, la cooperación del orientador para conseguir conocimiento más profundo de los alumnos del grupo en el que se ejerce como tutor. Esto podría ser debido a que se requiere para ambas funciones, la cooperación del orientador para conseguir conocimiento más profundo de los alumnos del grupo en el que se ejerce como tutor para lograr conocer mejor al alumnado (por ejemplo, en el tránsito entre cursos).

**Tabla 17.**

*Modelo final de las tareas asociadas a la función tutorial (Castilla y León). Dimensiones, Subdimensiones e indicadores.*

DIMENSIÓN Objetivos de la acción tutorial	SUBDIMENSIÓN Funciones de la acción tutorial	INDICADOR Tareas del tutor respecto a los alumnos de su grupo
D1. Favorecer la educación integral y personalización de la enseñanza	F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional)	111. Conocimiento de los <i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado.
		121. Conocimiento de las <i>competencias e intereses académicos</i> de cada alumno.
		131. Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes
		336. Colaboración con el orientador (del centro o de la zona).
	F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado.	113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación personal</i> del alumnado.
		123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas.
		124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación académica</i> del alumnado.
		132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales.
		133. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación profesional</i> del alumnado.
		134. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación profesional</i> del alumnado.
F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	
	122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa.	
	211. Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado.	
	212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.	
	213. Realización de <i>actividades de refuerzo</i> educativo con los alumnos que lo necesiten.	
	214. Realización de <i>actividades de técnicas de estudio</i> con los alumnos.	
	215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo	221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	
	222. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	
	223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.	
	224. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	
F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación	311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.	
	312. Aplicación del plan de acción tutorial.	
	313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.	
	314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	
D2. Fomentar la interacción adecuada entre toda la comunidad educativa	F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	321. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.
		322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.
	F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	323. Mediación en situaciones de conflicto.
		324. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.
		333. Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.
F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado.	331. Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	
	332. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	
	335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.	
	334. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.	
F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos así como con el entorno comunitario.	336. Colaboración con el orientador (del centro o de la zona).	337. Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).
		338. Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios.
	339. Colaboración con la Dirección del centro.	3310. Coordinación con los demás tutores.
		341. Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres.
		342. Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as.
343. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.		

Fuente: elaboración propia.

### 5.2.5. Plan de análisis

Teniendo en cuenta que los objetivos de esta tesis, después del diseño y la validación de un instrumento que permita evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial, se aplica a una muestra representativa de tutores de ESO. Tras el procesamiento de la información recogida, se inicia el proceso de análisis de resultados. Este análisis se desarrolla con un doble propósito:

- *La validación del modelo teórico en la población de tutores de la Comunidad Valenciana.* Esta validación se lleva a cabo a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de segundo orden. El programa de análisis de datos empleado fue Mplus versión 6 (Muthén & Muthén, 1998-2010) y como método de estimación se utilizó el de mínimos cuadrados ponderados (*Weighted least squares mean and variance adjusted* -WLSMV-), ya que las variables observadas del modelo propuesto son ordinales.
  
- *El análisis del nivel de cumplimiento de las funciones asociadas a la acción tutorial de los tutores.* Para ello se parte del análisis descriptivo de la respuesta otorgada por los sujetos de la muestra a los diferentes elementos de la escala, se estima el nivel de cumplimiento de cada una de las áreas funcionales (dimensiones) en las que se agrupan las funciones individuales. El cálculo de las puntuaciones en cada una de las dimensiones se lleva a cabo desde la perspectiva de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI). Asimismo, se analiza el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales en función de variables contextuales como los años de experiencia, años de experiencia como tutor, sexo, especialidad y curso en el que es tutor.





## **CAPÍTULO 6**

### **RESULTADOS (I): APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LA TUTORÍA EN ESPAÑA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

#### **Capítulo 6. RESULTADOS (I): APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LA TUTORÍA EN ESPAÑA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

- 6.1. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría
  - 6.1.1. Planificación de la tutoría
  - 6.1.2. Coordinación entre tutores
  - 6.1.3. Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo
  - 6.1.4. Orientación personal de los alumnos
  - 6.1.5. Orientación académica de los alumnos
  - 6.1.6. Orientación profesional de los alumnos
  - 6.1.7. Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo
  - 6.1.8. Orientación de las familias de sus alumnos
  - 6.1.9. Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro
  - 6.1.10. Colaboración con el orientador
  - 6.1.11. Apoyo y coordinación de la tutoría por parte de los orientadores
- 6.2. Cobertura de la tutoría
  - 6.2.1. Respuesta a las necesidades de tutoría
  - 6.2.2. Respuesta como tutor a las demandas de orientación de las familias
- 6.3. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría
- 6.4. Satisfacción y reconocimiento del trabajo como tutor
  - 6.4.1 Satisfacción del tutor con su propio trabajo
  - 6.4.2. Percepción del tutor de la valoración del trabajo del tutor por otros profesionales
- 6.5. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría
  - 6.5.1. Grado de coordinación entre los tutores
  - 6.5.2. Colaboración entre los tutores y el orientador
- 6.6. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas con diferente estructura de orientación: con y sin orientador dentro de los centros de Educación Primaria.
  - 6.6.1. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría
  - 6.6.2. Cobertura de la tutoría
  - 6.6.3. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría
  - 6.6.4. Satisfacción y reconocimiento del trabajo como tutor
  - 6.6.5. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría
- 6.7. Conclusiones del Estudio I



## **CAPÍTULO 6. RESULTADOS FASE I: APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LA TUTORÍA EN ESPAÑA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

En el Capítulo sexto se presentan los resultados del análisis del sistema de tutoría en Educación Primaria (EP) y en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) establecido en España de acuerdo a diferentes factores como: el tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría, la cobertura de la tutoría, los obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría, el nivel de satisfacción y el reconocimiento del trabajo como tutor y la colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría.

En primer lugar, se muestra la distribución de respuesta a las distintas cuestiones por parte de tutores, orientadores y directores de centro en cada etapa educativa, así como de las posibles diferencias en la respuesta otorgada en función de la etapa educativa (Educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria) y los distintos tipos de profesionales. Posteriormente, se presentan los resultados del estudio comparado entre los dos grupos de Comunidades Autónomas con una estructura diferenciada en el sistema de orientación: aquellas donde existe un orientador en los centros de educación primaria (Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y aquellas en las que no (Andalucía, Canarias, Castilla León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja y Madrid).

## 6.1. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría

Una cuestión fundamental para profundizar en el estudio de la tutoría es conocer la dedicación que los agentes educativos implicados en su desarrollo tienen en la misma. Por ello, en este apartado se lleva a cabo una aproximación descriptiva del tiempo empleado por diferentes miembros de la comunidad educativa a las diferentes tareas asociadas a la tutoría.

### 6.1.1. Planificación de la tutoría

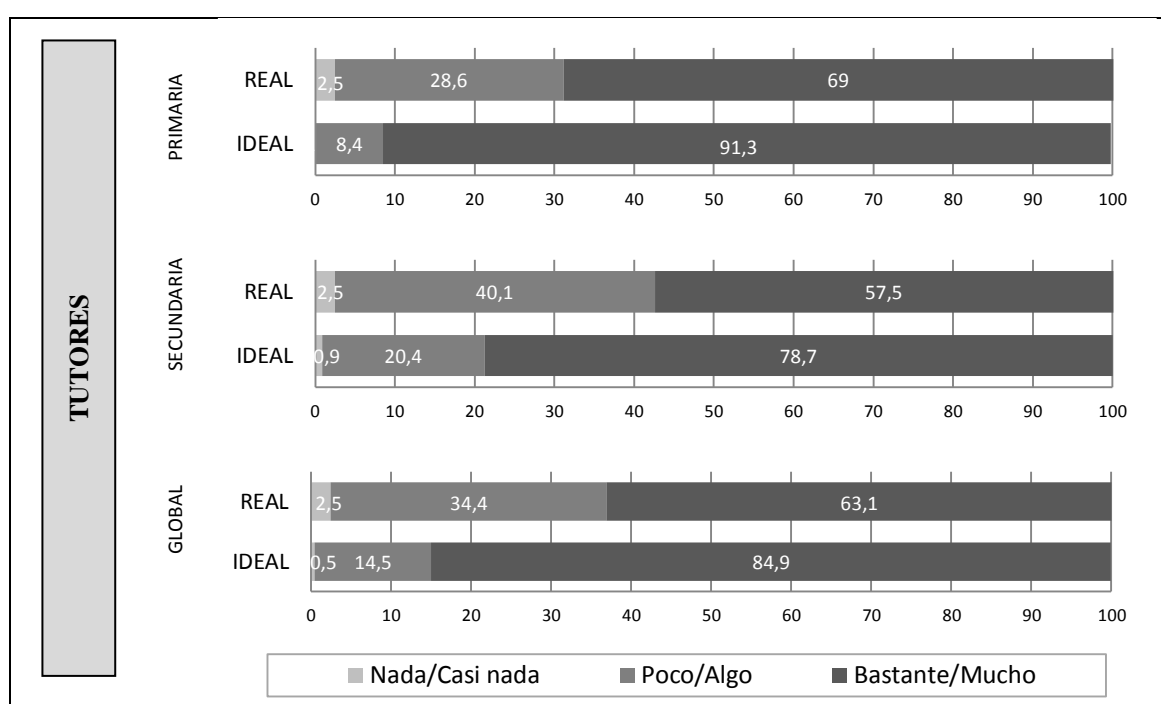
#### a) Por parte de los tutores

Tal y como se observa en la Figura 25, el 63,1% de los tutores de ambas etapas educativas consideran que dedican *bastante* o *mucho* tiempo a la planificación de la tutoría (tiempo real), el 34,4% dedican *poco* o *algo* y el 2,5% *nada* o *casi nada*. Sin embargo, si se les pregunta por el tiempo que deberían dedicar a esta tarea (tiempo ideal), aproximadamente, el 85% de los tutores que forman parte de la muestra indican que el tiempo destinado debería ser *bastante* o *mucho* y, únicamente el 14,5% y el 0,5% valora que sea *poco* o *algo*, o *nada* o *casi nada*, respectivamente.

Para el análisis de las diferencias se adopta una perspectiva no paramétrica en el análisis de estas diferencias ya que como puede observarse las variables no se distribuyen normalmente (Anexo 3). En este sentido, el análisis entre el tiempo real y el tiempo ideal que los tutores dedican a esta tarea se ha llevado a cabo a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, observándose que existen diferencias significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal dedicado por los tutores a dicha tarea ( $Z=-33,248$ ;  $p=,000$ ). Esto sucede tanto en EP ( $Z=-24,441$ ;  $p=,000$ ) como en ESO ( $Z=-22,525$ ;  $p=,000$ ), siendo superior en el caso del tiempo ideal que los tutores estiman que deberían dedicar a la planificación de la tutoría.

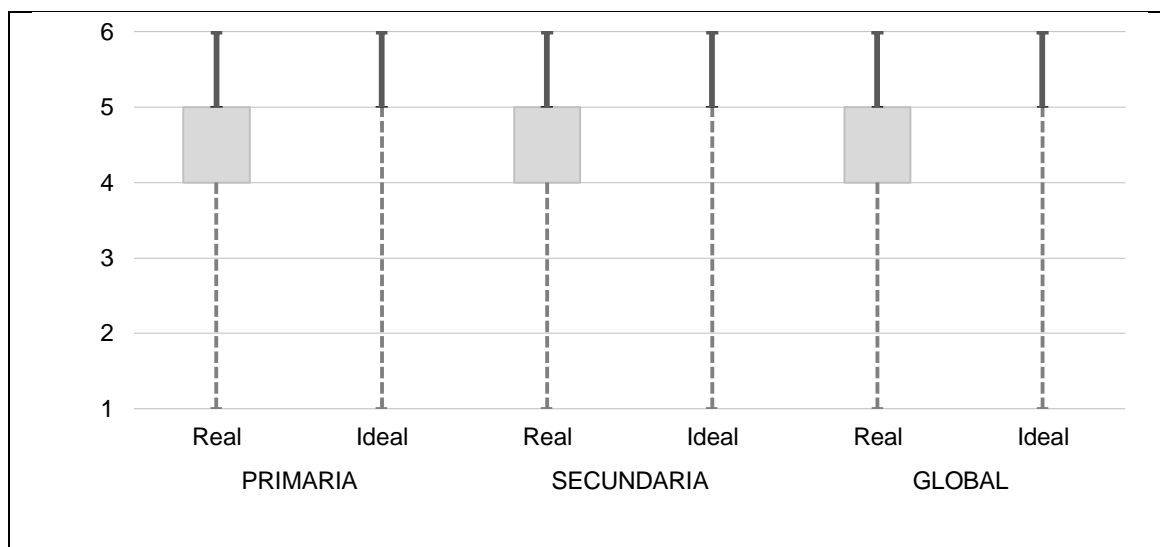
Asimismo, tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones otorgadas por los tutores en función de la etapa educativa considerada,

tanto en el tiempo real ( $U=1976245,500$ ;  $p=,000$ ) como en el tiempo ideal dedicado a la planificación de la tutoría ( $U=1670275,500$ ;  $p=,000$ ). En ambas etapas las valoraciones en esta tarea son muy elevadas aunque superiores en EP que en ESO. En EP el 69% de los tutores consideran que el tiempo dedicado es *bastante/mucho*, el 28,6% *poco/algo* y el 2,5% *nada/casi nada*. Por su parte, el 57,5% de los tutores de ESO considera que el tiempo dedicado es *bastante/mucho*, el 40,1% *poco/algo* y el 2,5% *nada/casi nada*. Esto denota que los tutores de EP estiman que emplean un mayor tiempo que los de ESO a la planificación de la tutoría. De igual modo, sucede cuando se les consulta acerca del tiempo ideal que creen que deberían dedicar a dicha tarea.



**Figura 25.** Tiempo en la planificación de la tutoría según tutores.  
Fuente: elaboración propia.

La Figura 26, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los tutores globalmente y por etapa educativa, nuevamente pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. En todos los casos, la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado). En el caso del tiempo real, el percentil 25 se ubica en 4 puntos (*algo* tiempo dedicado), es decir, el 75% de los tutores de la muestra señala que utiliza esa cantidad de tiempo o superior a la planificación de la tutoría. Por otro lado, en el caso del tiempo ideal, el percentil 25 se sitúa en dicho valor (5 puntos), es decir, solo el 25% de los tutores indica que debería dedicar *nada /casi nada / poco / algo* de tiempo a dicha tarea.



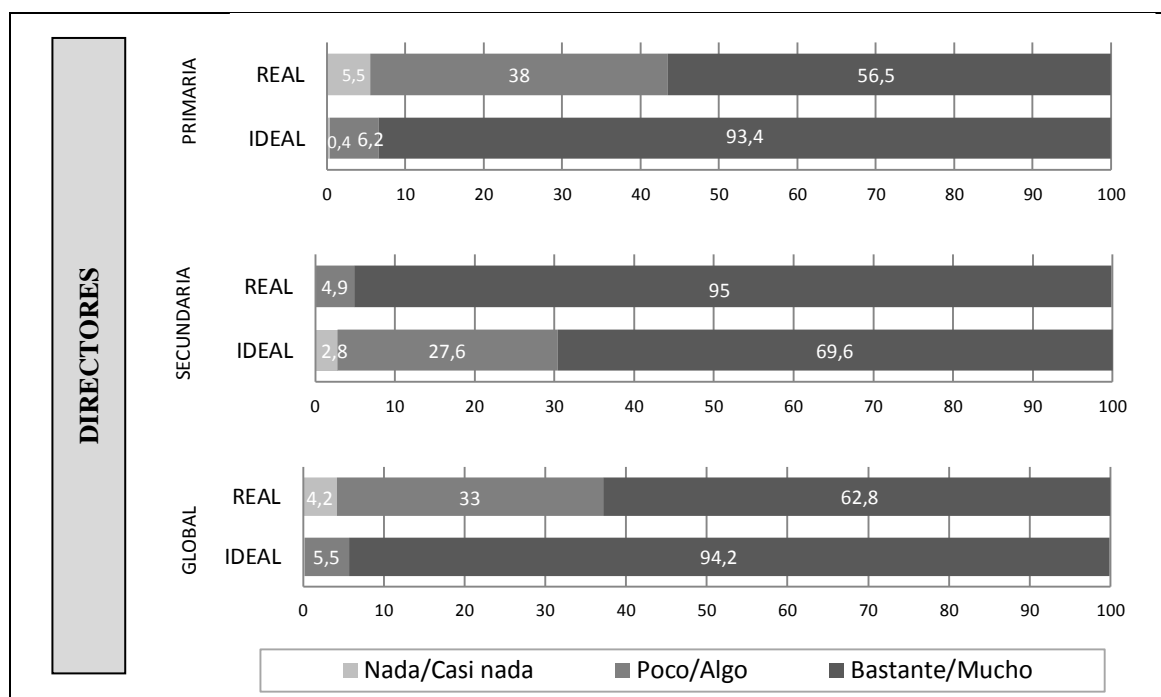
**Figura 26.** Diagrama de cajas: planificación de la tutoría según los tutores.  
Fuente: elaboración propia.

## b) Por parte de los directores

En la Figura 27 podemos observar que el 62,8% de los directores de ambas etapas educativas consideran que dedican *bastante* o *mucho* tiempo a la planificación de la tutoría, el 33% dedican *poco* o *algo* y el 4,2% *nada* o *casi nada*. No obstante, cuando se pregunta por el tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a esta tarea el porcentaje aumenta en las opciones superiores de la escala situándose en valores superiores al 94% en el caso de la opción *bastante* o *mucho*.

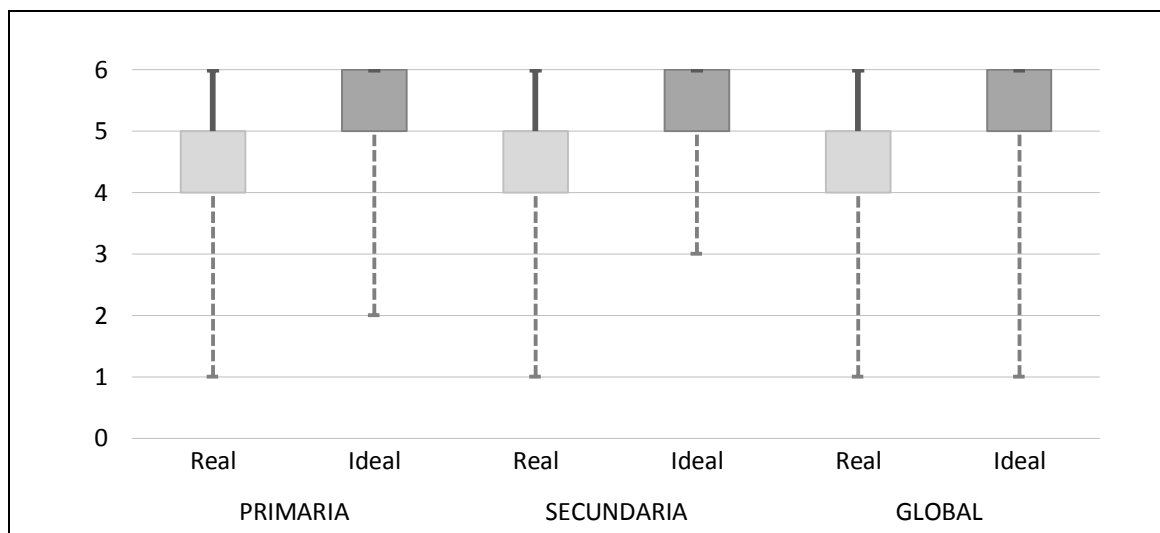
El análisis de las diferencias entre el tiempo real e ideal que los directores dedican a esta tarea se ha llevado a cabo a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, resultando dichas diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba de contraste de hipótesis realizada ( $Z=-24,375$ ;  $p=,000$ ). Cabe destacar la distancia del porcentaje de respuesta de casi 30 puntos en las opciones *bastante* o *mucho* entre el tiempo real y el ideal dedicado a la planificación de la tutoría. En todos los casos, tanto en EP ( $Z=-18,635$ ;  $p=,000$ ) como en ESO ( $Z=-15,723$ ;  $p=,000$ ), es superior el tiempo ideal. De ello, podemos interpretar que los directores entienden que no dedican tanto tiempo como deberían a dicho trabajo.

Asimismo, tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, encontramos diferencias estadísticamente significativas en relación con el tiempo real que los directores consideran que se dedica en su centro a la planificación de la tutoría en función de la etapa educativa siendo superior en el caso de ESO ( $U=213307,000$ ;  $p=,000$ ). El 56,5% de los directores de EP consideran que emplean *bastante* o *mucho* tiempo a la planificación de la tutoría y en ESO esta valoración es concedida por el 95%. No obstante, no encontramos diferencias significativas en el caso del tiempo ideal dedicado a esta tarea entre etapas educativas ( $U=222622,500$ ;  $p=,164$ ).



**Figura 27.** Tiempo en la planificación de la tutoría según directores.  
Fuente: elaboración propia.

La Figura 28, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los directores, pone de manifiesto que en ambas etapas educativas la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado). En el caso del tiempo real, el percentil 25 se ubica en 4 puntos (*algo* tiempo dedicado), es decir, el 75% de los directores de la muestra señalan que dedican *algo*, *bastante* o *mucho* tiempo a la planificación de la tutoría. Por otra parte, en el caso del tiempo ideal, los percentiles 25 y 50 se sitúan en el valor de 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor máximo de la escala. Es decir, el 50% de los directores indican que dedican *bastante* o *mucho* tiempo a dicha tarea.



**Figura 28.** Diagrama de cajas: planificación de la tutoría según los directores.  
Fuente: elaboración propia.

### c) Comparación de la opinión de tutores y directores

Respecto al tiempo real según la figura y etapa educativa, destaca que el 56,5% de los directores de EP consideran que emplean *bastante* o *mucho* tiempo a la planificación de la tutoría, siendo superior en el caso de los tutores de EP con un 69%. Por el contrario, en ESO esta valoración es concedida por el 95% de los directores y el 57,5% de los tutores. Por tanto, en ESO los directores consideran que dedican mayor tiempo que los tutores a la planificación de la tutoría y en EP este mayor peso recae sobre los tutores.

En cuanto al tiempo ideal, con carácter general, los directores consideran en mayor medida (94,2%) que los tutores (84,9%), que debería emplearse *bastante* o *mucho* tiempo en la planificación de la tutoría. Las valoraciones de los directores en el tiempo ideal son superiores en todas las etapas educativas a la de los tutores.

En general, si comparamos los promedios empleando la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes podemos encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos profesionales en la respuesta referida al tiempo que consideran que deberían dedicar a la planificación de la tutoría ( $U=2436692,000$ ;  $p=,000$ ). Sin embargo, no existen diferencias significativas cuando se refieren al tiempo real que emplean a dicha tarea ( $U=2930325,000$ ;  $p=,061$ ). En



contraste, los resultados en Educación Primaria muestran que entre los directores y tutores existen diferencias significativas en el caso del tiempo que dedican a la planificación de la tutoría en sus centros educativos ( $U=645510,500$ ;  $p=,000$ ) siendo superior en el caso de los tutores. No obstante, no encontramos diferencias en los que respecta al tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la misma ( $U=703710,500$ ;  $p=,074$ ).

En el caso de la etapa de Educación Secundaria encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ambas figuras educativas tanto en el tiempo real ( $U=652719,500$ ;  $p=,000$ ) como en el tiempo ideal ( $U=518647,000$ ;  $p=,000$ ) dedicado a la planificación de la tutoría. En ambas cuestiones las valoraciones de los directores de ESO son mayores respecto a las de los tutores de ESO (Tabla 18).

**Tabla 18.**

*Tiempo en la planificación de la tutoría. Prueba U de Mann-Whitney.*

	Planificación de la tutoría		
	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
<b>Tiempo real</b>	$U=645510,500$ $p=,000$ $D < T$	$U=652719,500$ $p=,000$ $D > T$	$U=2930325,000$ $p=,061$ $D = T$
<b>Tiempo ideal</b>	$U=703710,500$ $p=,074$ $D = T$	$U=518647,000$ $p=,000$ $D > T$	$U=2436692,000$ $p=,000$ $D > T$

Fuente: elaboración propia

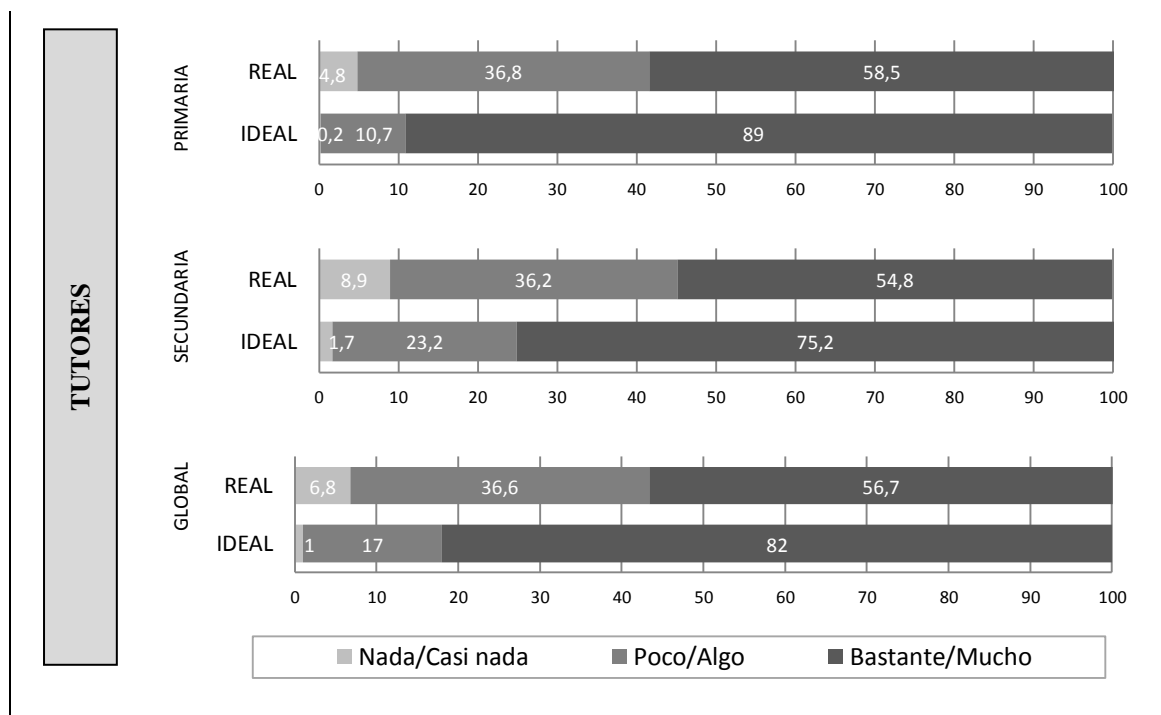
## 6.1.2. Coordinación entre tutores

### a) Por parte de los tutores

En la Figura 29 se muestra que el 56,7% de los tutores de ambas etapas educativas consideran que dedican *bastante* o *mucho* tiempo a la coordinación entre tutores (tiempo real), el 36,6% dedican *poco* o *algo* y el 6,8% *nada* o *casi nada*. Sin embargo, si se les pregunta por el tiempo que deberían dedicar a esta tarea (tiempo ideal), aproximadamente, el 82% de los tutores que forman parte de la muestra indican que el tiempo destinado debería ser *bastante* o *mucho* y, solo el 18% valora opciones de la escala inferiores (*poco/ algo/nada/casi nada*).

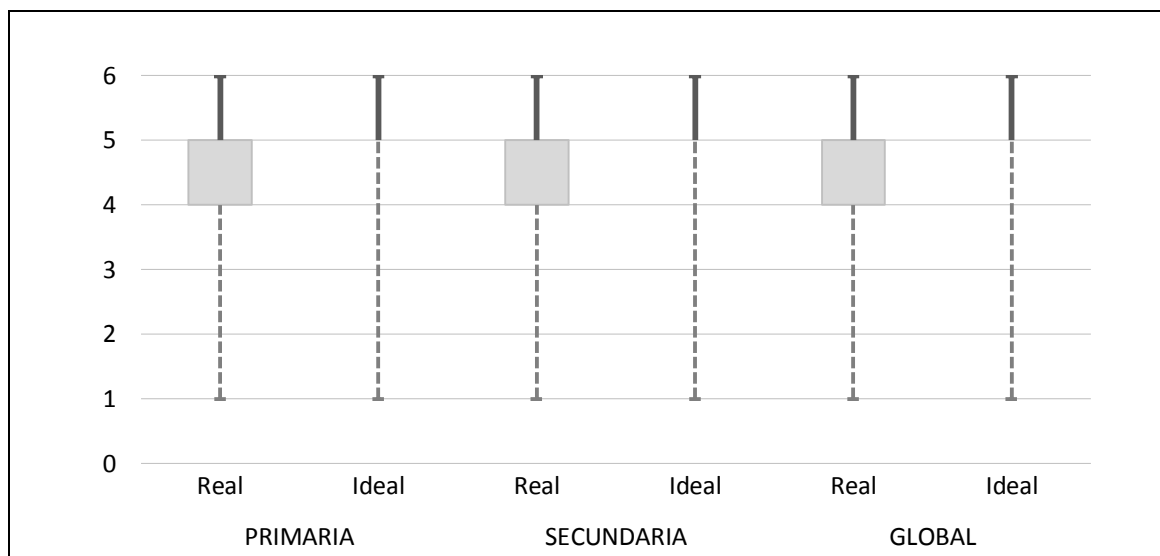
El análisis de las diferencias entre el tiempo real y el tiempo ideal que los tutores dedican a esta tarea se ha llevado a cabo a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal dedicado por los tutores a la coordinación entre tutores ( $Z=-35,192$ ;  $p=,000$ ). En todos los casos, tanto en EP ( $Z=-27,611$ ;  $p=,000$ ) como en ESO ( $Z=-22,005$ ;  $p=,000$ ), es superior el tiempo ideal indicado respecto al tiempo real que dedican a la coordinación entre tutores. Cabe destacar la distancia del porcentaje de respuesta de más de 20 puntos en las opciones *bastante* o *mucho* entre el tiempo real y el ideal dedicado a la coordinación entre tutores. De ello, podemos interpretar que los tutores entienden que no dedican tanto tiempo como deberían a dicho trabajo.

Tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, podemos concluir que los tutores valoran que es ligeramente mayor el tiempo que se brinda para coordinarse con los demás tutores en la etapa de EP que en ESO ( $U=2189747,000$ ;  $p=,001$ ). Del mismo modo, en relación con el tiempo ideal que consideran que se debería dedicar a esta tarea, los resultados revelan también diferencias significativas entre etapas siendo superior también en el caso de EP ( $U=1676262,500$ ;  $p=,000$ ). El 89% de los tutores de EP consideran que deberían emplear *bastante* o *mucho* tiempo a la coordinación entre tutores y en ESO esta valoración es concedida por el 75,2%.



**Figura 29.** Tiempo en la coordinación entre tutores según tutores.  
Fuente: elaboración propia.

La Figura 30, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, nuevamente pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. En todos los casos, la mediana (percentil 50) de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado). En el caso del tiempo real, el percentil 50 y 75 coinciden en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 25 se ubica en los 4 puntos (*algo* de tiempo dedicado), es decir, solo el 25% de los tutores indica que a la coordinación entre tutores se le dedique *poco, nada o casi nada* de tiempo. Por otra parte, en el caso del tiempo ideal, los percentiles 25, 50 y 75 se sitúan en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado), es decir, solo el 25% de los tutores de la muestra indican que deberían dedicar menos tiempo a dicha tarea.



**Figura 30.**Diagrama de cajas: coordinación entre tutores según los tutores.

Fuente: elaboración propia.

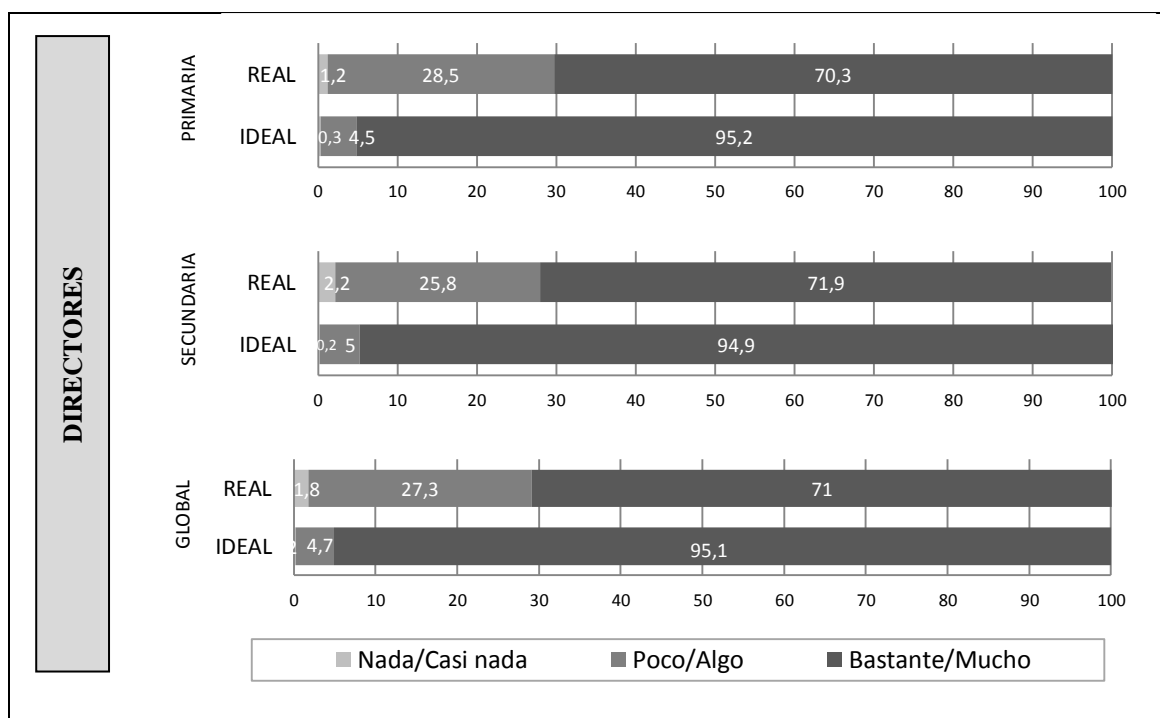
## b) Por parte de los directores

En la Figura 31 se muestra que el 71% de los directores de ambas etapas educativas consideran que dedican *bastante* o *mucho* tiempo a la coordinación entre tutores (tiempo real), el 27,3% dedican *poco* o *algo* y el 1,8% *nada* o *casi nada*. A pesar de ello, si se les pregunta por el tiempo que deberían dedicar a esta tarea, más del 95% de los directores que forman parte de la muestra indican que el tiempo destinado debería ser *bastante* o *mucho* y, solo el 4,9% valora opciones de la escala inferiores (*poco/algo/nada/casi nada*).

El análisis de las diferencias entre el tiempo real y el tiempo ideal que los directores dedican a esta tarea se ha llevado a cabo a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal dedicado por los directores a la coordinación entre tutores ( $Z=-22,359$ ;  $p=,000$ ). En ambas etapas, tanto en EP ( $Z=-17,588$ ;  $p=,000$ ) como en ESO ( $Z=-13,867$ ;  $p=,000$ ), es superior el tiempo ideal indicado respecto al tiempo real que dedican a la coordinación entre tutores

Si analizamos los resultados de la prueba U de Mann-Whitney centrándonos en las diferencias entre etapas educativas podemos observar que los directores entienden que la coordinación entre tutores tiene prácticamente la misma dedicación en EP y en

ESO, no presentando diferencias significativas entre etapas ( $U=232233,500$ ;  $p=,056$ ). No obstante, en relación con el tiempo ideal que consideran que se debería dedicar a esta tarea, los resultados revelan diferencias significativas entre etapas siendo superior en el caso de EP ( $U=210036,000$ ;  $p=,001$ ). En EP el 95,2% de los directores consideran que el tiempo que deberían dedicar es *bastante* o *mucho*, el 4,5% *poco* o *algo* y únicamente el 0,3% *nada* o *casi nada*. Por su parte, el 94,9% de los directores de Educación ESO considera que el tiempo que deberían dedicar es *bastante* o *mucho*, el 5% *poco* o *algo* y el 0,2% *nada* o *casi nada*.

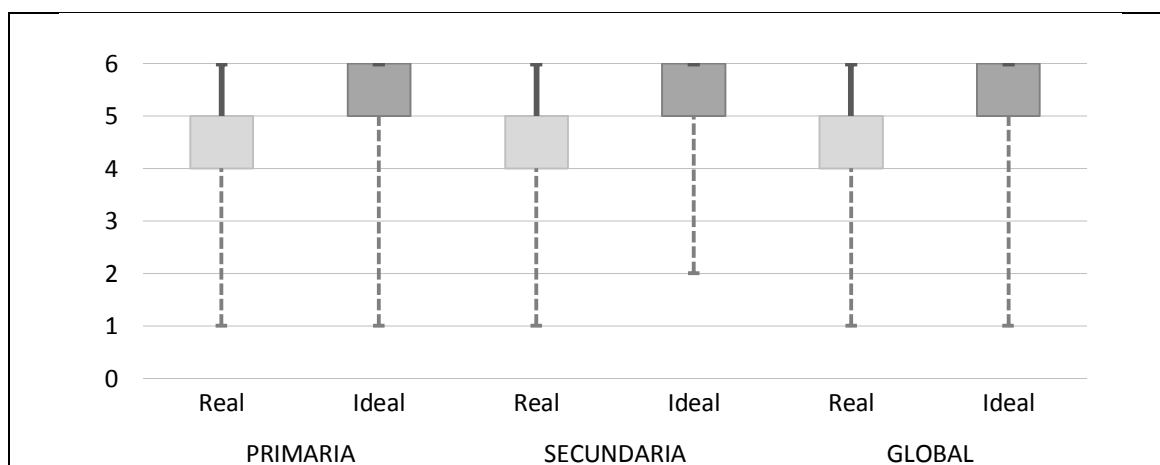


**Figura 31.** Tiempo en la coordinación entre tutores según directores.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 32, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente en relación con la coordinación de los tutores según la opinión de los directores. En ambas etapas educativas la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado). En el caso del tiempo real, el percentil 25 se ubica en 4 puntos (*algo* tiempo dedicado), es decir, el 75% de los directores de la muestra señala que utiliza esa cantidad de tiempo o superior a la planificación de la tutoría. Por otra parte, en el caso del tiempo ideal, los percentiles 25 y 50 se sitúan en el valor de 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor

máximo de la escala. Es decir, el 50% de los directores indica que debería dedicar *bastante o mucho* tiempo a dicha tarea.



**Figura 32.**Diagrama de cajas: coordinación entre tutores según los directores.  
Fuente: elaboración propia.

### c) Comparación de la opinión de tutores y directores

En la distribución de frecuencias se observan valoraciones medio-altas de los directores y tutores respecto al tiempo que se dedica y que debería emplearse para la coordinación entre los tutores. Encontramos que, los directores consideran que los tutores se coordinan más con otros tutores de lo que ellos mismos señalan que lo realizan puesto que nos encontramos puntuaciones superiores en ambas etapas educativas de los directores respecto a los tutores cuando les preguntamos por el tiempo real e ideal dedicado a dicha tarea.

En este sentido, destaca que el 58,5% de los tutores de EP consideran que se emplean bastante o mucho tiempo a la coordinación entre tutores, siendo muy superior en el caso de los directores de EP con un 70,3%. Esta misma tendencia se mantiene en ESO puesto que esta valoración es concedida por el 71,9% de los directores y el 54,8% de los tutores.

En cuanto al tiempo ideal, con carácter general, los directores consideran en mayor medida (95,1%) que los tutores (82%), que se debería emplear *bastante o mucho* tiempo a la coordinación entre los tutores.

Para analizar si estas diferencias son estadísticamente significativas se realiza una comparación de promedios empleando la prueba U de Mann-Whitney para grupos independientes. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la diferencia hallada es significativa en términos estadísticos y que, por lo tanto, existen diferencias en función de la figura profesional (director o tutor) en la percepción del tiempo que dedican ( $U=2503936,500$ ;  $p=,000$ ) y que consideran que deberían dedicar ( $U=2186245,000$ ;  $p=,000$ ) a la coordinación entre los tutores siendo las valoraciones de los directores más contundentes.

Del mismo modo, esta tendencia se mantiene en ambas etapas educativas para la coordinación entre tutores tanto en el caso del tiempo real ( $U=677296,000$ ;  $p=,000$ ) e ideal ( $U=620943,000$ ;  $p=,000$ ) en EP como en el tiempo real ( $U=576078,500$ ;  $p=,000$ ) e ideal ( $U=475762,500$ ;  $p=,000$ ) en ESO (Tabla 19).

**Tabla 19.**

*Tiempo en la coordinación entre tutores. Prueba U de Mann-Whitney.*

	Coordinación entre tutores		
	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
<b>Tiempo real</b>	$U=677296,000$	$U=576078,500$	$U=2503936,500$
	$p=,000$	$p=,000$	$p=,000$
	$D > T$	$D > T$	$D > T$
<b>Tiempo ideal</b>	$U=620943,000$	$U=475762,500$	$U=2186245,000$
	$p=,000$	$p=,000$	$p=,000$
	$D > T$	$D > T$	$D > T$

Fuente: elaboración propia.

### 6.1.3. Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo

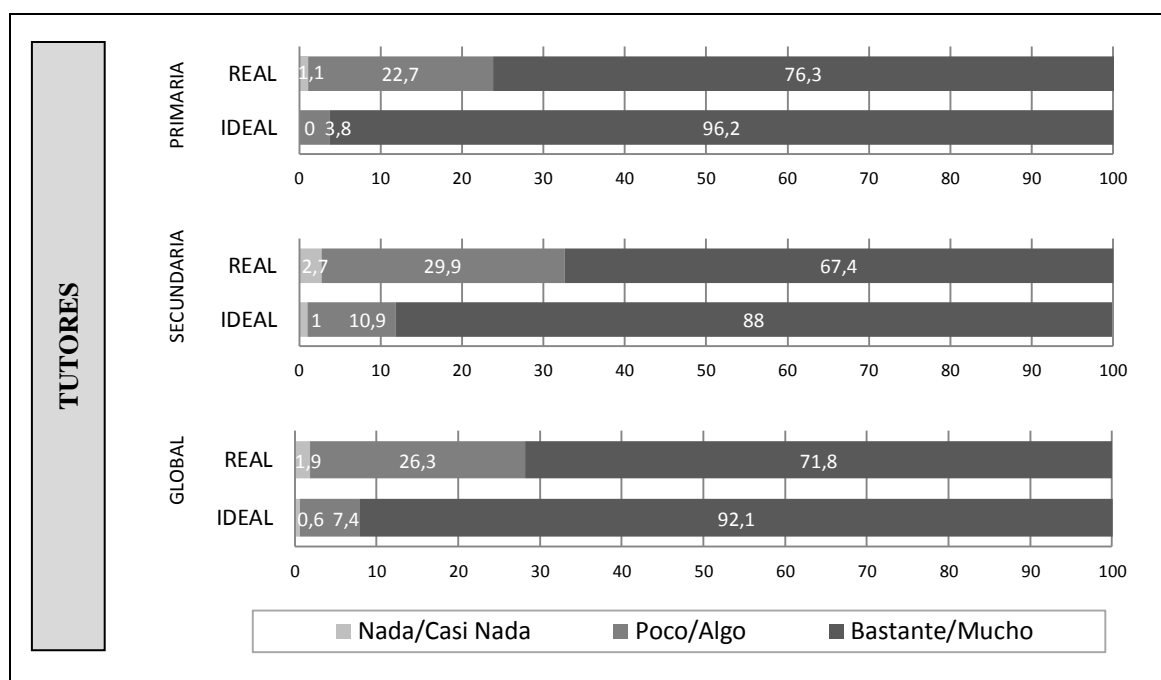
Como se muestra en la Figura 33, los tutores emplean un parte importante de tiempo al seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo. El 71,8% de los tutores opina que el tiempo dedicado es *bastante/mucho*, el 26,3% *poco/algo* y el 1,9% *nada/casi nada*.

En ambas etapas, las puntuaciones en esta tarea son medio-altas aunque con diferencias significativamente superiores en el caso de EP ( $U=2004735,000$ ;  $p=,000$ ). En EP el 76,3% considera que el tiempo real dedicado es *bastante/mucho*, el 22,7% *poco/algo* y el 1,1% *nada/casi nada*. Por su parte, en ESO, el 67,4% considera que el tiempo dedicado es *bastante/mucho*, el 29,9% *poco/algo* y el 2,7% *nada/casi nada*.

Si observamos los datos del tiempo ideal que se tendría que emplear en esta actividad tutorial, los tutores consideran en su mayoría que es *bastante/mucho*. El 92,1% valora que el tiempo que debe dedicarse es *bastante/mucho*, el 7,4% *poco/algo* y solo el 0,6% *nada/casi nada*. Tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, podemos concluir que en ambas etapas las valoraciones en esta tarea son muy elevadas aunque mayores en EP que en ESO, existiendo diferencias estadísticamente significativas en relación con el tiempo ideal entre etapas educativas ( $U=1730370,500$ ;  $p=,000$ ). En EP el 96,2% considera que el tiempo ideal dedicado es *bastante/mucho*, el 3,8% *poco/algo* y el 0% *nada/casi nada*. Por su parte, en ESO, el 88% considera que el tiempo que debería emplearse es *bastante/mucho*, el 10,9% *poco/algo* y el 1% *nada/casi nada*. Esto denota que los tutores de EP estiman que deben emplear un mayor tiempo que los de ESO al seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo.

El análisis de las diferencias entre el tiempo real y el tiempo ideal que los directores dedican a esta tarea se ha llevado a cabo a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, resultando dichas diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba de contraste de hipótesis realizada ( $Z=-35,142$ ;  $p=,000$ ). En el caso de EP ( $Z=-26,105$ ;  $p=,000$ ) y ESO ( $Z=-23,615$ ;  $p=,000$ ) también encontramos diferencias significativas siendo superior también el tiempo ideal que debería emplearse en dicha tarea respecto al tiempo real que dedican a la misma. Cabe destacar, la distancia de aproximadamente 20 puntos entre los tutores que consideran que dedican *bastante o mucho* tiempo y que creen que deberían dedicarle esa misma cantidad de espacio. De ello podemos extraer que consideran que no emplean todo el tiempo que tendrían que brindarle a dicha tarea.

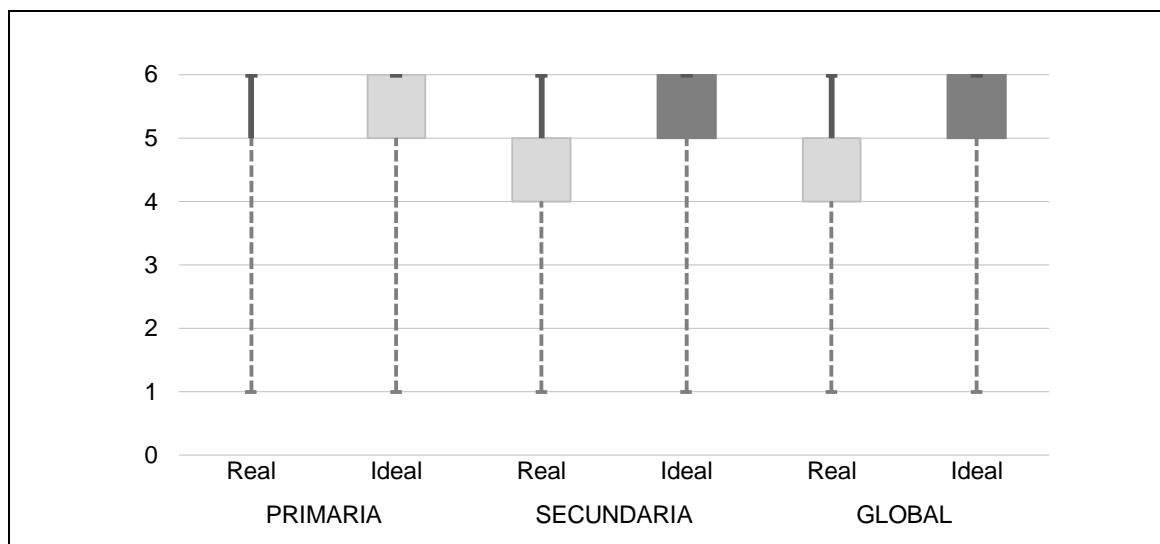




**Figura 33.** Tiempo en el seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo según los tutores.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 34, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, pone de manifiesto que, en el caso del tiempo real, la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado). En EP, los percentiles 25, 50 y 75 se sitúan en 5 puntos, es decir, el 75% de los tutores indica que dedica *bastante* o *mucho* tiempo al seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo según los tutores. Por su parte, en ESO, el percentil 50 y 75 coinciden en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 25 se ubica en los 4 puntos (*algo* de tiempo dedicado), es decir, solo el 25% de los tutores indica que a dicha tarea se le dedique *poco*, *nada* o *casi nada* de tiempo. En lo que respecta al tiempo ideal, también hay diferencias entre las etapas educativas consideradas, en EP, la mediana se sitúa en el valor máximo de 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), y en ESO, se ubica en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado).



**Figura 34.** Diagrama de cajas: Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo según los tutores.

Fuente: elaboración propia.

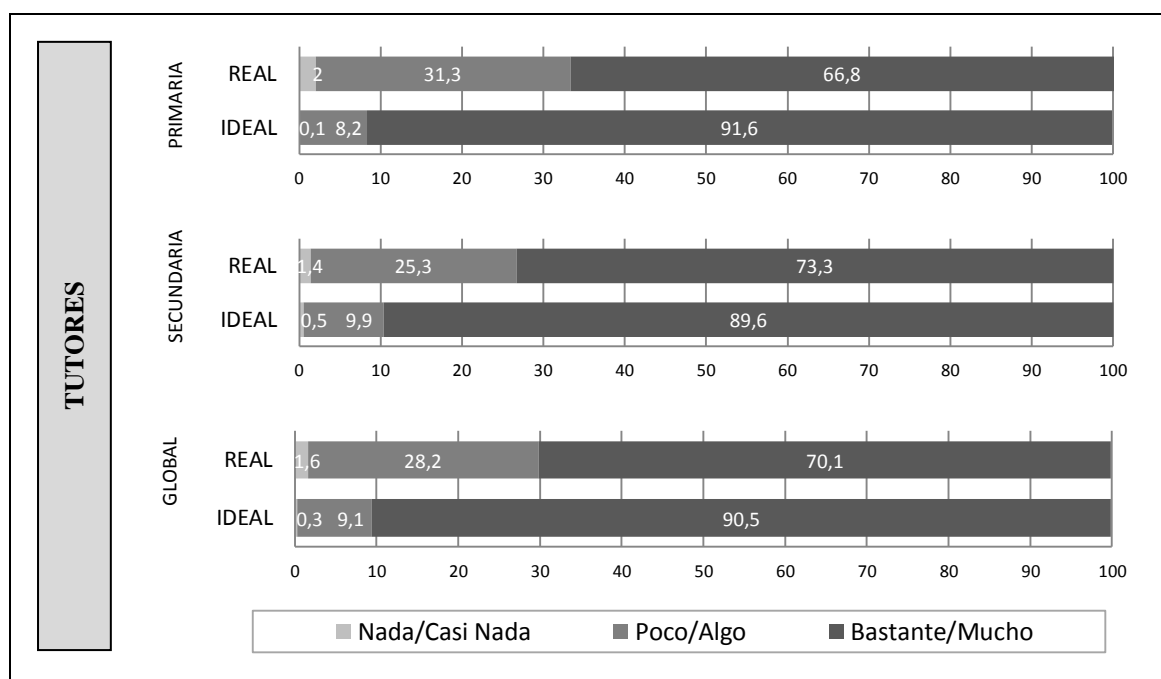
#### 6.1.4. Orientación personal de los alumnos

Tal y como se observa en las Figuras 35 y 36, los tutores consideran que dedican una parte importante de su tiempo a la orientación personal de sus alumnos, siendo más del 70% de los tutores que componen la muestra los que opinan que es *bastante* o *mucho* el tiempo dedicado a dicha tarea.

Si analizamos los resultados de la prueba U de Mann-Whitney centrándonos en las diferencias entre etapas educativas podemos observar que en ambas etapas las puntuaciones promedio en cuanto al tiempo real empleado en esta tarea son medio-altas aunque significativamente superiores en el caso de ESO ( $U=2036661,000$ ;  $p=,000$ ). En este sentido, en EP el 66,8% de los tutores consideran que el tiempo dedicado es *bastante/mucho*, el 31,3% *poco/algo* y el 2% *nada/casi nada*. Por su parte, en ESO, el 73,3% considera que el tiempo dedicado es *bastante/mucho*, el 25,3% *poco/algo* y el 1,4% *nada/casi nada*. No obstante, si observamos los datos del tiempo ideal que estiman que se tendría que emplear en esta actividad tutorial, más del 90% de los tutores valora que el tiempo que debería dedicarse es *bastante* o *mucho*. En ambas etapas las puntuaciones promedio en relación con el tiempo ideal en esta tarea son muy similares, sin existir diferencias significativas entre ellas ( $U=2134703,500$ ;  $p=,721$ ). En EP el

91,6% considera que el tiempo ideal dedicado es *bastante/mucho*, el 8,2% *poco/algo* y el 0,1% *nada/casi nada*. Y, en ESO, el 89,6% indica que el tiempo que debería emplearse es *bastante/mucho*, el 9,9% *poco/algo* y el 0,5% *nada/casi nada*.

Asimismo, podemos señalar que existen diferencias entre el tiempo real y el tiempo ideal dedicado por los tutores a la orientación personal, resultando dichas diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba de contraste de hipótesis realizada, prueba de rangos con signo de Wilcoxon ( $Z=-33,280$ ;  $p=,000$ ). De ello, podemos interpretar que los tutores entienden que no dedican tanto tiempo como deberían a dicho trabajo tanto en EP ( $Z=-26,664$ ;  $p=,000$ ) como en ESO ( $Z=-20,133$ ;  $p=,000$ ).

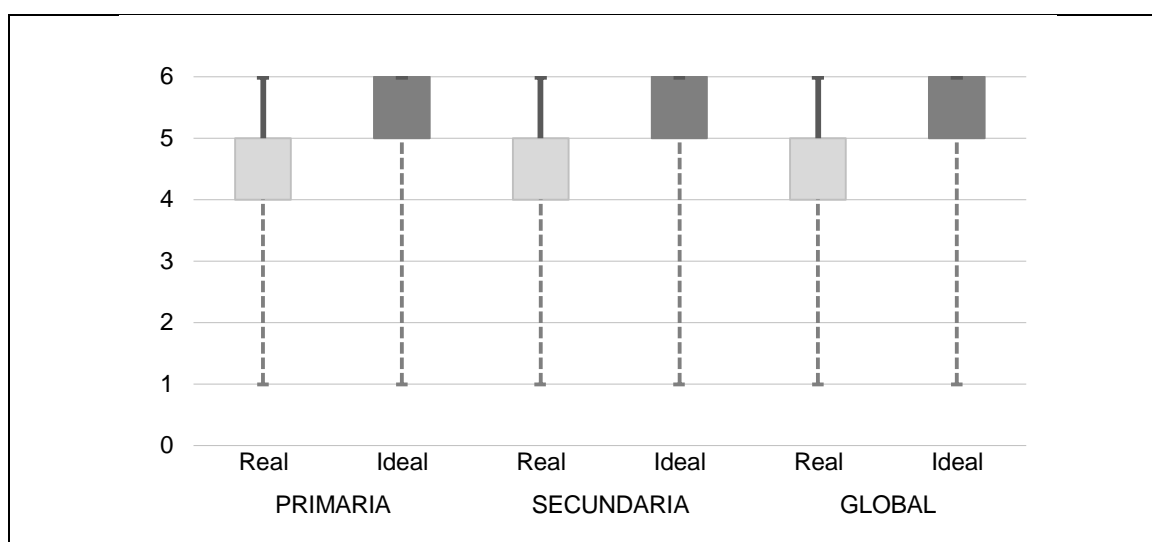


**Figura 35.** Tiempo en la orientación personal de sus alumnos según los tutores.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 36, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente en relación con la orientación personal según la opinión de los tutores. En ambas etapas educativas la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado).

En el caso del tiempo real, el percentil 25 se ubica en 4 puntos (*algo* tiempo dedicado), es decir, el 75% de los tutores de la muestra señala que utiliza esa cantidad de tiempo o superior a la planificación de la tutoría. Por otra parte, en el caso del tiempo ideal, el percentil 25 y 50 se sitúan en el valor de 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor máximo de la escala. Es decir, el 50% de los tutores indica que debería dedicar *bastante* o *mucho* tiempo a dicha tarea.



**Figura 36.** Diagrama de cajas: Orientación personal de sus alumnos según los tutores.  
Fuente: elaboración propia.

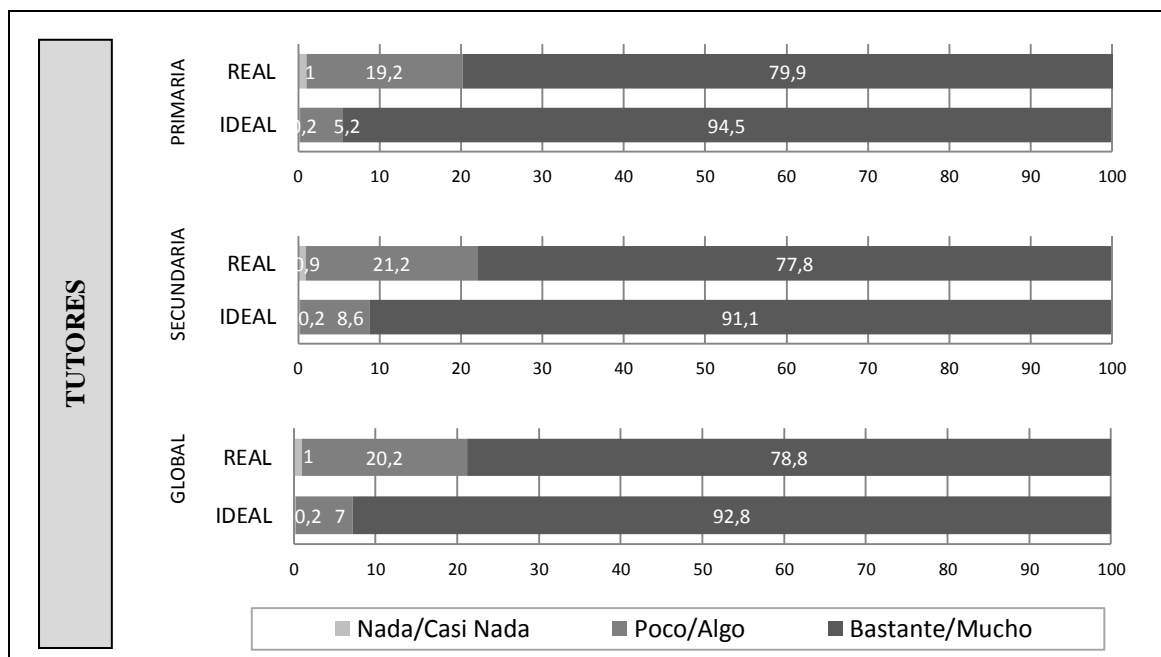
### 6.1.5. Orientación académica de los alumnos

Como se muestra en la Figura 37, aproximadamente el 80% de los tutores de la muestra valoran que es *bastante o mucho* el tiempo que dedican a la orientación académica de sus alumnos, constituyéndose una de las tareas a la que mayor tiempo señalan que se dedica. En EP el 79,9% considera que el tiempo real dedicado es *bastante/mucho*, el 19,2% *poco/algo* y el 1% *nada/casi nada*. Por su parte, en ESO, el 77,8% considera que el tiempo dedicado es *bastante/mucho*, el 21,2% *poco/algo* y el 0,9% *nada/casi nada*. No obstante, tras el análisis de los resultados de la prueba U de

Mann-Whitney, las diferencias en las valoraciones de los tutores en función de la etapa educativa no resultan estadísticamente significativas ( $U=2288257,500$ ;  $p=,843$ ).

No sucede lo mismo cuando se les consulta acerca del tiempo ideal que es significativamente superior en el caso de EP ( $U=1960150,500$ ;  $p=,000$ ). Por un lado, en EP el 94,5% considera que el tiempo ideal dedicado a la orientación académica de sus alumnos es *bastante/mucho*, el 5,2% *poco/algo* y el 0,2% *nada/casi nada*. Y por otro lado, en ESO, el 91,1% considera que el tiempo que debería emplearse es *bastante/mucho*, el 8,6% *poco/algo* y el 0,2% *nada/casi nada*. Por tanto, se puede apreciar que en EP los tutores entienden que se debe dedicar un mayor tiempo a la orientación académica de sus alumnos que en ESO.

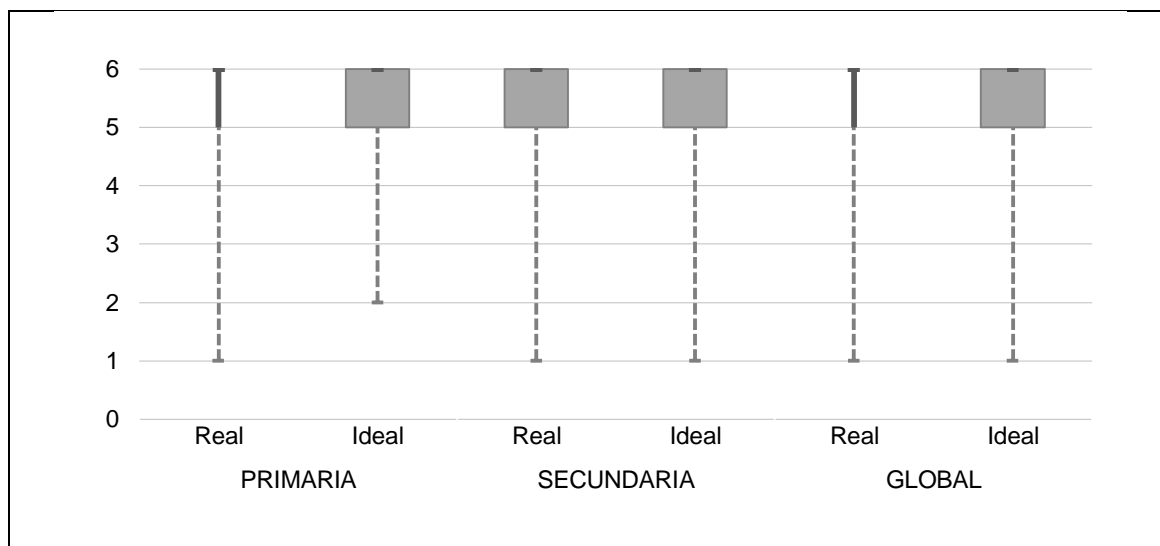
En la Figura 37, podemos observar diferencias entre el tiempo real y el tiempo ideal que dicen dedicar los tutores a la orientación académica, resultando dichas diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, tanto de forma global para ambas etapas educativas ( $Z=-33,280$ ;  $p=,000$ ) como de forma segmentada para EP ( $Z=-24,050$ ;  $p=,000$ ) y ESO ( $Z=-18,780$ ;  $p=,000$ ), siempre superior en el caso del tiempo ideal respecto al real que emplean. Cabe destacar, la distancia de aproximadamente de 14 puntos porcentuales entre los tutores que consideran que dedican *bastante o mucho* y que creen que deberían dedicarle esa cantidad de espacio.



**Figura 37.** Tiempo en la orientación académica de sus alumnos según los tutores.  
Fuente: elaboración propia.

La Figura 38, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, nuevamente pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. En ambas etapas la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado). En el caso del tiempo real, en EP los percentiles 25, 50 y 75 se sitúan en 5 puntos, es decir, el 75% de los tutores indica que dedica *bastante* o *mucho* tiempo a la orientación académica de sus alumnos.

Por otra parte, en el caso del tiempo real en ESO y del tiempo ideal en ambas etapas educativas, el percentil 25 y 50 se sitúan también en dicho valor (5 puntos) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor máximo de la escala. Es decir, solo el 25% de los tutores indica que se debe dedicar menos tiempo a la orientación académica de sus alumnos (*nada / casi nada / poco / algo* tiempo dedicado).



**Figura 38.** Diagrama de cajas: Orientación académica de sus alumnos según los tutores.  
Fuente: elaboración propia.

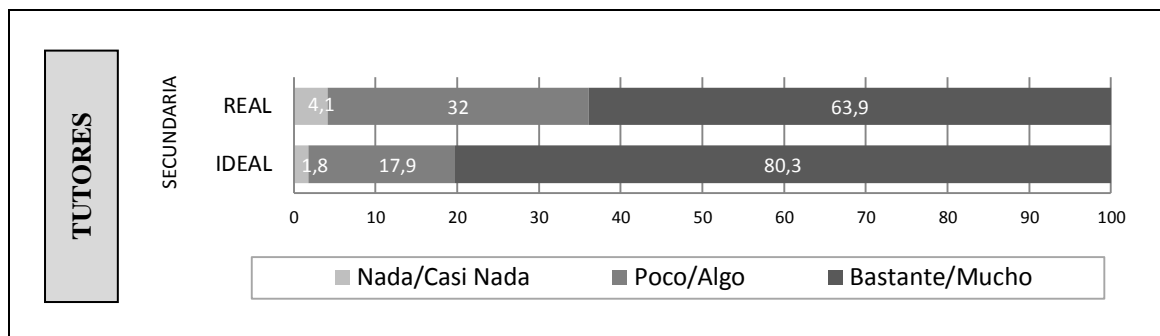
### 6.1.6. Orientación profesional de los alumnos

A los tutores de ESO se les plantea además la valoración del tiempo real e ideal en relación con la orientación profesional de sus alumnos. Encontramos que los valores se concentran para la práctica totalidad en los puntos medios-altos de la escala, lo que nos indica que los tutores emplean una parte importante de su actividad tutorial en dicha tarea.

Tal y como se observa en la Figura 39, los tutores de ESO consideran que deberían dedicarle más tiempo a la orientación profesional. En concreto, el 63,90% considera que el tiempo real dedicado es *bastante/mucho*, el 32% *poco/algo* y el 4,10% *nada/casi nada*. Por su parte, el tiempo ideal empleado sería para el 80,30% *bastante/mucho*, el 17,90% *poco/algo* y el 1,80% *nada/casi nada*.

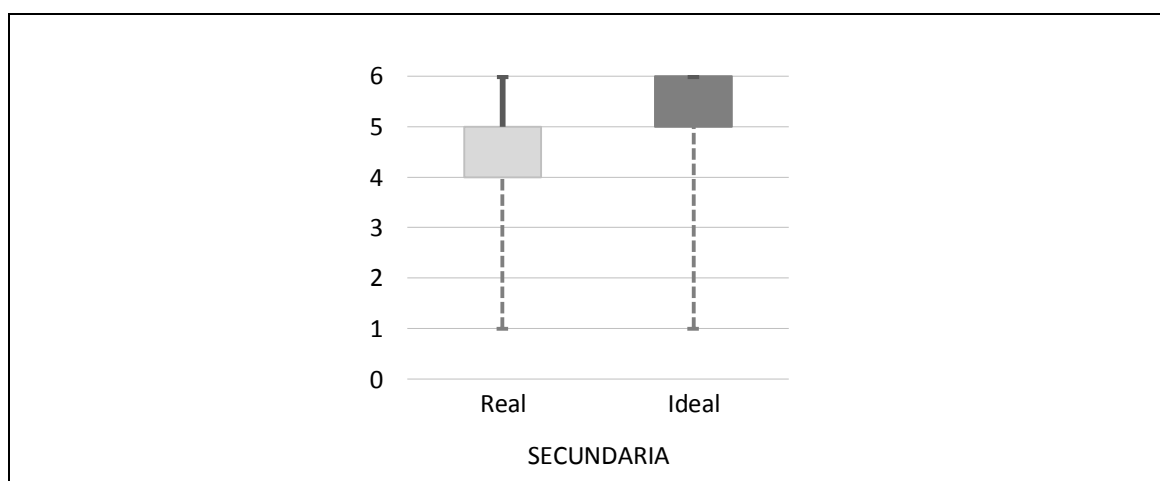
Tras el análisis de los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, se observan diferencias significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal que los tutores de ESO dedican o creen que deberían dedicar a la orientación profesional ( $Z=-20,734$ ;  $p=,000$ ). Cabe destacar la distancia de casi 20 puntos entre el tiempo real y el ideal dedicado a la orientación profesional en las opciones superiores de la escala. De

ello, podemos explicar que los tutores de ESO consideran que no dedican tanto tiempo como deberían a dicho trabajo.



**Figura 39.** Tiempo en la orientación profesional de sus alumnos según los tutores de ESO  
Fuente: elaboración propia.

La Figura 40 pone de manifiesto que la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) tanto para el tiempo real como para el que deberían dedicar a la orientación profesional de sus alumnos. Concretamente, en el caso del tiempo real, el percentil 50 y 75 coinciden en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 25 se ubica en los 4 puntos (algo de tiempo dedicado), es decir, solo el 25% de los tutores indica que a dicha tarea se le dedique *poco*, *nada* o *casi nada* de tiempo. Por su parte, en el caso del tiempo ideal, el percentil 25 y 50 se sitúan en dicho valor (5 puntos) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor máximo de la escala. Es decir, el 50% de los tutores indica que debería dedicar *bastante* o *mucho* tiempo a dicha tarea.



**Figura 40.** Diagrama de cajas: Orientación profesional de sus alumnos según los tutores de ESO.  
Fuente: elaboración propia.

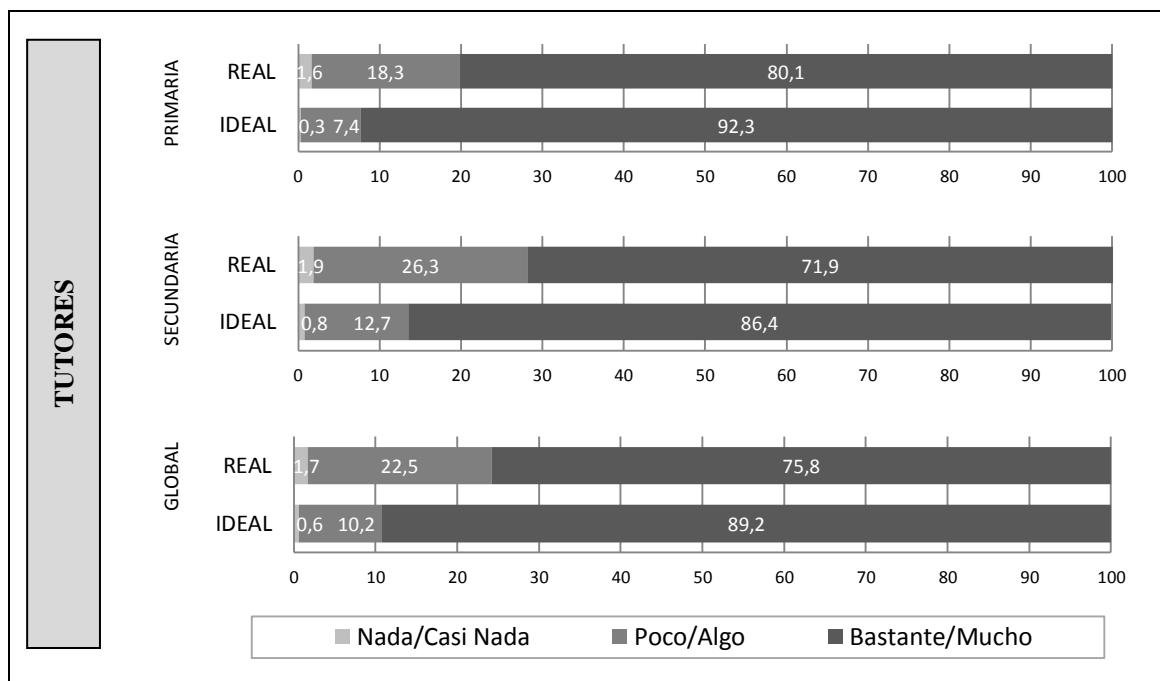


### 6.1.7. Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo

Con carácter general, tal y como se muestra en la Figura 41, los tutores afirman que dedican *bastante* tiempo a la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo. El 75,8% de los tutores opina que el tiempo dedicado es *bastante/mucho*, el 22,5% *poco/algo* y únicamente el 1,7% *nada/casi nada*. Por otra parte, el 89,2% valora que el tiempo que debe dedicarse es *bastante/mucho*, el 10,2% *poco/algo* y solo el 0,6% *nada/casi nada*.

Los resultados obtenidos tras aplicar la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, nos muestran que se observan diferencias significativas según etapa educativa en cuanto a la dedicación a la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo, siendo superiores en el caso de EP cuando se les pregunta tanto por el tiempo real ( $U=1931375,000$ ;  $p=,000$ ) como en tiempo ideal ( $U=1734933,000$ ;  $p=,000$ ). En este sentido, en EP, aproximadamente el 80% considera que el tiempo real dedicado es *bastante o mucho*, siendo 10 puntos porcentuales menos los tutores de ESO que se decantan por esta misma opción de la escala de valoración. Por otra parte, más del 90% de los tutores en EP considera que el tiempo ideal que debería dedicarse es *bastante o mucho*, el 7,4% *poco/algo* y el 1,6% *nada/casi nada*. Y en ESO, el 86,4% de los tutores considera que el tiempo que debería emplearse es *bastante/mucho*, el 12,7% *poco/algo* y el 0,8% *nada/casi nada*.

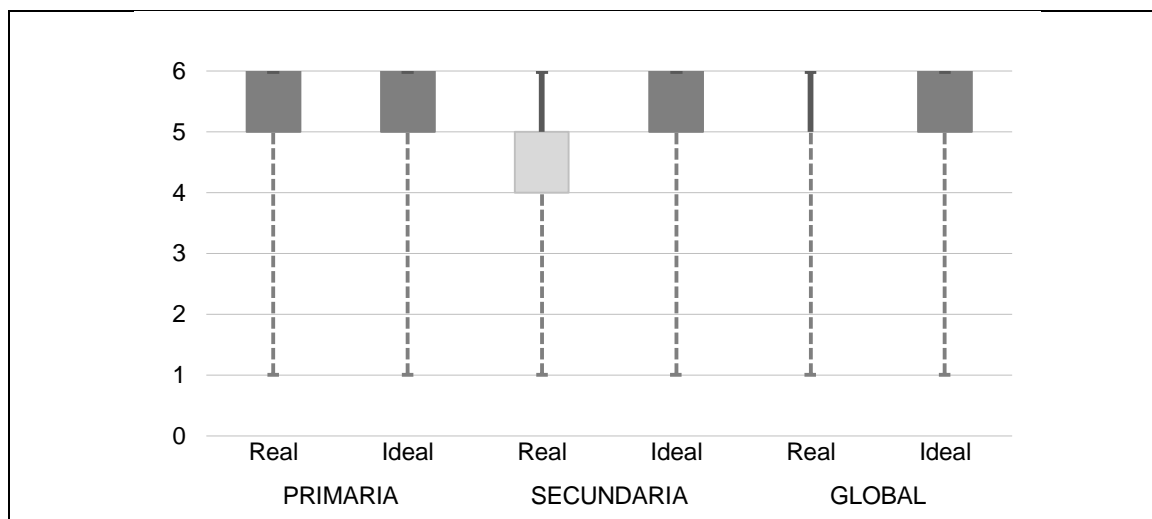
Tras el análisis de los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, podemos concluir que existen diferencias significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal dedicado por los tutores a la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo, de acuerdo con la prueba de contraste de hipótesis realizada, siendo mayor el tiempo ideal en ambas etapas consideradas conjuntamente ( $Z=-29,139$ ;  $p=,000$ ) e, individualmente, en EP ( $Z=-21,276$ ;  $p=,000$ ) y ESO ( $Z=-20,047$ ;  $p=,000$ ).



**Figura 41.** Tiempo en la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo según los tutores.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 42, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los tutores, pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. En ambas etapas educativas la mediana se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) aunque con diferencias en la distribución de respuesta. Por un lado, en EP, tanto en el tiempo real como en el tiempo ideal, el percentil 25 y 50 se sitúan en el valor de 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor máximo de la escala. Es decir, los tutores de EP coinciden en las valoraciones respecto al tiempo real e ideal que dedican y consideran que deberían dedicar a la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo. Por otro lado, en ESO, en el caso del tiempo real, el percentil 25 se ubica en 4 puntos (*algo* tiempo dedicado), es decir, el 75% de los tutores de la muestra señala que utiliza esa cantidad de tiempo o superior a dicha tarea. Y, en el caso del tiempo ideal, el percentil 25 y 50 se sitúan en el valor de 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor máximo de la escala. Es decir, el 50% de los tutores de ESO indica que debería dedicar *bastante* o *mucho* tiempo a la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo.



**Figura 42.** Diagrama de cajas: Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo según los tutores

Fuente: elaboración propia.

### 6.1.8. Orientación de las familias de sus alumnos

Como se muestra en la Figura 43, el 60,3% de los tutores indican que emplean *bastante* o *mucho* tiempo en la orientación de las familias de su alumnado. El restante 34,3% considera que es *poco/algo* y el 2,1% *nada/casi nada* el espacio dedicado en dicha actividad tutorial. En contraste, un porcentaje significativamente mayor del 89% estima que el tiempo que deberían dedicar es *bastante/mucho* y, únicamente el 10,1% y el 0,1% valora que sea *poco/algo* o *nada/casi nada*, respectivamente.

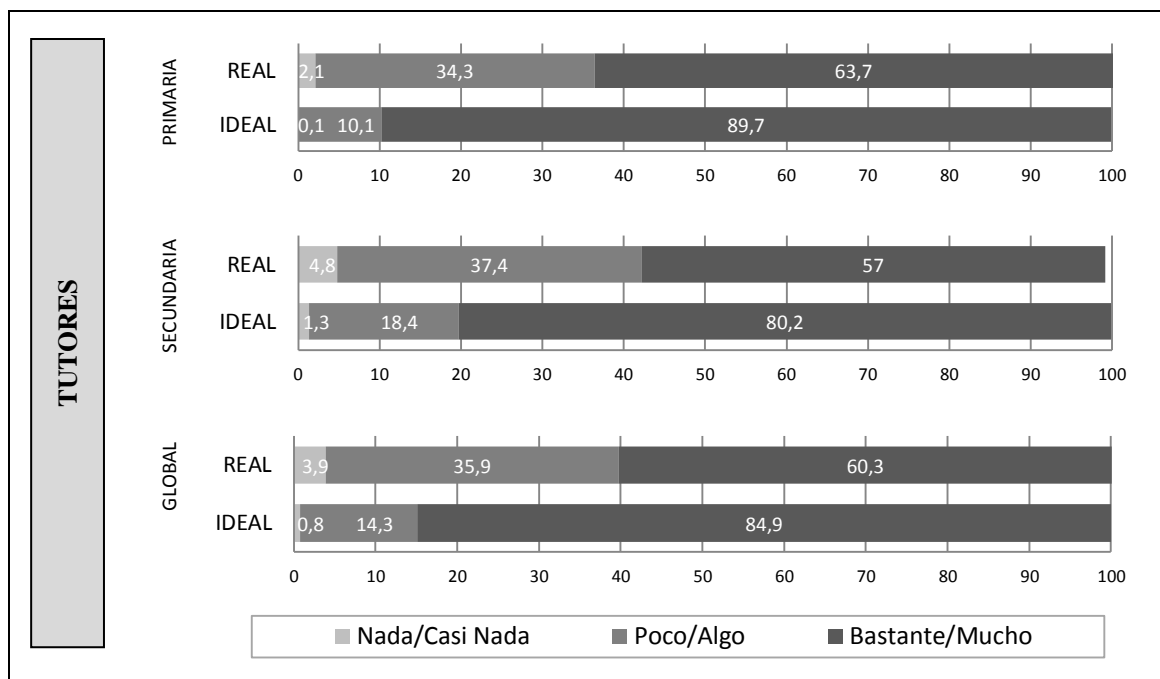
Asimismo, tras el análisis de los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones otorgadas por los tutores en función de la etapa educativa considerada, tanto en el tiempo real ( $U=2161547,500$ ;  $p=,000$ ) como en el tiempo ideal ( $U=1909687,500$ ;  $p=,000$ ) dedicado a la orientación a las familias de sus alumnos, siendo en ambos casos superiores en EP.

En este sentido, el 63,78% de los tutores de EP consideran que dedican *bastante* o *mucho* tiempo a la orientación familiar frente al 57% de los tutores de ESO que señalan esta opción en la escala. En lo que respecta al tiempo ideal, por un lado, en EP el 89,7% considera que el tiempo ideal dedicado a la orientación familiar es *bastante/mucho*, el 10,1% *poco/algo* y solo el 0,1% *nada/casi nada*. Y, por otro lado, en

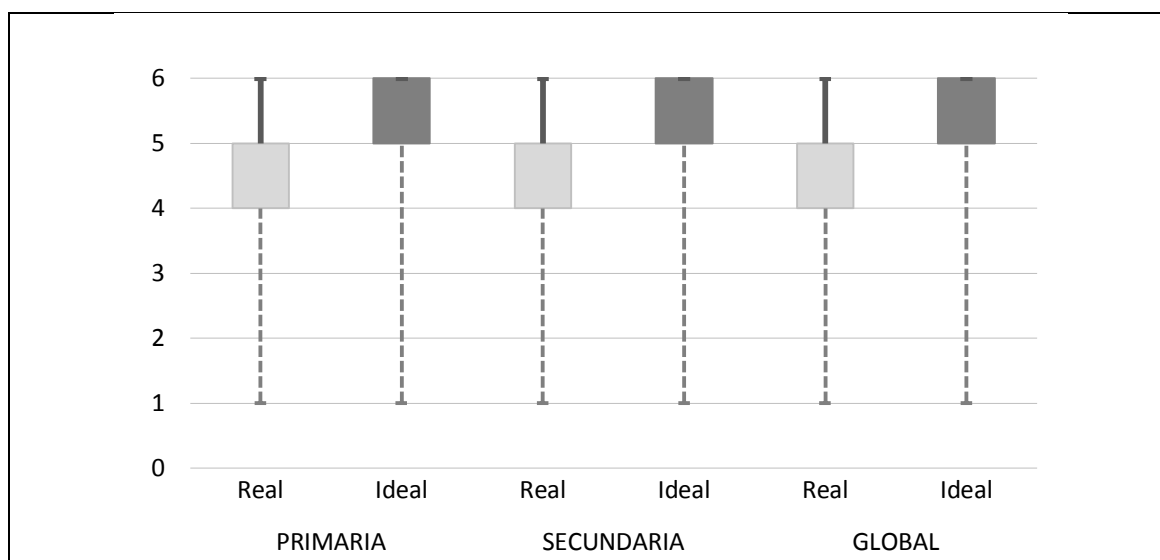
Educación ESO, el 80,2% considera que el tiempo que debería emplearse es *bastante/mucho*, el 18,4% *poco/algo* y el 1,3% *nada/casi nada*. Por tanto, se puede observar que en EP los tutores entienden que se debería dedicar un mayor tiempo a la orientación de las familias de sus alumnos que en ESO.

El análisis de las diferencias entre el tiempo real y el tiempo ideal que los tutores dedican a esta tarea se ha llevado a cabo a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, observándose que existen diferencias significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal dedicado por los tutores a dicha tarea, siendo superior en el caso del tiempo real ( $Z=-35,053$ ;  $p=,000$ ). De igual modo, en ESO las diferencias existentes también se decantan por el tiempo real en mayor medida ( $Z=-23,379$ ;  $p=,000$ ). Esto podría indicar que los tutores de ESO consideran que emplean más tiempo en la orientación a las familias de sus alumnos que el que estiman que deberían. Sin embargo, en el caso de EP es más elevado el tiempo ideal considerado respecto al real ( $Z=-26,331$ ;  $p=,000$ ). Asimismo, cabe destacar la distancia de más de 24 puntos entre el tiempo real y el ideal dedicado a la orientación de las familias en las opciones superiores de la escala.

La Figura 44, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente en relación con la Orientación de las familias de sus alumnos según la opinión de los tutores. En ambas etapas educativas la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado). En el caso del tiempo real, el percentil 25 se ubica en 4 puntos (*algo* tiempo dedicado), es decir, el 75% de los tutores de la muestra señala que utiliza esa cantidad de tiempo o superior a la planificación de la tutoría. Por otra parte, en el caso del tiempo ideal, el percentil 25 y 50 se sitúan en el valor de 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor máximo de la escala. Es decir, el 50% de los tutores indica que debería dedicar *bastante* o *mucho* tiempo a dicha tarea



**Figura 43.** Tiempo en la orientación de las familias de sus alumnos según los tutores.  
Fuente: elaboración propia.



**Figura 44.** Diagrama de cajas: Orientación de las familias de sus alumnos según los tutores.  
Fuente: elaboración propia.

### 6.1.9. Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro

Como puede observarse en la Figura 45, la mayoría de los tutores consideran que dedican *bastante* tiempo a la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro. El 75,4% de los tutores opina que el tiempo dedicado a esta actividad tutorial es

*bastante/mucho*, el 23,4% *poco/algo* y únicamente el 1,2% *nada/casi nada*. En concreto, en EP el 77,9% considera que el tiempo real dedicado a la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro es *bastante/mucho*, el 21,1% *poco/algo* y el 0,9 % *nada/casi nada*. Por su parte, en ESO, el 72,8% considera que el tiempo dedicado es *bastante/mucho*, el 25,6% *poco/algo* y el 1,6% *nada/casi nada*.

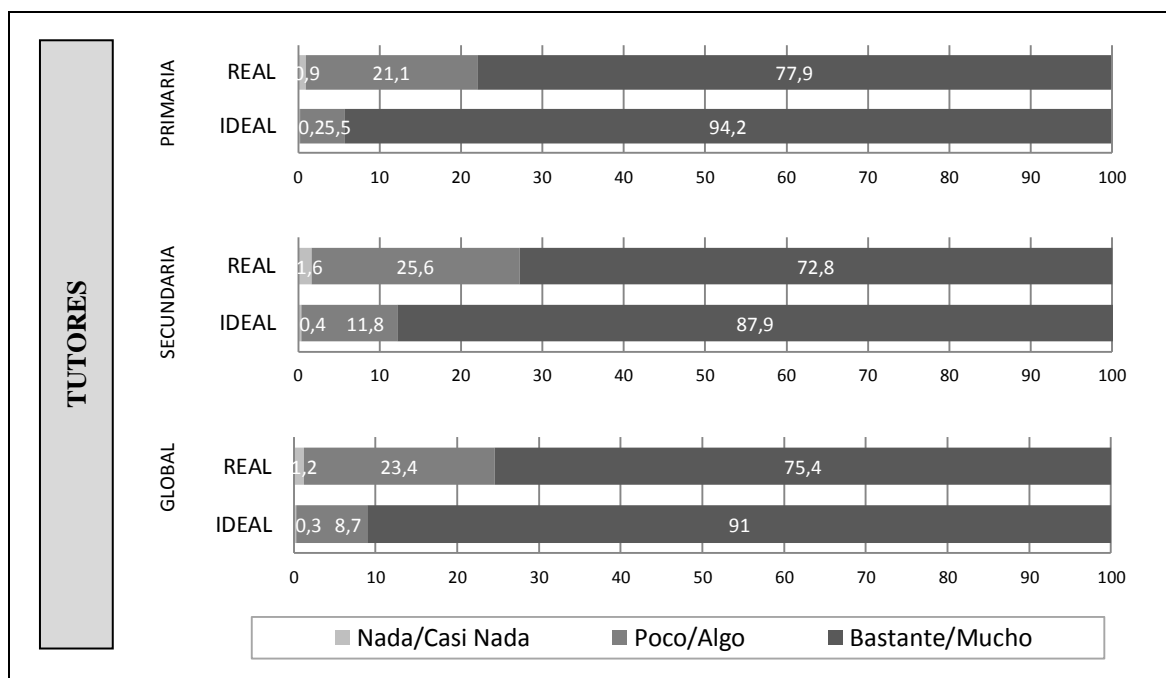
Por su parte, el 91% de los tutores valora que el tiempo que debería dedicarse es *bastante/mucho*, el 8,7% *poco/algo* y solo el 0,3% *nada/casi nada*. En EP el 94,2% considera que el tiempo ideal dedicado es *bastante/mucho*, el 5,5% *poco/algo* y el 0,2% *nada/casi nada*. Y en ESO, el 87,9% indica que el tiempo que debería emplearse es *bastante/mucho*, el 11,8% *poco/algo* y el 0,4% *nada/casi nada*.

En las etapas educativas consideradas las puntuaciones promedio en esta tarea son medio-altas aunque superiores en el caso de EP cuando se les pregunta tanto por el tiempo real ( $U=2221684,500$ ;  $p=,018$ ) como por el tiempo ideal ( $U=1934431,500$ ;  $p=,000$ ), encontrándose diferencias significativas en ambos casos tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes,

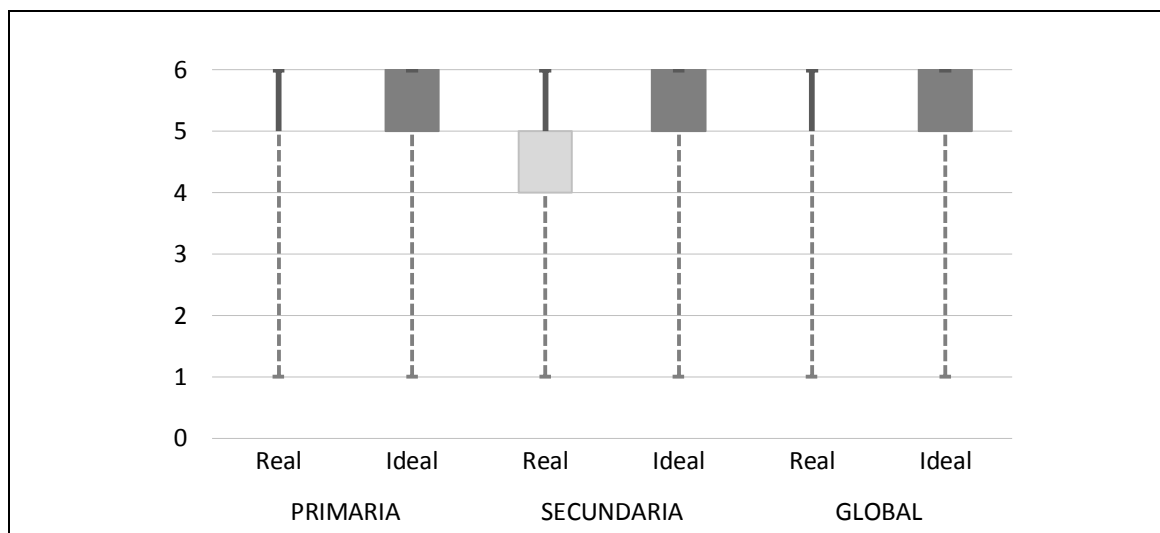
El análisis de las diferencias entre el tiempo real y el tiempo ideal que los tutores dedican a esta tarea se ha llevado a cabo a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, observándose que existen diferencias significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal dedicado por los tutores a dicha tarea en ambas etapas consideradas conjuntamente ( $Z=-30,812$ ;  $p=,000$ ) e, individualmente, en EP ( $Z=-23,797$ ;  $p=,000$ ) y ESO ( $Z=-19,820$ ;  $p=,000$ ). Estas diferencias son superiores en el caso del tiempo real empleado a la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro respecto al tiempo ideal que se considera que se debería destinar a dicha tarea.

La Figura 46, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente en relación con la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro de sus alumnos según la opinión de los tutores. En ambas etapas educativas la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado). En el caso del tiempo real,

en EP, los percentiles 25, 50 y 75 se sitúan en 5 puntos, es decir, el 75% de los tutores indica que dedica *bastante* o *mucho* tiempo a dicha tarea. Y, en ESO, el percentil 50 y 75 coinciden en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 25 se ubica en los 4 puntos (*algo* de tiempo dedicado), es decir, solo el 25% de los tutores indica que a la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro se le dedique *poco*, *nada* o *casi nada* de tiempo. Por su parte, en ambas etapas, en el caso del tiempo ideal, el percentil 25 y 50 se sitúan en dicho valor (5 puntos) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor máximo de la escala. Es decir, el 50% de los tutores indica que debería dedicar *bastante* o *mucho* tiempo a dicha tarea.



**Figura 45.** Tiempo en la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro según los tutores.  
Fuente: elaboración propia.



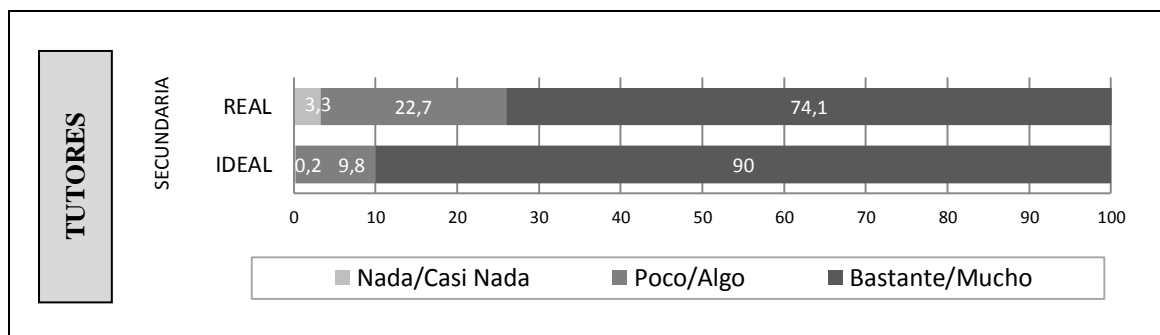
**Figura 46.** Diagrama de cajas: Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro según los tutores. Fuente: elaboración propia.

### 6.1.10. Colaboración con el orientador

Sobre la colaboración con el orientador solo se consulta a los tutores de la etapa de ESO, planteándoles la valoración del tiempo real e ideal en relación con la colaboración con el orientador. Encontramos que los valores se concentran para la práctica totalidad en los puntos medios-altos de la escala, lo que nos habla de una percepción de los tutores de emplear una parte importante de su actividad tutorial en dicha tarea. Los tutores de ESO consideran en su mayoría que dedican *algo* o *bastante* tiempo y que deberían dedicarle *bastante* o *mucho* a la misma (Figura 47).

Tras el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, se observan diferencias significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal que los tutores dedican o creen que deberían dedicar a la colaboración con el orientador siendo superior en el caso del tiempo ideal ( $Z=-20,239$ ;  $p=,000$ ). Cabe destacar la distancia de casi 20 puntos entre el tiempo real y el ideal dedicado a colaboración con el orientador en las opciones *bastante/mucho*. De ello, podemos interpretar que los tutores de ESO entienden que no dedican tanto tiempo como deberían a dicho trabajo.

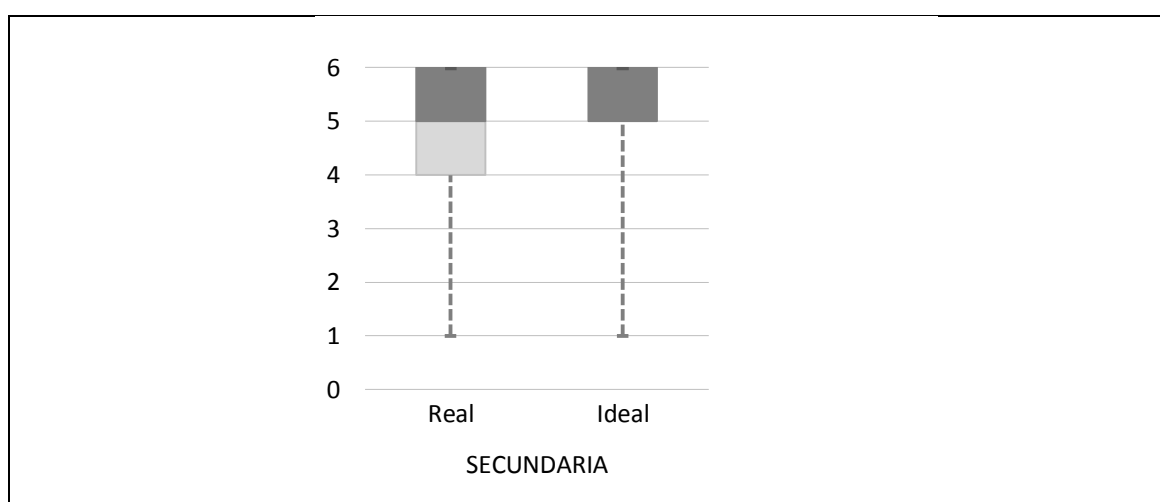




**Figura 47.** Tiempo real e ideal: Colaboración con el orientador según los tutores de ESO.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 48, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, pone de manifiesto que la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) tanto cuando los tutores de ESO se refieren al tiempo real como al tiempo ideal que se emplea en la colaboración con el orientador. En el caso del tiempo real observamos una mayor variabilidad de los datos, el percentil 25 se sitúa en 4 puntos (*algo* de tiempo dedicado), el percentil 50 o mediana en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 75 en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado). Es decir, el 50% de los datos de la muestra se encuentran entre los valores apuntados (4-6 puntos). En el caso del tiempo ideal, el percentil 25 y 50 se sitúan en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado) y el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* tiempo dedicado), valor máximo de la escala. Es decir, el 50% de los tutores indica que debería dedicar *bastante* o *mucho* tiempo a dicha tarea.



**Figura 48.** Diagrama de cajas: Colaboración con el orientador según los tutores de ESO.

Fuente: elaboración propia.

### **6.1.11. Apoyo y coordinación de la tutoría por parte de los orientadores**

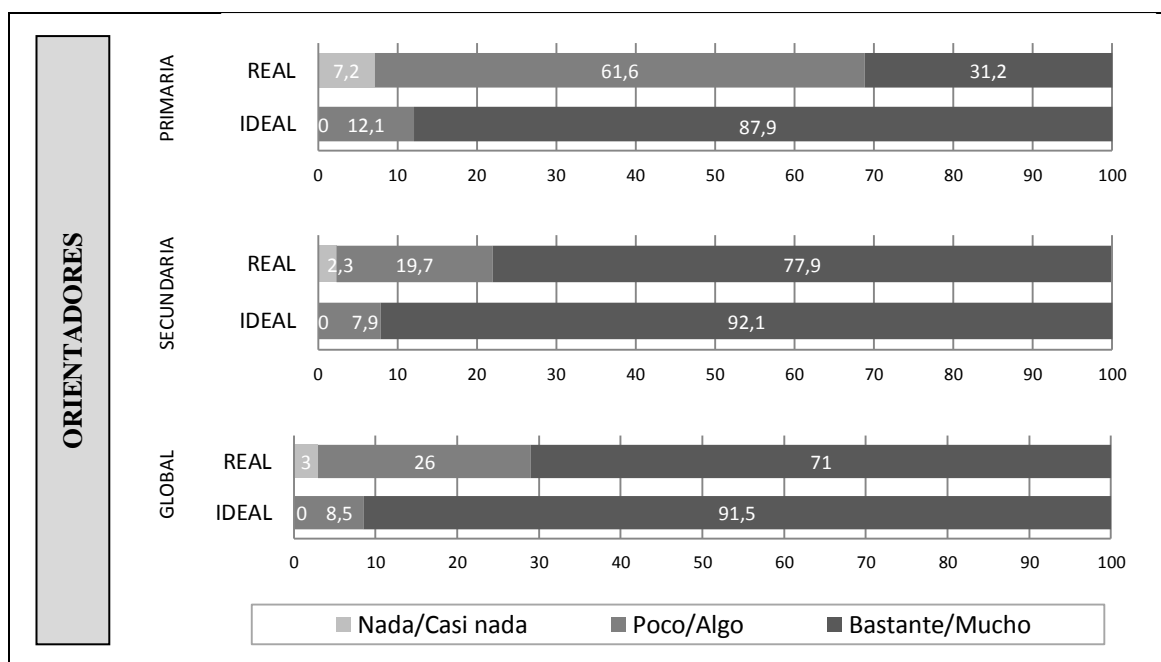
Los datos de la Figura 49 revelan que los orientadores difieren bastante en los niveles de dedicación en la tarea de apoyo y coordinación de la tutoría dependiendo de la etapa educativa.

Cabe destacar que tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones otorgadas por los tutores en función de la etapa educativa considerada, siendo en EP los valores promedio significativamente inferiores que en ESO, especialmente en lo que respecta al tiempo real. Esta tendencia se mantiene tanto cuando se les pregunta por el tiempo real ( $U=21553,500$ ;  $p=,000$ ) de dedicación como por el tiempo ideal ( $U=37163,000$ ;  $p=,011$ ) que consideran que deberían destinar a tal función. Por ejemplo, únicamente el 3,2% de los orientadores de EP señala las opciones *bastante o mucho*, cuando se les pregunta por el tiempo que realmente dedica al apoyo y coordinación de la tutoría frente al 77,9% de los orientadores de ESO.

El análisis de las diferencias entre el tiempo real y el tiempo ideal que los tutores dedican a esta tarea se ha llevado a cabo a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, observándose que existen diferencias significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal dedicado por los tutores a dicha tarea, con valores superiores en el tiempo ideal dedicado por los tutores a dicha tarea en ambas etapas consideradas conjuntamente ( $Z=-13,855$ ;  $p=,000$ ), e individualmente, en EP ( $Z=-8,309$ ;  $p=,000$ ) y ESO ( $Z=-11,026$ ;  $p=,000$ ).

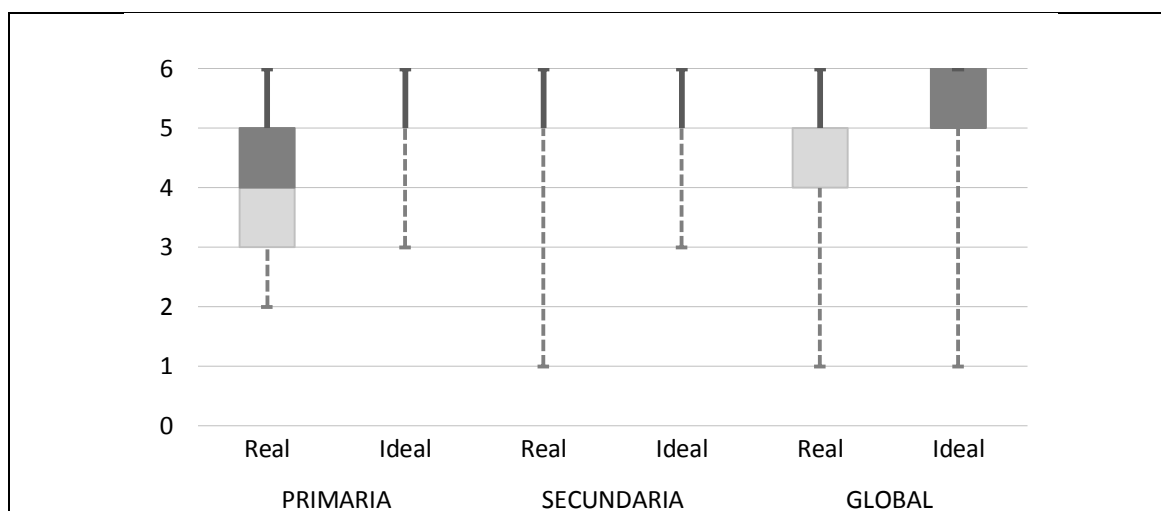
La Figura 50, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, nuevamente pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. Por una parte, en EP, en el caso del tiempo real observamos una mayor variabilidad de los datos, el percentil 25 se sitúa en 3 puntos (*poco* de tiempo dedicado), el percentil 50 o mediana en 4 puntos (*algo* de tiempo dedicado) y el percentil 75 en 5 puntos (*bastante* tiempo dedicado). Es decir, el 50% de los datos de la muestra se encuentran entre los valores apuntados (3-5 puntos).

En contraste, en el caso del tiempo ideal, los percentiles 25, 50 y 75 se sitúan en 5 puntos, es decir, el 75% de los orientadores de EP indican que deberían dedicar *bastante* o *mucho* tiempo al apoyo y coordinación de la tutoría. Por otra parte, en ESO, la muestra de orientadores coinciden en sus valoraciones respecto al tiempo real e ideal empleado y que consideran que se debería emplear a dicha tarea. En este caso, los percentiles 25, 50 y 75 se sitúan en 5 puntos, es decir, el 75% de los orientadores de ESO indican que dedican y deberían dedicar *bastante* o *mucho* tiempo al apoyo y coordinación de la tutoría.



**Figura 49.** Tiempo en el apoyo y coordinación de la tutoría según los orientadores.

Fuente: elaboración propia.



**Figura 50.** Diagrama de cajas: apoyo y coordinación de la tutoría según los orientadores

Fuente: elaboración propia.

## 6.2. Cobertura de la tutoría

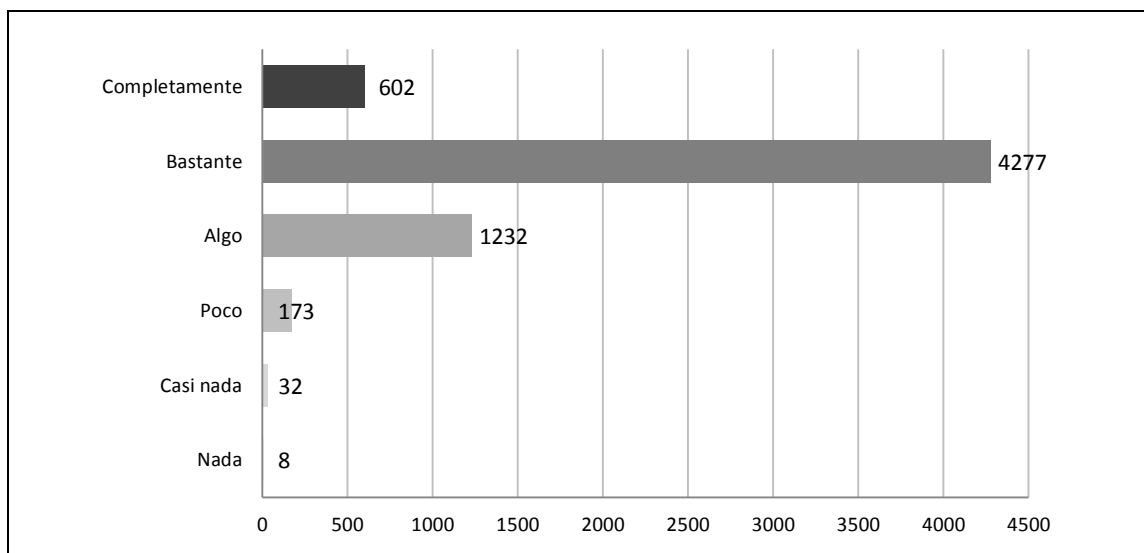
Al estudiar la cobertura de la tutoría interesa tanto el análisis diferencial por etapa como por Comunidad Autónoma –con distintos sistemas de orientación–, así como la perspectiva que proporcionan distintas figuras profesionales (directores, tutores y orientadores) en relación con el grado de satisfacción de la respuesta a las necesidades de tutoría así como la respuesta como tutor a las demandas de orientación de las familias del alumnado de sus grupo de alumnos.

### 6.2.1. Respuesta a las necesidades de tutoría

Los 6324 profesionales de la educación que han dado respuesta a la pregunta, de los cuales son 1406 directores, 704 orientadores y 4214 tutores, consideran que, en general, se está dando respuesta a las necesidades de tutoría de una forma satisfactoria.

La distribución de la respuesta para los tres colectivos encuestados puede verse en las Figuras 51 y 52. De su inspección se deriva: a) Una tendencia media en la valoración algo superior al punto medio teórico de la escala propuesta y b) Escasas diferencias en el patrón de respuesta de los tres colectivos. El 77,15% consideran que se la respuesta a las necesidades de tutoría como *bastante* o *completamente* y 22,22% como *algo* o *poco*. Únicamente el 0,64% entienden que la medida en que está dando respuesta a las necesidades de tutoría es *nada* o *casi nada*.

Los tres colectivos profesionales emiten respuestas bastante similares, aunque pueden identificarse algunas diferencias. El 75,8% de los tutores, el 75,2% de los orientadores y el 82,3% de los directores señalan que las necesidades de tutoría de los alumnos de sus centros están *bastante* o *completamente* cubiertas.



**Figura 51.** Respuesta a las necesidades de tutoría general  
Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Figura 51, en general, los valores de respuesta son similares en todas las figuras. No obstante, los directores son los que se manifiestan en mayor medida más satisfechos con la cobertura de las necesidades de tutoría del alumnado seguido de los tutores y de los orientadores (Figura 52).

En ese sentido, los tutores y directores de EP también otorgan valoraciones globales similares al grado de cobertura. Respectivamente, el 78,3% y el 81,9% de tutores y directores de EP consideran que las necesidades de tutoría en sus centros están *bastante* o *completamente* cubiertas. En ESO, conceden también una buena valoración, el 73,4% de los tutores, el 82,7% de los directores y el 75,2% de los orientadores.

Las valoraciones de los directores de centro y tutores con respecto al grado de satisfacción con la respuesta a las necesidades de tutoría difieren ligeramente según la etapa educativa. Los directores de EP estiman que son satisfechas las necesidades de tutoría del alumnado en mayor medida que en ESO pero no existen diferencias significativas en conforme a los resultados como arrojan los resultados obtenidos con la prueba U de Mann-Whitney ( $U=239970,500$ ;  $p=,273$ ).

En cambio, si preguntamos a los tutores por esta misma cuestión se observa que, tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, encontramos diferencias estadísticamente significativas ( $U=2097939,000$ ;  $p=,000$ ), resultando en el caso de los tutores de EP el valor promedio es más elevado que en

ESO. En principio, son los tutores de EP quienes estiman que el centro está dando cobertura a la tutoría en mayor grado que en ESO.

Al comparar los promedios de las tres figuras profesionales haciendo uso de la prueba de Kruskal-Wallis encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los colectivos en la respuesta a la cuestión sobre la respuesta a las necesidades de tutoría ( $\chi^2 = 25,283$ ;  $p = ,000$ ) siendo superior en el caso de los directores, seguido de los tutores y de los orientadores. Del mismo modo, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre las tres figuras educativas por etapa educativa tanto en EP ( $\chi^2 = 6,874$ ;  $p = ,009$ ) como en ESO ( $\chi^2 = 16,713$ ;  $p = ,000$ ).

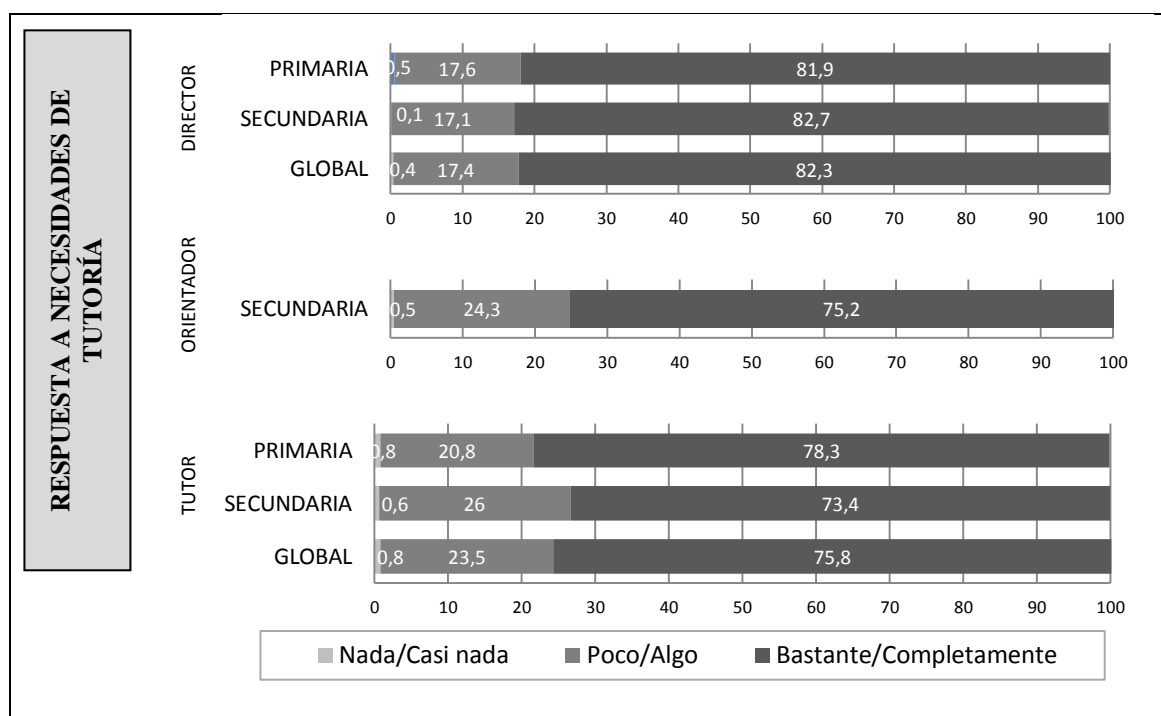
Después de encontrar diferencias significativas entre las tres figuras, procedemos a aplicar la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre cada uno de los profesionales. En general, existen diferencias significativas entre las valoraciones de directores y orientadores ( $U = 454074,000$ ;  $p = ,000$ ), y entre directores y tutores ( $U = 2754330,000$   $p = ,000$ ), siendo superior en el caso de los directores. No obstante, no existen tales diferencias entre las respuestas de los tutores y los orientadores ( $U = 1466207,500$ ;  $p = ,556$ ). Esta misma tendencia se mantiene en ambas etapas educativas (Tabla 20).

**Tabla 20.**

*Respuesta a necesidades de tutoría. Prueba U de Mann-Whitney.*

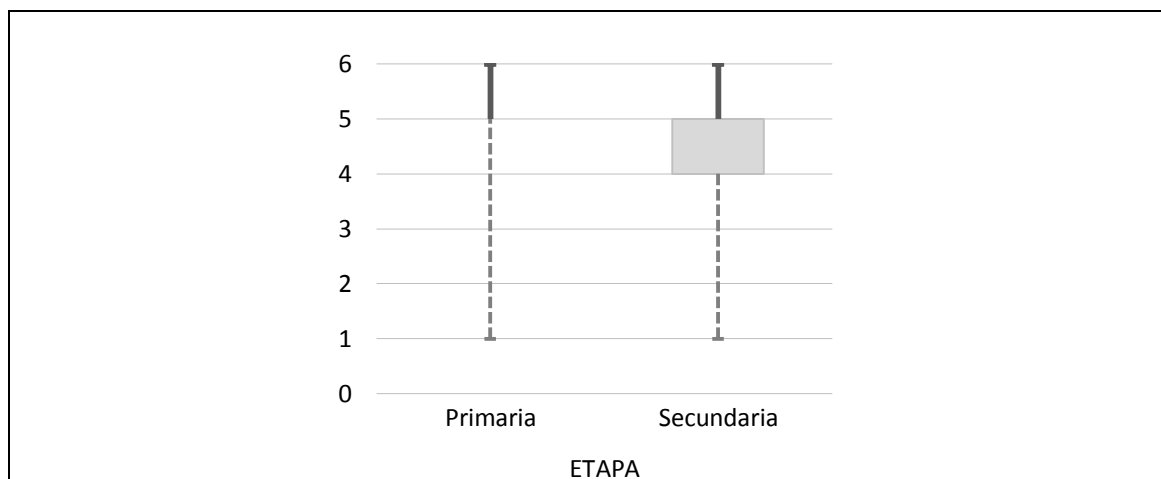
	Respuesta a necesidades de tutoría								
	PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR			U= 717988,50 p=,009 D > T		U=219481,50 p=,005 D > O	U=658969,50 p=,000 D > T		U= 454074,00 p=,000 D > O	U= 2754330,00 p=,000 D > T
ORIENTADOR						U= 745198,50 p= ,467 T= O			U= 1466207,50 p= ,556 T=O
TUTOR									

Fuente: elaboración propia.

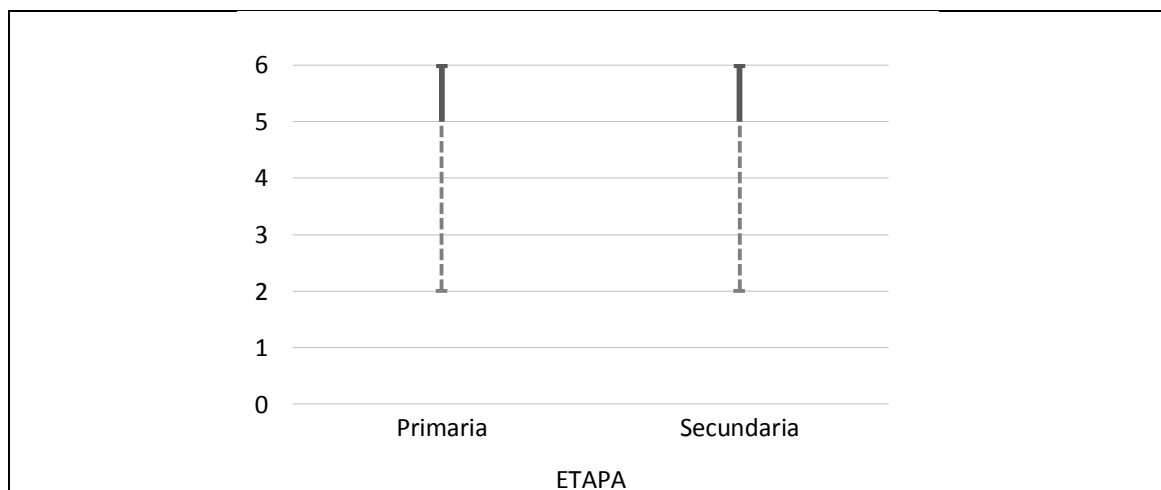


**Figura 52.** Respuesta a necesidades de tutoría por figura y etapa educativa.  
Fuente: elaboración propia.

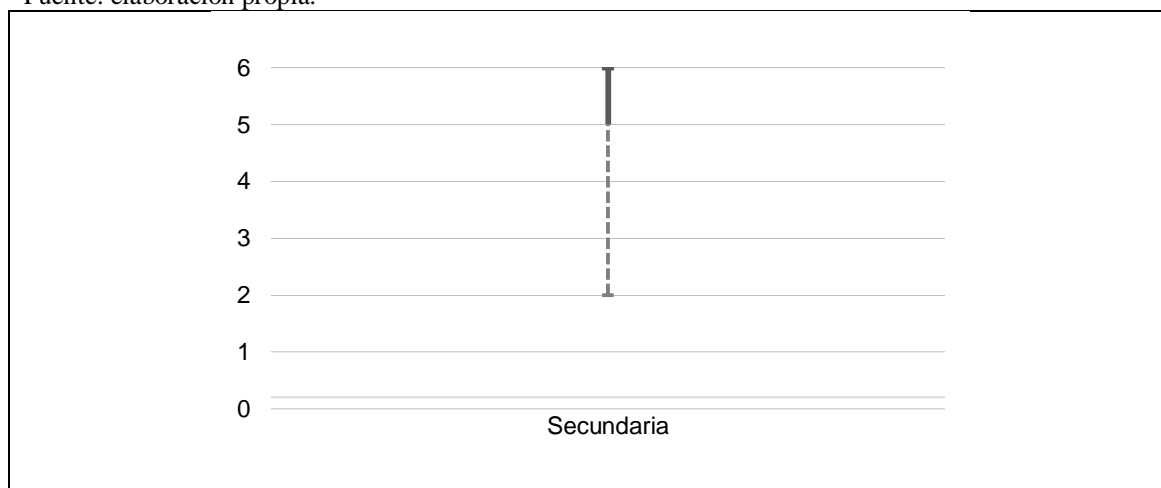
Las Figuras 53, 54 y 55, que representan la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales en relación con la atención que dan a las necesidades de tutoría en su centro. Los resultados muestran que la mediana de la distribución de respuesta de los tutores, directores y orientadores se sitúa en la misma puntuación, 5 puntos (*bastante* respuesta a las necesidades de tutoría). En el caso de los tutores de EP, los percentiles 25, 50 y 75 se sitúan en 5 puntos, es decir, el 75% de los tutores indican que la respuesta que se ofrece a las necesidades de tutoría es *bastante* o *completamente* efectuada. En el caso de los tutores de ESO, el percentil 50 y 75 coinciden en 5 puntos (*bastante*) y el percentil 25 se ubica en los 4 puntos (*algo*), es decir, solo el 25% de los tutores indica que es a *poco*, *nada* o *casi nada* la respuesta a las necesidades de tutoría. Por otro lado, el 75% de los directores de EP y ESO, y de los orientadores de ESO indican que la respuesta que se ofrece a las necesidades de tutoría es *bastante* o *completamente* cumplida ya que los percentiles 25, 50 y 75 se sitúan en 5 puntos en la escala de valoración.



**Figura 53.**Diagrama de cajas. Respuesta necesidades de tutoría según los tutores  
Fuente: elaboración propia.



**Figura 54.**Diagrama de cajas. Respuesta necesidades de tutoría según los directores  
Fuente: elaboración propia.



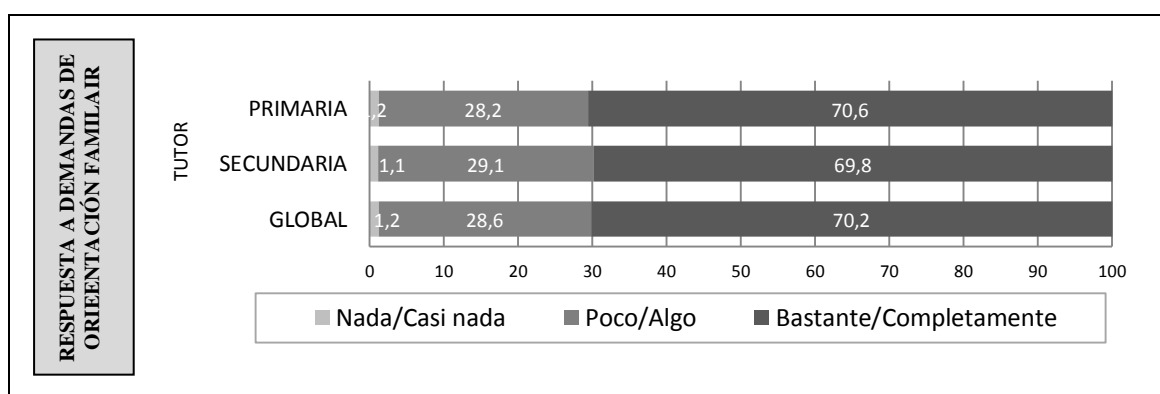
**Figura 55.** Diagrama de cajas. Respuesta necesidades de tutoría según los orientadores de ESO  
Fuente: elaboración propia.



### 6.2.2. Respuesta como tutor a las demandas de orientación de las familias

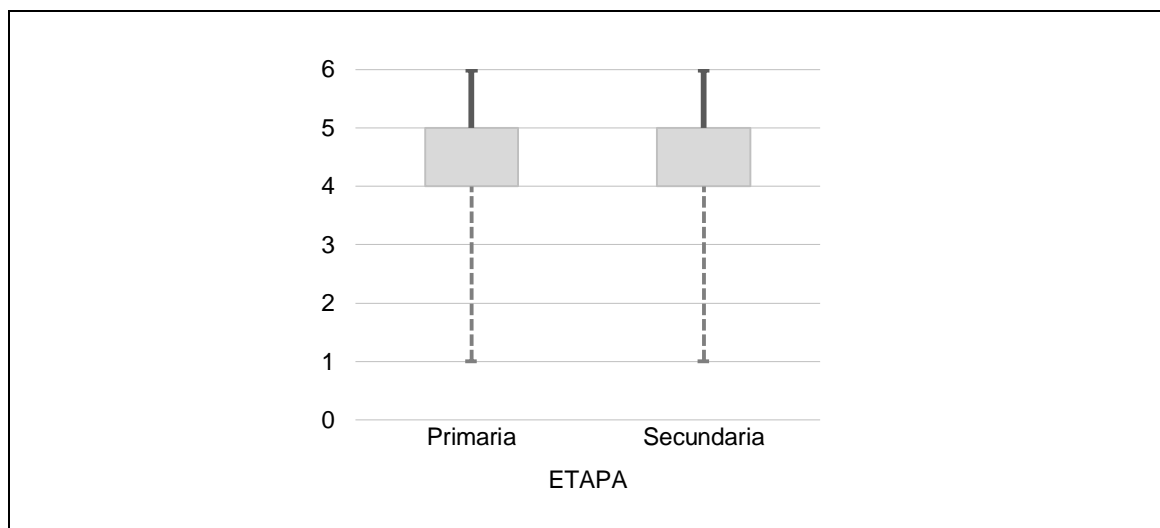
Los juicios de los tutores sobre el grado en que se cubren las necesidades de orientación familiar son globalmente positivos (Figura 56). La mayoría de los tutores sitúan la resolución de las demandas de orientación familiar en los valores extremos superiores de la escala. En términos absolutos, los profesionales de ambas etapas educativas mayoritariamente consideran que se está dando *bastante* respuesta a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos.

Los tutores emiten respuestas bastante similares, aunque ligeramente superiores en ESO. En todo caso, tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, podemos concluir que las valoraciones de los tutores de ESO no son significativamente más altas que las de sus compañeros de EP ( $U=2310273,000$ ;  $p=,799$ ).



**Figura 56.** Respuesta a demandas de orientación familiar según los tutores  
Fuente: elaboración propia.

La Figura 57, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, nuevamente pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. En ambas etapas educativas la mediana de la distribución se sitúa en 5 puntos (*bastante*). Asimismo, el percentil 25 se ubica en 4 puntos (*algo*), es decir, el 75% de los tutores considera que da una respuesta a las demandas de orientación familiar de sus alumnos *algo*, *bastante* o *completamente* adecuada.



**Figura 57.**Diagrama de cajas: Respuesta a demandas de orientación familiar según los tutores  
Fuente: elaboración propia.

### 6.3. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría

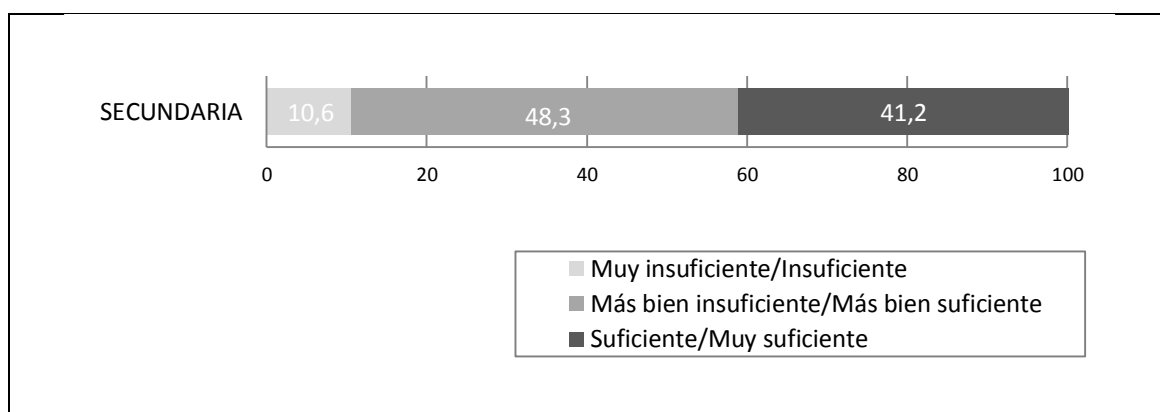
#### a) Por parte de los tutores

Los tutores consideran que la escasa colaboración del equipo directivo apenas supone un obstáculo para abordar cuestiones propias de la tutoría. Por el contrario, indican que el mayor obstáculo para abordar esta tarea es la falta de un tiempo específico para ello con su grupo de alumnos. Como limitaciones intermedias se encuentran la falta de suficiente formación para el desempeño de la función tutorial, la falta de recursos materiales y la escasa colaboración del profesorado.

Para el análisis descriptivo de los obstáculos percibidos se ha considerado como indicador básico el porcentaje de profesionales que valoró cada obstáculo como *bastante* o *muy importante*, para identificar del modo más claro posible los factores limitadores considerado de especial relevancia (Vélaz de Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012). En ese sentido, los tutores de EP consideran mayoritariamente que la falta de tiempo específico es un obstáculo *bastante* o *muy importante*, así valorado por casi un 60% de la muestra seguido por la escasa colaboración del profesorado con un 39,2%. Por otra parte, el mayor obstáculo que consideran los tutores de ESO es la falta de recursos materiales, valorado con esta calificación por casi un

44%. A continuación, el siguiente obstáculo es la insuficiente formación de los tutores con un 41,7% de la muestra.

Cabe destacar que a los tutores de ESO se les preguntó también si consideraban que habían recibido la formación especializada suficiente para desempeñar su función como tales. Los tutores estiman que cuentan con un nivel *más bien suficiente* de formación especializada para desempeñar su función. El 82,1% opina que es *más bien suficiente, suficiente o muy suficiente* y el 18% de los tutores de ESO valoran como *muy insuficiente, insuficiente o más bien insuficiente* su formación (Figura 58).



**Figura 58.** Formación especializada suficiente para desempeñar las funciones de tutor según el tutor de Educación Secundaria.

Fuente: elaboración propia.

Los tutores difieren en la valoración de la importancia de los obstáculos que encuentran al llevar a cabo sus funciones como tutor según la etapa educativa (Figura 59). Analizamos si esta diferencia entre etapas es estadísticamente significativa mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre etapas siendo los valores superiores en EP en el caso de los obstáculos siguientes:

- No dispongo de un tiempo específico lectivo con mi grupo de alumnos para abordar cuestiones propias de la tutoría (U=1534110,000; p=,000).
- Escasa colaboración del equipo directivo (U=1839780,000; p=,000).
- Escasa colaboración del profesorado (U=1890428,000; p=,000).

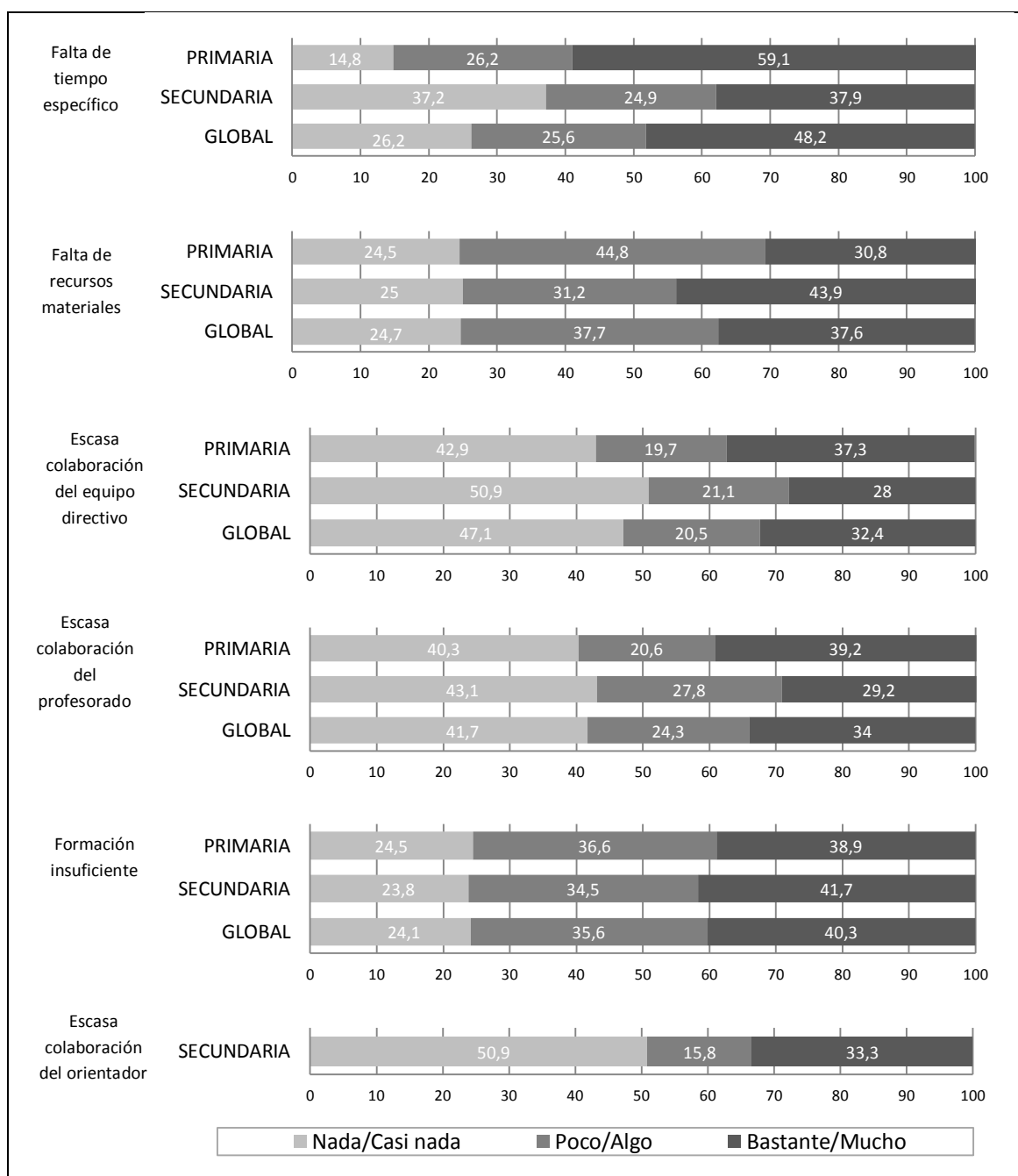
Por otra parte, encontramos también diferencias estadísticamente significativas con valores superiores en ESO en el caso de la falta de recursos materiales ( $U=1945122,000$ ;  $p=,000$ ) como obstáculo para el desarrollo de la función tutorial. En cambio, con respecto a la insuficiente formación de los tutores para el desempeño de la función tutorial, no se muestran diferencias estadísticamente significativas entre etapas ( $U=2009024,000$ ;  $p=,132$ ).

La Figura 60, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los tutores, pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. En este sentido, podemos observar claramente como la falta de tiempo específico en el horario dedicado a la tutoría supone una mayor dificultad para los tutores en la etapa de EP que de ESO.

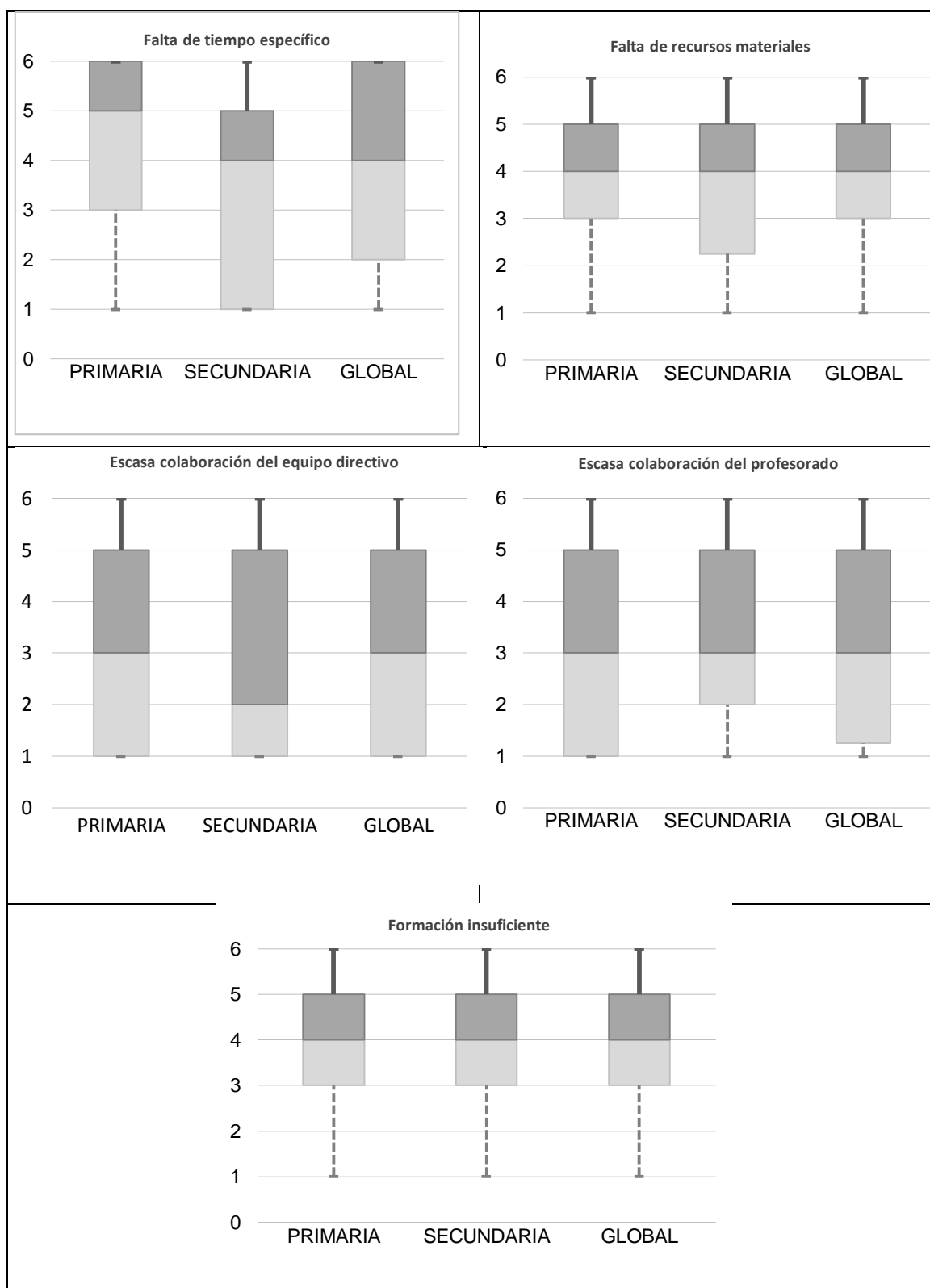
Por otro lado, si observamos los datos referidos con la falta de recursos materiales, nos encontramos que en ambas etapas el valor de la mediana es puntos (*algo* importante) y que el percentil 75 se sitúa en 5 puntos (*bastante* importante). No obstante, en el caso de EP, el percentil 25 se sitúa en 3 puntos (*poco* importante) y, en ESO en 2 puntos (*casi nada* importante).

En la etapa de Educación Primaria encontramos puntuaciones similares en la valoración como obstáculos a la escasa colaboración del equipo directivo y del profesorado, ubicándose en ambos, la mediana en 3 puntos (*poco* importante), el percentil 25 en 1 punto (*nada* importante) y el percentil 75 en 5 puntos (*bastante* importante). En el caso de la etapa de ESO, la mediana de la distribución se sitúa en 2 puntos (*casi nada* importante) para la escasa colaboración del equipo directivo y en 3 puntos (*poco* importante) para la escasa colaboración del profesorado como obstáculo para el desarrollo adecuado de la función tutorial.

Los tutores de ambas etapas otorgan valoraciones similares cuando valoran la importancia de la formación insuficiente como obstáculo para la tutoría. La mediana se sitúa en 4 puntos (*algo* importante), el percentil 25 en 3 puntos (*poco* importante) y el percentil 75 en 5 puntos (*bastante* importante).



**Figura 59.** Obstáculos de la función tutorial según los tutores  
Fuente: elaboración propia.



**Figura 60.** Diagrama de cajas: Obstáculos de la función tutorial según los tutores.  
Fuente: elaboración propia.

## b) Por parte de los directores

Los directores de ambas etapas educativas coinciden en identificar como principales obstáculos a los que se enfrentan en este ámbito la falta de tiempo específico para la tutoría y la falta de formación de los tutores. No obstante, para los directores de EP es mayor la falta de tiempo y para los directores de ESO la formación insuficiente de los tutores (Figura 61).

Los directores difieren en la valoración de la importancia de los obstáculos para el desarrollo de la tutoría según la etapa educativa. Tras analizar la significatividad de dichas diferencias a través de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, se pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre etapas siendo los valores superiores en EP en el caso de los obstáculos siguientes:

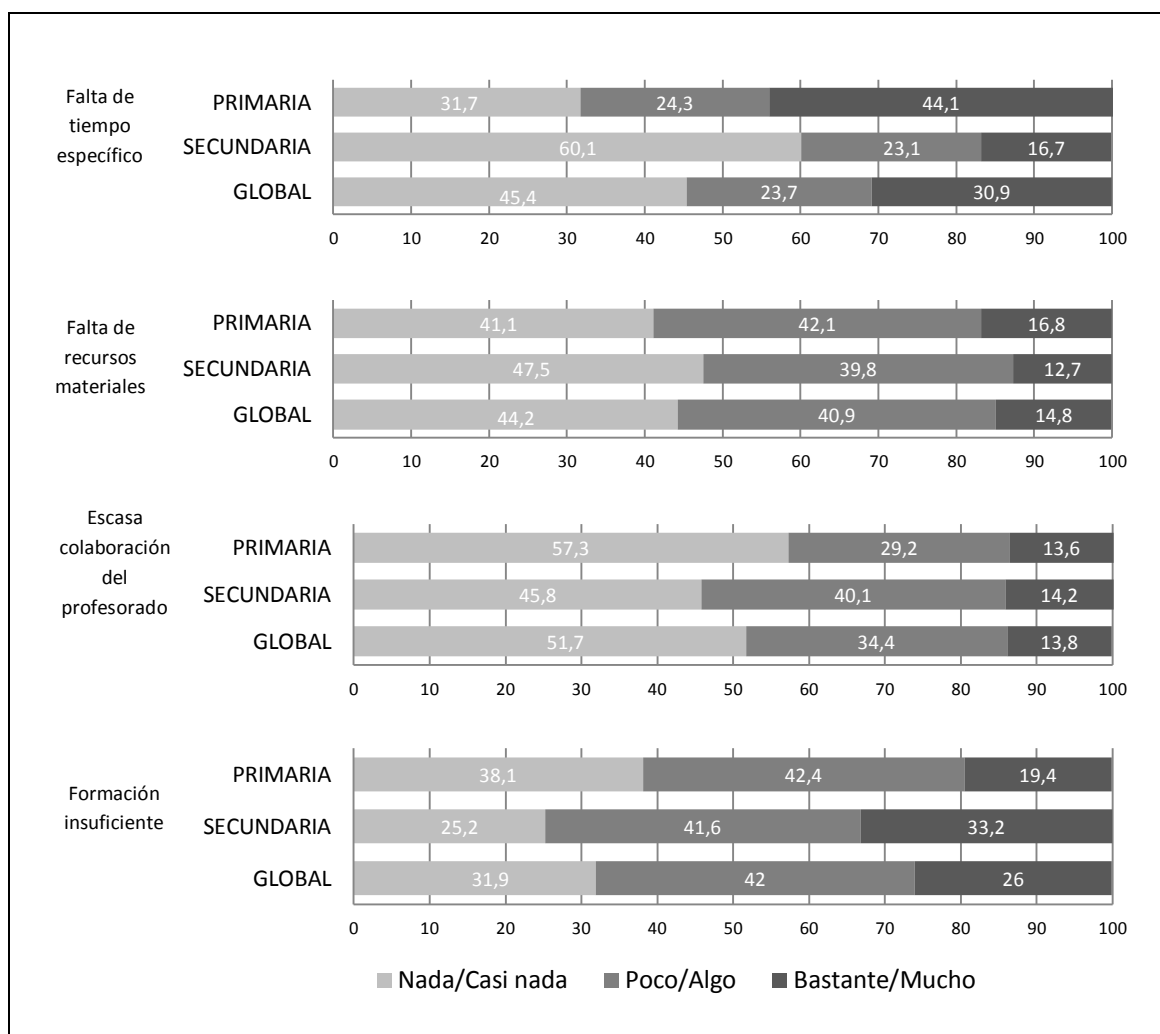
- No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los tutores aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos ( $U=152689,500$ ;  $p=,000$ ).
- Falta de recursos materiales ( $U=230406,000$ ;  $p=,038$ ).

Por otra parte, encontramos también diferencias estadísticamente significativas con valores superiores en ESO en el caso de los obstáculos siguientes:

- Escasa colaboración del profesorado ( $U=203640,000$ ;  $p=,000$ ).
- Insuficiente formación recibida por los tutores para el desempeño de la función tutorial ( $U=189651,000$ ;  $p=,000$ ).

La Figura 62, que representa la distribución de respuesta de los directores en relación con los obstáculos de la función tutorial, muestra que del mismo modo que los tutores, los directores de EP consideran que la falta de tiempo específico para la tutoría constituye un mayor obstáculo que los directores de ESO. Así, en EP, observamos que la mediana se sitúa en 4 puntos (*algo importante*), el percentil 25 en 2 puntos (*casi nada importante*) y el percentil 75 en 5 puntos (*bastante importante*). Por su parte, en ESO, la mediana es inferior siendo de 2 puntos (*casi nada importante*), el percentil 25 se ubica en 1 punto (*nada importante*) y el percentil 75 en 4 puntos (*algo importante*).

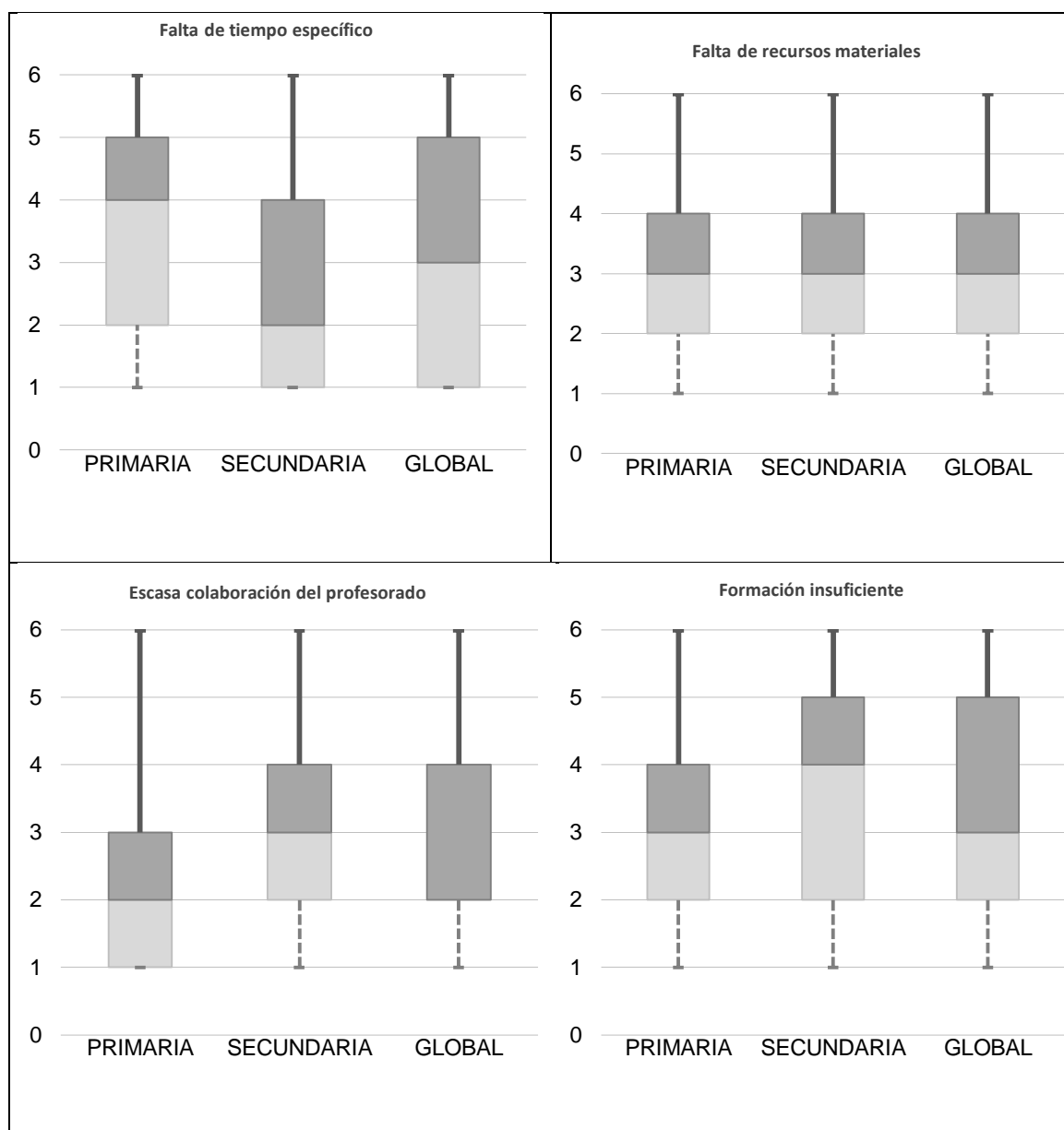
Por otro lado, si analizamos los datos referidos con la falta de recursos materiales, nos encontramos que en ambas etapas presentan resultados muy similares siendo el valor de la mediana es 3 puntos (*poco importante*), el percentil 25 son 2 puntos (*casi nada importante*) y el percentil 75 se sitúa en 4 puntos (*algo importante*). No obstante, en el caso de la escasa colaboración del profesorado como obstáculo de la función tutorial se observan ligeras diferencias entre la percepción de los directores según la etapa educativa, en EP la mediana se sitúa en 2 puntos (*casi nada importante*) y en ESO en 3 puntos (*poco importante*). Esta misma tendencia se observa cuando se les pregunta por la formación insuficiente siendo superior la mediana también en ESO (4 puntos, *algo importante*) que en EP (3 puntos, *poco importante*).



**Figura 61.** Obstáculos de la función tutorial según los directores.

Fuente: elaboración propia.





**Figura 62.** Diagrama de cajas: Obstáculos de la función tutorial según los directores.  
Fuente: elaboración propia.

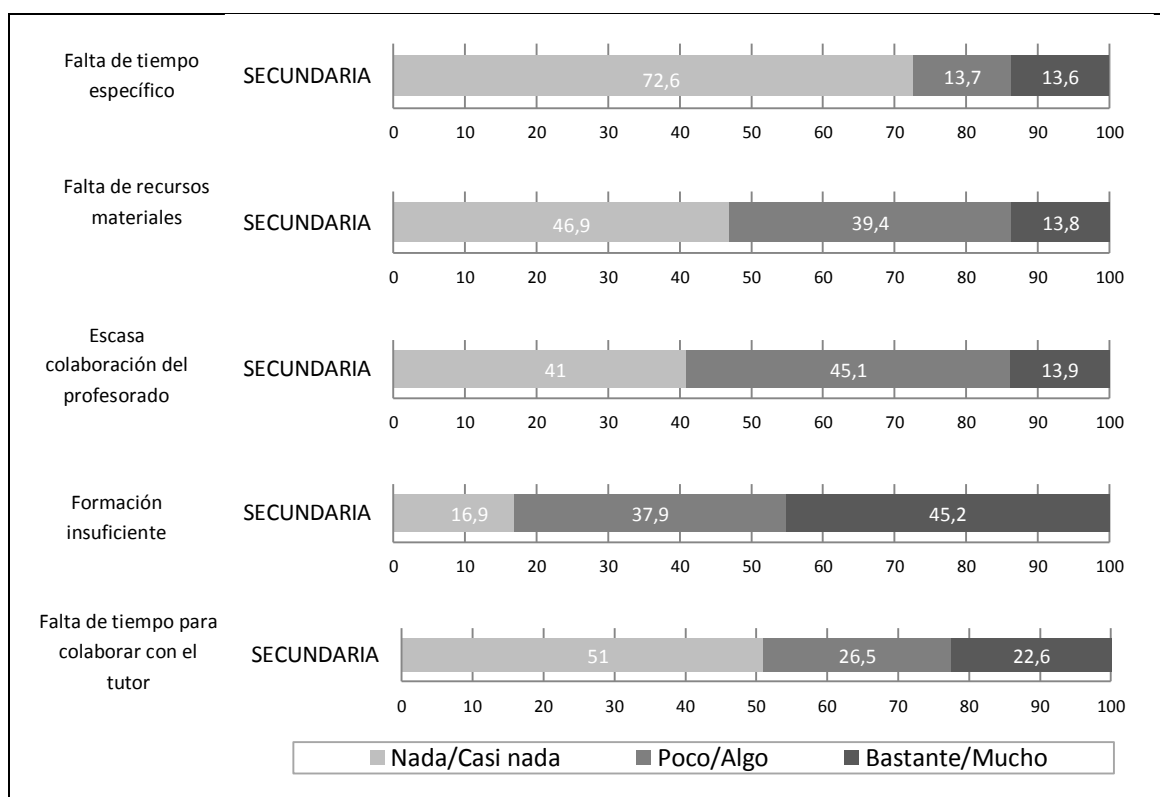
### c) Por parte de los orientadores

Como se observa en la Figura 63, el 45,2% de los orientadores de ESO percibe la falta de formación de los tutores como un obstáculo *bastante* o *muy importante*. Sin embargo, la valoración de la importancia del resto de los obstáculos es notablemente inferior. En este sentido, el 22,6% de orientadores de la muestra señala que son obstáculos *bastante* o *muy importantes* no disponer de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los tutores y, solo un porcentaje aproximado del 13-14% de los

orientadores otorga tal valoración a la falta de un tiempo específico lectivo para que los tutores aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos, la falta de recursos materiales y la escasa colaboración del profesorado.

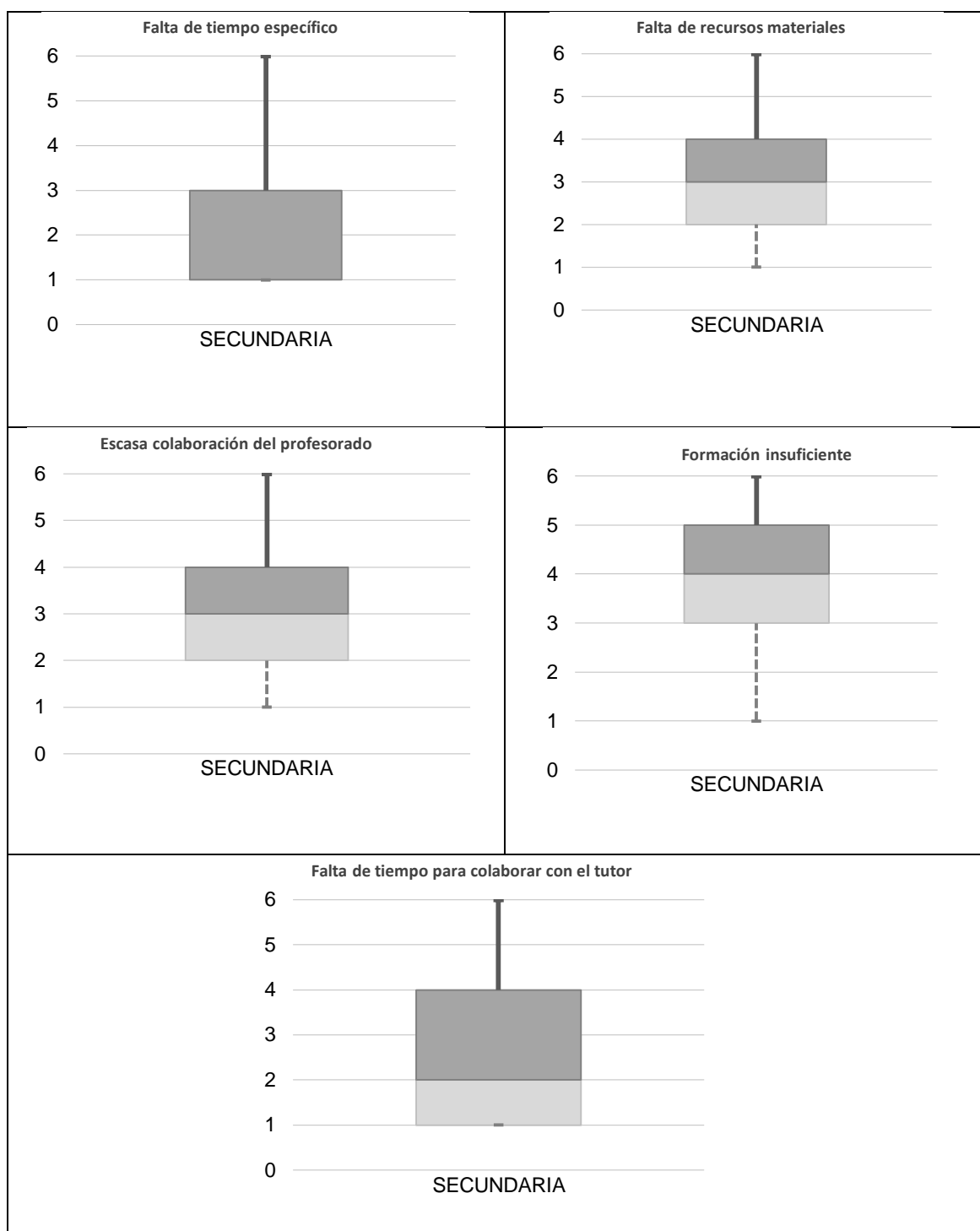
La Figura 64, que representa la distribución de respuesta de los orientadores de ESO, muestra que la formación insuficiente es percibida como el mayor obstáculo para el desarrollo de la función tutorial con una mediana de 4 puntos (*algo importante*). Por su parte, la falta de tiempo específico, la falta de recursos materiales y la escasa colaboración del profesorado la mediana se sitúa en todos los casos en 3 puntos (*poco importante*).

Además, también se les pregunta acerca de la falta de tiempo que tienen como orientadores para colaborar con el tutor. En este caso, la mediana se sitúa en 2 puntos (*casi nada importante*), el percentil 25 en 1 punto (*nada importante*) y el percentil 75 en 4 puntos (*algo importante*).



**Figura 63.** Obstáculos de la función tutorial según los orientadores de ESO.

Fuente: elaboración propia.



**Figura 64.** Diagrama de cajas: Obstáculos de la función tutorial según los orientadores de ESO.  
Fuente: elaboración propia.

#### **d) Comparación de la opinión de tutores, directores y orientadores**

Al comparar los promedios de las tres figuras profesionales haciendo uso de la prueba de Kruskal-Wallis encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los colectivos en relación con los obstáculos que impiden el adecuado desarrollo de la función tutorial. Los resultados para cada uno de las variables analizadas son los siguientes:

- Falta de tiempo específico ( $\chi^2=598,466$ ;  $p=,000$ ).
- Falta de recursos materiales ( $\chi^2=438,739$ ;  $p=,000$ ).
- Escasa colaboración del profesorado ( $\chi^2=83,678$ ;  $p=,000$ ).
- Formación insuficiente del tutor ( $\chi^2=118,707$ ;  $p=,000$ ).

Los tutores son los profesionales que consideran que la falta de tiempo específico, de recursos materiales y de colaboración del profesorado son obstáculos en mayor medida que los directores y, por último, los orientadores. Cabe destacar que los orientadores estiman en mayor grado que los tutores y los directores que la formación insuficiente del tutor se trata de un obstáculo para el desarrollo de la función tutorial.

Además, existen diferencias significativas en dichos obstáculos para la tutoría entre los diferentes profesionales en ambas etapas educativas. Para el análisis de las diferencias de EP se realiza mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, los resultados ponen de manifiesto que los tutores perciben de forma significativamente superior que los directores los obstáculos de la tutoría siguientes:

- Falta de tiempo específico ( $U=572844,000$ ;  $p=,000$ ).
- Falta de recursos materiales ( $U=556160,500$ ;  $p=,000$ ).
- Escasa colaboración del profesorado ( $U=527320,500$ ;  $p=,000$ ).
- Formación insuficiente del tutor ( $U=529273,500$ ;  $p=,000$ ).

Por su parte, en ESO, la comparación de los promedios se lleva a cabo a través de la prueba de Kruskal-Wallis al tratarse de una prueba no paramétrica para 3 o más

grupos, en este caso, los directores, tutores y orientadores. También los tutores perciben en mayor medida que los directores los obstáculos de la tutoría anteriormente citados. Asimismo, la falta de tiempo específico ( $\chi^2=301,325$ ;  $p=,000$ ) y la escasa colaboración del profesorado ( $\chi^2=7,849$ ;  $p=,000$ ) son aspectos valorados como obstáculos de forma inferior por los orientadores en comparación con los tutores y directores de su misma etapa educativa. Sin embargo, cuando estos profesionales valoran la falta de recursos materiales ( $\chi^2=353,446$ ;  $p=,000$ ), los tutores son los que lo perciben de forma más elevada como una dificultad, seguido de los orientadores y, por último, los directores de los centros. Por otra parte, la formación insuficiente del tutor ( $\chi^2=23,732$ ;  $p=,000$ ) es concebida como mayor obstáculo por parte de los orientadores, seguido de los tutores y de los directores.

Después de encontrar diferencias significativas entre las tres figuras, procedemos a aplicar la prueba U de Mann-Whitney para analizar entre qué grupos se producen esas diferencias. Tal y como se observa en la Tabla 21 existen diferencias estadísticamente significativas en todas las comparaciones a excepción de entre directores y orientadores de ESO cuando se hace referencia a la falta de recursos materiales ( $U=234646,000$ ;  $p=,857$ ) y a la escasa colaboración del profesorado ( $U=225513,500$ ;  $p=,325$ ).

Cabe destacar que los tutores valoran de forma más elevada que el resto de profesionales todos los obstáculos a excepción de su formación insuficiente, aspecto que los orientadores estiman que tiene una mayor importancia que lo que consideran los tutores en ESO.

**Tabla 21.**  
*Obstáculos de la tutoría. Prueba U de Mann-Whitney.*

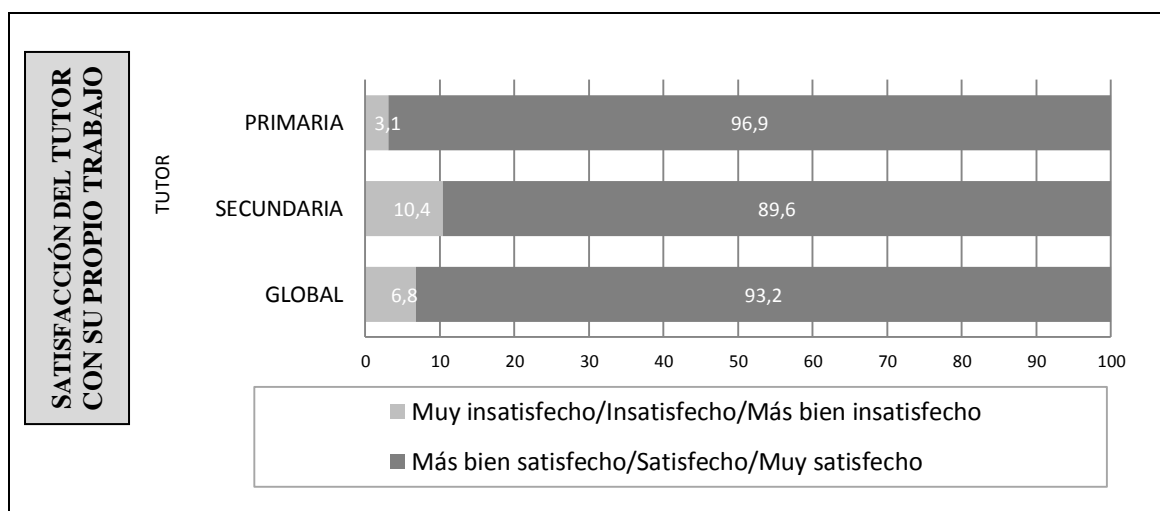
Falta de tiempo específico									
	PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR			U=572844,000 p=,000 D < T		U=195686,000 p=,000 D > O	U=528412,000 p=,000 D < T		U=323541,500 p=,000 D > O	U=2238410,500 p=,000 D < T
ORIENTADOR						U=455375,500 p=,000 O < T			U=697395,500 p=,000 O < T
TUTOR									
Falta de recursos materiales									
	PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR			U=556160,500 p=,000 D < T		U=234646,000 p=,857 D = O	U=458993,000 p=,000 D < T		U=475418,000 p=,316 D = O	U=2021799,500 p=,000 D < T
ORIENTADOR						U=475832,500 p=,000 O < T			U=971530,000 p=,000 O < T
TUTOR									
Escasa colaboración del profesorado									
	PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR			U=527320,500 p=,000 D < T		U=225513,500 p=,325 D = O	U=666557,500 p=,013 D < T		U=430980,000 p=,000 D < O	U=2371391,000 p=,000 D < T
ORIENTADOR						U=699699,500 p=,075 O = T			U=1278176,000 p=,000 O < T
TUTOR									
Formación insuficiente del tutor									
	PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR			U=529273,500 p=,000 D < T		U=199770,000 p=,000 D < O	U=672640,000 p=,008 D < T		U=361731,000 p=,000 D < O	U=2397087,000 p=,000 D < T
ORIENTADOR						U=691008,000 p=,002 O > T			U=1296131,000 p=,000 O > T
TUTOR									

Fuente: elaboración propia.

## 6.4. Satisfacción y reconocimiento del trabajo como tutor

### 6.4.1 Satisfacción del tutor con su propio trabajo

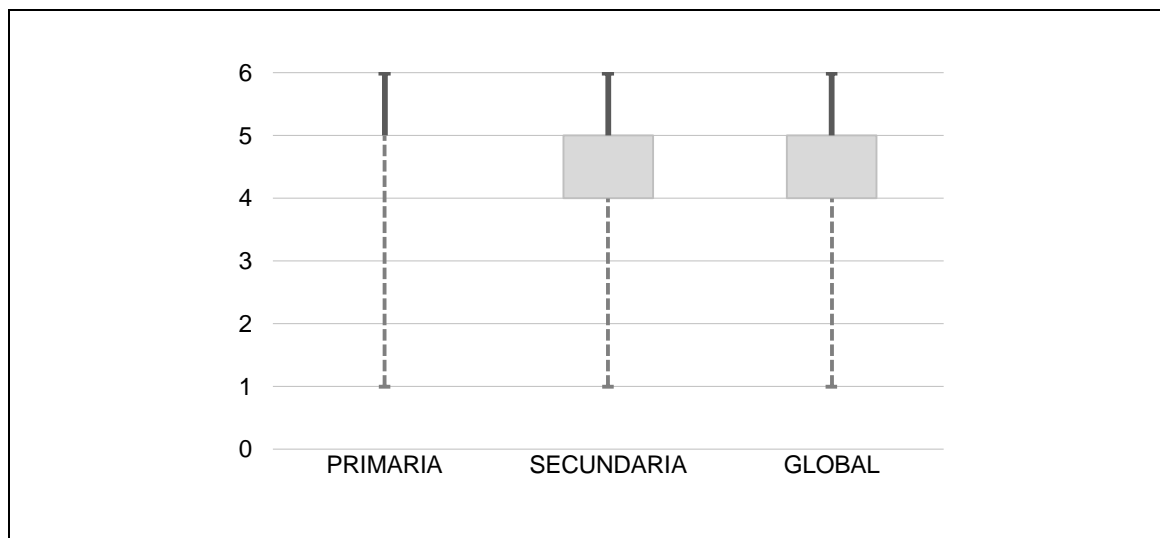
Las valoraciones de los tutores con respecto al grado en que están satisfechos con su trabajo como tutor difieren ligeramente según la etapa educativa. En EP, únicamente el 3,1% de los tutores se define como *muy insatisfecho*, *insatisfecho* o *más bien insatisfecho*, y el 96,9% restante como *más bien satisfecho*, *satisfecho* y *muy satisfecho* con su trabajo como tutor. Y, en ESO, el 10,4% de los tutores se definen como *muy insatisfecho*, *insatisfecho* o *más bien insatisfecho*, y el 89,6%, como *más bien satisfecho*, *satisfecho* y *muy satisfecho* (Figura 65).



**Figura 65.** Satisfacción del tutor con su propio trabajo.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 66, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los tutores, pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. En este sentido, podemos observar que en todos los casos la mediana se sitúa en 5 puntos (*Satisfecho*). En el caso de los tutores de EP, el percentil 25 y el 75 coinciden también en 5 puntos (*Satisfecho*). Es decir, el 75% de los tutores de EP de la muestra han otorgado dicha puntuación o superior, *satisfecho* o *muy satisfecho*. Por su parte, en el caso de los tutores de ESO, el percentil 25 se sitúa en 4 puntos (*Más bien satisfecho*) y el percentil 75 en 5 puntos (*Satisfecho*).



**Figura 66.** Diagrama de cajas: Satisfacción del tutor con su propio trabajo  
Fuente: elaboración propia.

En general, los tutores de EP estiman que están más satisfechos con sus labores tutoriales que en ESO. Analizamos si esta diferencia es estadísticamente significativa mediante la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, encontrando diferencias significativas entre etapas en relación con la satisfacción con el trabajo como tutor siendo mayor en el caso de los tutores de la etapa de Educación Primaria ( $U= 1613023,500$   $p=,000$ ).

#### **6.4.2. Percepción del tutor de la valoración del trabajo del tutor por otros profesionales**

Los resultados que se muestran en las Figuras 67 y 68 revelan que los tutores difieren en la percepción de la valoración que tienen de su trabajo como tutor dependiendo de la etapa educativa. En EP, los valores promedio son superiores que en ESO en el caso del reconocimiento y valoración del equipo directivo, por el profesorado, por las familias y por el alumnado.

Para analizar si esas diferencias observadas son estadísticamente significativas se lleva a cabo mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre etapas siendo los valores superiores en EP en el caso del equipo directivo



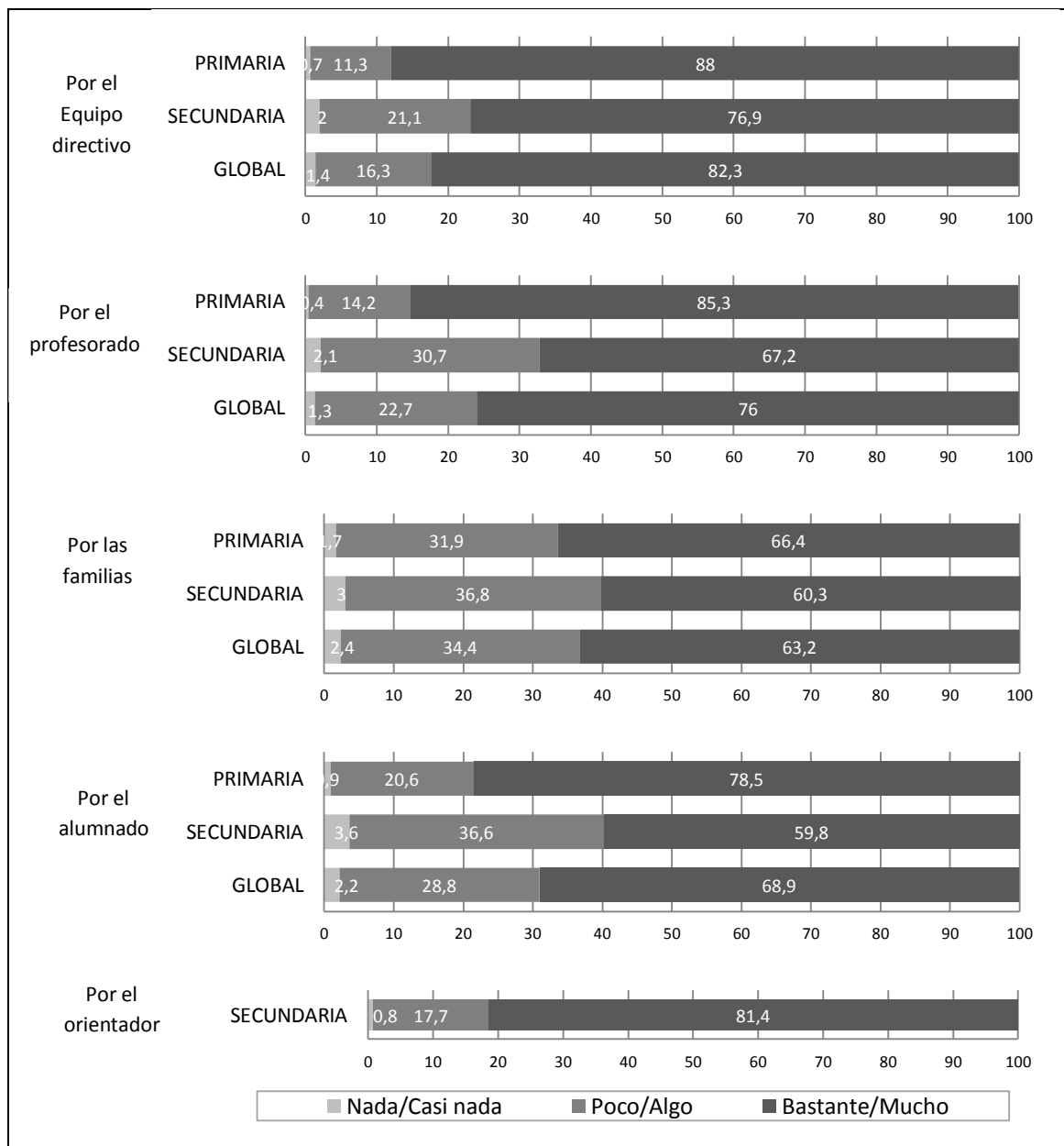
( $U=1862656,000$   $p=,000$ ), el profesorado ( $U=1661196,500$ ;  $p=,000$ ) y el alumnado ( $U=1718708,500$ ;  $p=,000$ ). En el caso de la valoración y reconocimiento por las familias no existen diferencias estadísticamente significativas entre etapas ( $U=2083477,500$ ;  $p=,007$ ).

En cuanto a la valoración del trabajo como tutor por el orientador se considera la respuesta de los tutores de Educación ESO ya que en algunas CC.AA, no existe la figura del orientador en EP. Tomando como referencia las respuestas de la escala “*bastante*” y “*mucho*” como las puntuaciones que denotan la percepción de un grado elevado de valoración y reconocimiento del trabajo como tutor, los tutores se muestran más valorados por el equipo directivo (82,3%), y por el orientador en el caso de ESO (81,4%), seguido del profesorado (76%), del alumnado (68,9%) y, por último, a una diferencia de más de 20 puntos respecto al más valorado, se encuentran de las familias (63,2%).

La Figura 68, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por estos sujetos, pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. En este sentido, podemos observar que el grado de reconocimiento y valoración que perciben los tutores que el equipo directivo tiene de su trabajo como tutor en ambas etapas educativas es medio-alto, estando la mediana situada en 5 puntos (*bastante* reconocimiento y valoración). No obstante, en EP el percentil 75 se ubica en 6 puntos (*mucho* reconocimiento y valoración) mientras que en ESO es en 5 puntos (*bastante* reconocimiento y valoración). Por otra parte, si observamos los datos referidos a la valoración y reconocimiento por parte del profesorado y por el alumnado, encontramos que la mediana y el percentil 75 en ambas etapas se sitúan en 5 puntos (*bastante* reconocimiento y valoración). Sin embargo, en EP, el percentil 25 se sitúa en 5 puntos (*bastante* reconocimiento y valoración) y, en ESO, en 4 puntos (*algo* reconocimiento y valoración).

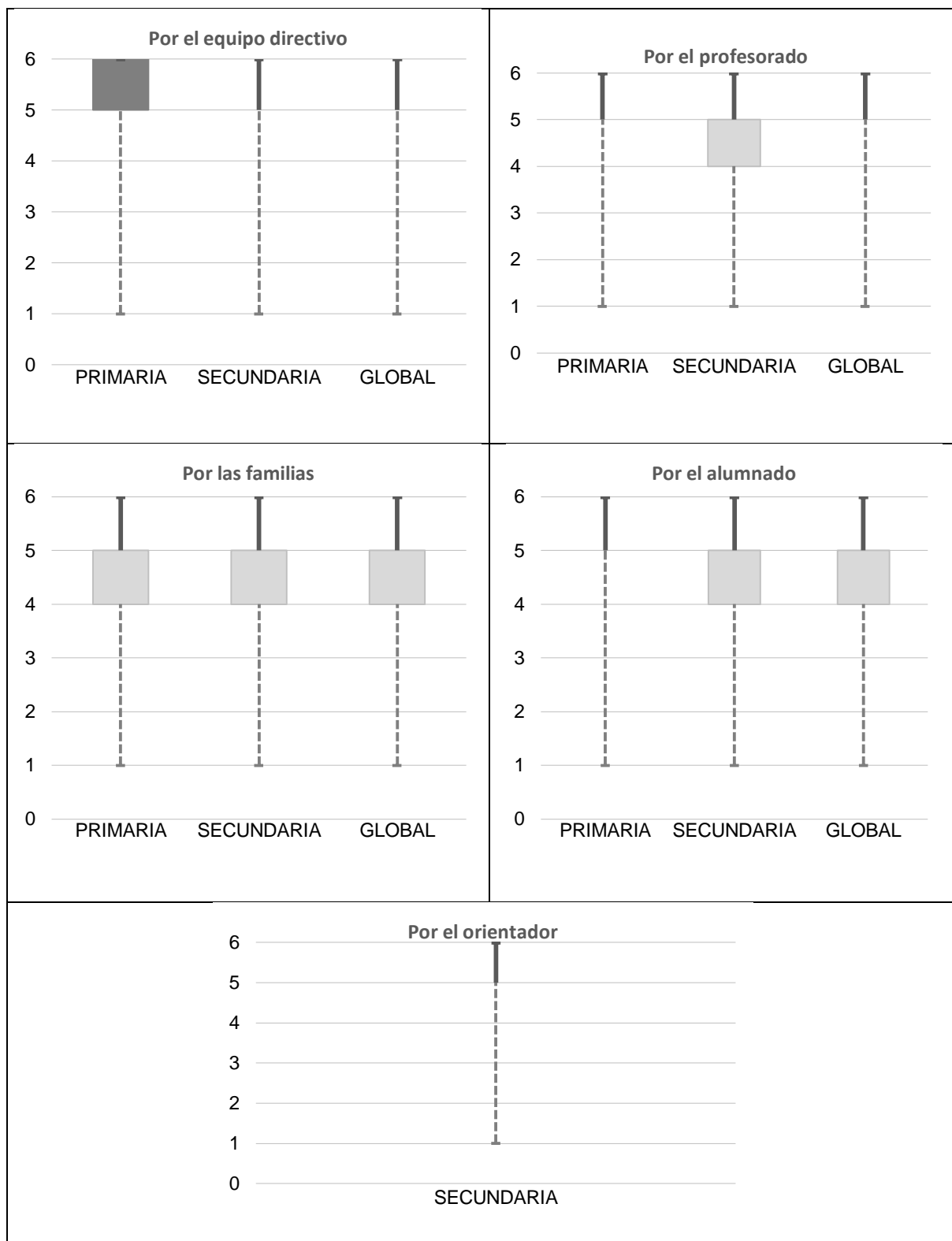
La percepción del tutor del reconocimiento y valoración del trabajo como tutor por parte de las familias es muy similar en EP y ESO, la mediana y el percentil 75 se sitúa en 5 puntos (*bastante* reconocimiento y valoración) y el percentil 25 en 4 puntos (*algo* reconocimiento y valoración) en ambas etapas.

En la etapa de ESO también se les preguntó a los tutores por su percepción de la valoración y reconocimiento de su trabajo por parte de los orientadores. Los resultados muestran que los tutores opinan que los orientadores reconocen y valoran bastante su trabajo como tutor.



**Figura 67.** Percepción del tutor de la valoración de su trabajo por diferentes miembros de la comunidad escolar.

Fuente: elaboración propia.



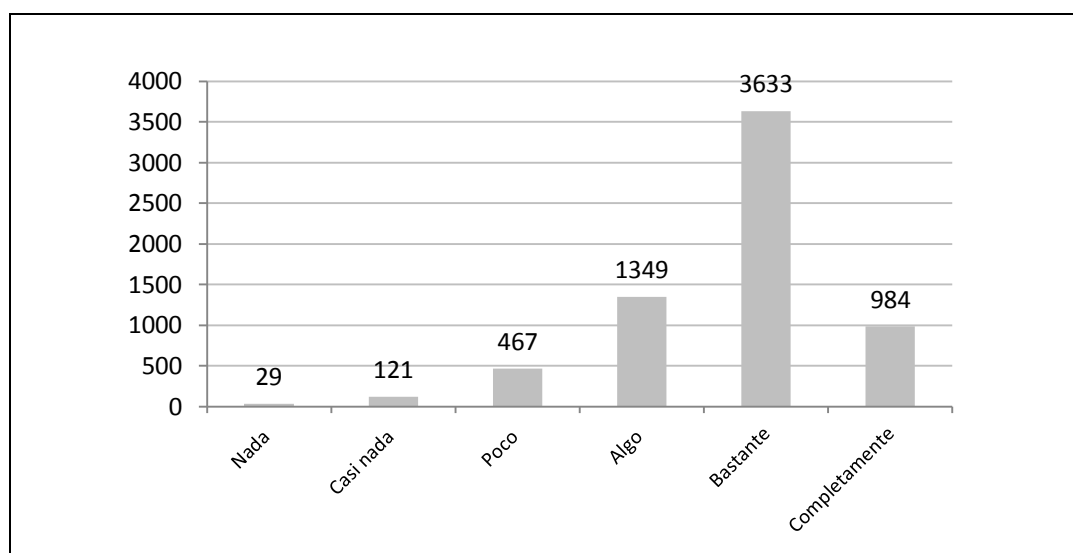
**Figura 68.** Diagrama de cajas: Percepción del tutor de la valoración de su trabajo por diferentes miembros de la comunidad escolar.

Fuente: elaboración propia.

## 6.5. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría

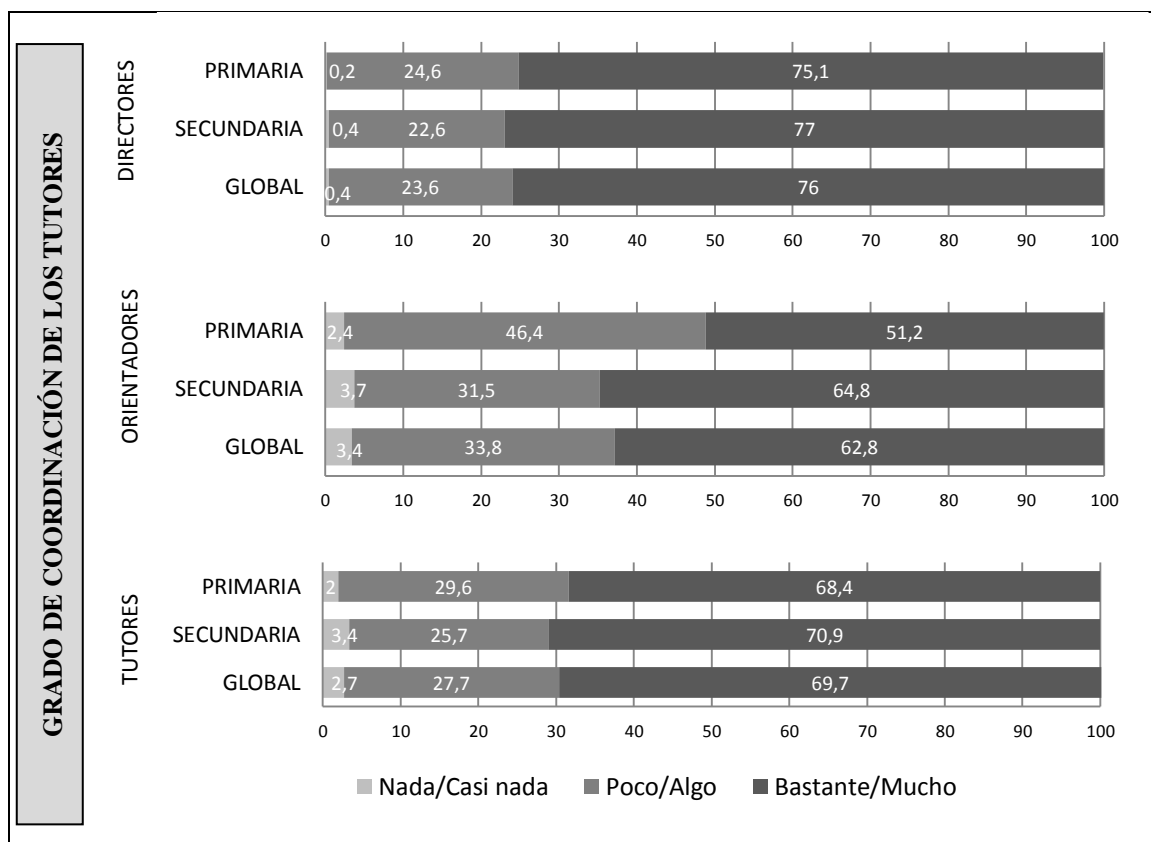
### 6.5.1. Grado de coordinación entre los tutores

En general, los profesionales educativos consultados, directores, orientadores y tutores, opinan que el grado de coordinación entre los tutores es *bastante adecuado*. El 14,26% señala que el nivel de coordinación de los tutores de su centro se realiza completamente y más de la mitad, el 55,21%, señalan que el nivel de coordinación de los tutores de su centro es *bastante*. El 28,36% opina que es *poco* o *algo* y solo el 2,17% los que estiman que es *nada* o *casi nada* (Figura 69).



**Figura 69.** Frecuencia de coordinación entre los tutores según tutores, directores y orientadores  
Fuente: elaboración propia.

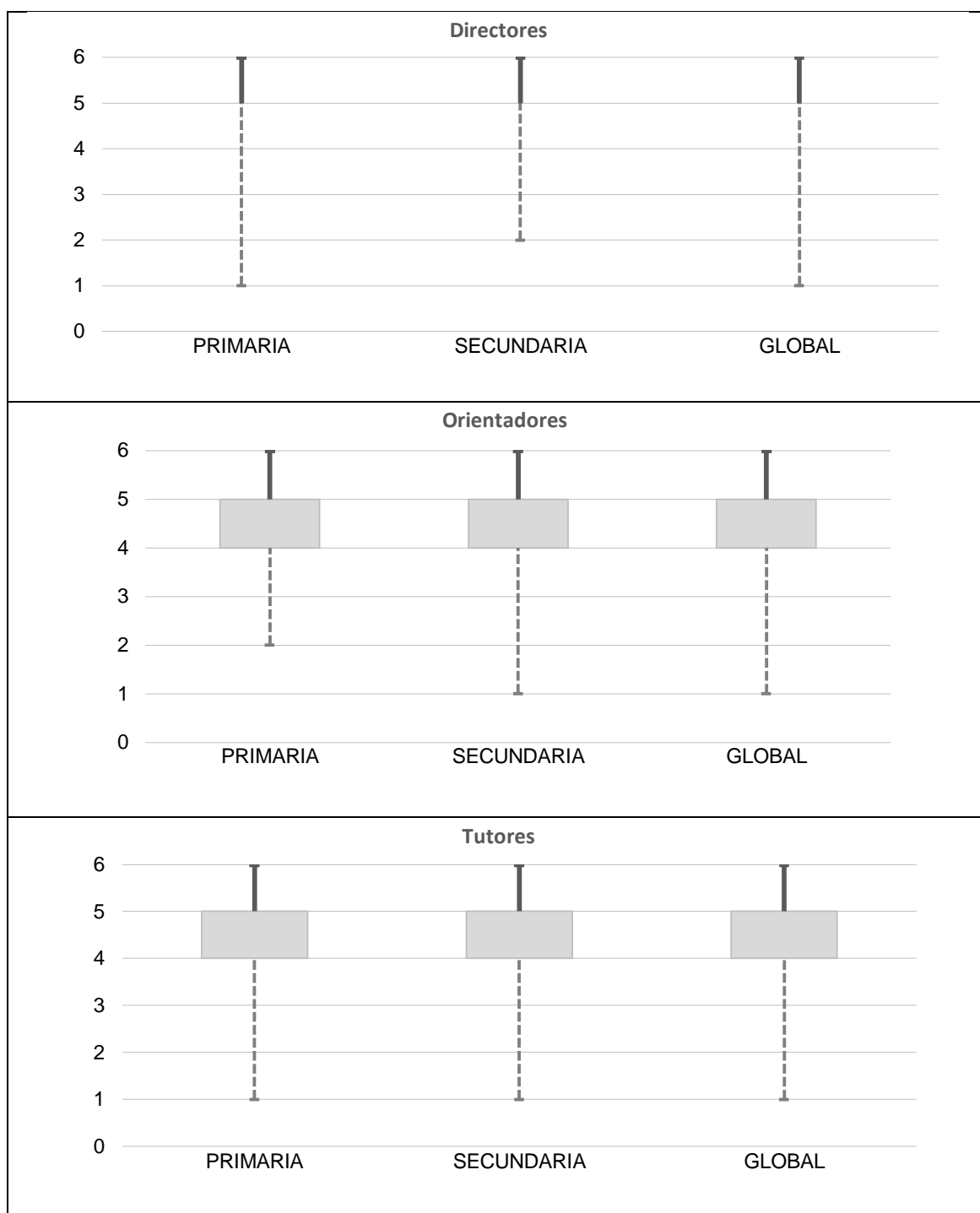
Si analizamos la Figura 70, observamos que los directores, tutores y orientadores coinciden en que en ESO existe una coordinación ligeramente más elevada entre tutores que en EP. Analizamos si esta pequeña diferencia entre etapas es estadísticamente significativa mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes pero no encontramos diferencias en el caso del director ( $U=247162,000$ ;  $p=,584$ ) ni de los tutores ( $U=2275498,500$ ;  $p=,095$ ). No obstante, existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de coordinación entre los tutores desde el punto de vista de los orientadores, manifestando los orientadores de ESO que dicha actividad se realiza en mayor medida ( $U=38400,500$ ;  $p=,003$ ).



**Figura 70.** Grado de coordinación de los tutores según directores, orientadores y tutores de Educación Primaria y Secundaria.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 71, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los diferentes profesionales, pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente. En todos los casos, la mediana se sitúa en 5 puntos, es decir, que entienden que existe *bastante grado de coordinación* entre los tutores. En el caso de los directores, en ambas etapas educativas el percentil 25, 50 y 75 coinciden en dicha puntuación lo que conlleva que solo el 25% de los directores indica una opción inferior de la escala. Por otra parte, en el caso de los tutores y los orientadores, la mediana y el percentil 75 se sitúan en 5 puntos (*bastante*) y el percentil 25 en 4 puntos (*algo*) en ambas etapas.



**Figura 71.**Diagrama de cajas: Grado de coordinación de los tutores según directores, orientadores y tutores.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta las diferencias entre las respuestas de los diferentes profesionales, encontramos que los directores valoran de forma superior el nivel de

coordinación de los tutores que los propios tutores. Por su parte, los orientadores son los profesionales que consideran que los tutores tienen una menor coordinación entre ellos.

Al comparar los promedios de las tres figuras profesionales haciendo uso de la prueba de Kruskal-Wallis encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los colectivos en la respuesta sobre el grado de coordinación entre tutores ( $\chi^2=43,913$ ;  $p=,000$ ), siendo superior en el caso de los directores, seguido de los tutores y de los orientadores. Manteniendo la misma tendencia, observamos que también existen diferencias estadísticamente significativas entre las tres figuras educativas por etapa educativa tanto en EP ( $\chi^2=33,682$ ;  $p=,000$ ) como en ESO ( $\chi^2=22,354$ ;  $p=,000$ ).

Después de encontrar diferencias significativas entre las tres figuras, procedemos a aplicar la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre cada uno de los profesionales. En general, existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de directores y orientadores ( $U=504682,500$ ;  $p=,000$ ) y, directores y tutores ( $U=2872011,000$ ;  $p=,000$ ), siendo superior en el caso de los directores. Asimismo, también existen tales diferencias entre los orientadores y tutores ( $U=1661028,000$ ;  $p=,000$ ), en este caso, los resultados muestran valores más elevados en relación con el grado de coordinación entre tutores según la opinión orientadores que de los tutores. Esta misma tendencia se mantiene en ambas etapas educativas (Tabla 22).

**Tabla 22.**

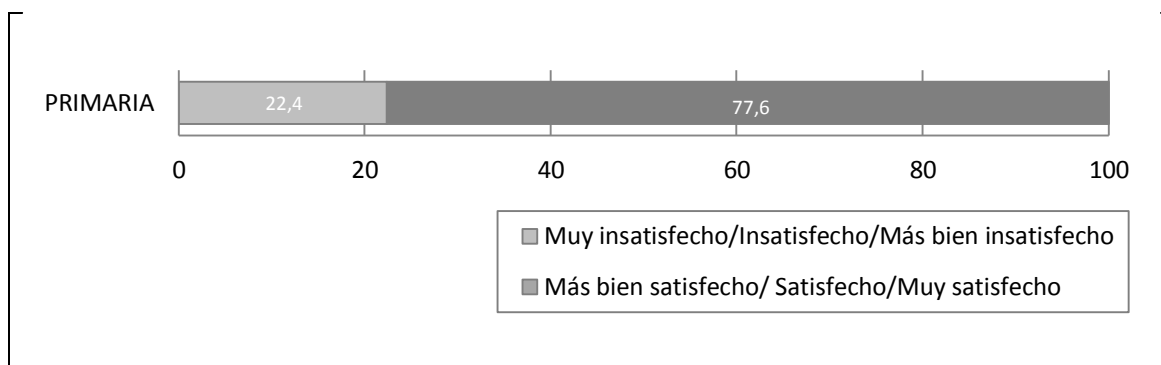
*Grado de coordinación entre tutores. Prueba U de Mann-Whitney.*

Grado de coordinación entre tutores									
	PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR		U=33515,500 P=,000 D > O	U=732771,000 p=,001 D > T		U=209181,000 p=,000 D > O	U=701486,500 p=,015 D > T		U=504682,500 p=,000 D > O	U=2872011,000 p=,000 D > T
ORIENTADOR			U=107373,500 p=,000 O < T			U=723238,500 p=,001 O < T			U=1661028,000 p=,000 O < T
TUTOR									

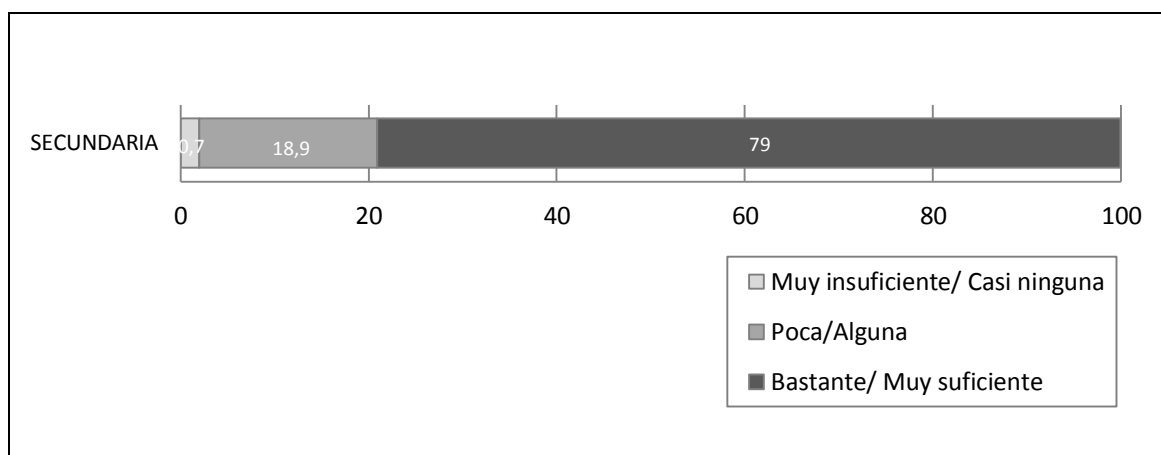
Fuente: elaboración propia.

### 6.5.2. Colaboración entre los tutores y el orientador

Con carácter general, cuando a los tutores de EP se les pregunta por el grado de satisfacción con la colaboración entre ellos y el Equipo u orientador, se muestran satisfechos con la misma. El 22,4% se define como *muy insatisfecho, insatisfecho o más bien insatisfecho*, y el 77,6% restante como *más bien satisfecho, satisfecho y muy satisfecho* con su colaboración con el Equipo de orientación u orientador (Figura 72). Por otra parte, una vez consultados a los tutores de ESO podemos observar que consideran como *bastante suficiente* la coordinación entre el Departamento de orientación u orientador y los tutores del centro. El 79% opina que es *bastante o muy suficiente* y solamente el 8,2% de los tutores de ESO valoran como *muy insuficiente, casi ninguna o poca* la coordinación entre ambas figuras (Figura 73).



**Figura 72.** Satisfacción del tutor de Educación Primaria con la colaboración con el EAP/orientador  
Fuente: elaboración propia.



**Figura 73.** Suficiencia de grado de coordinación entre orientador y tutor en Secundaria por parte de los tutores.  
Fuente: elaboración propia.

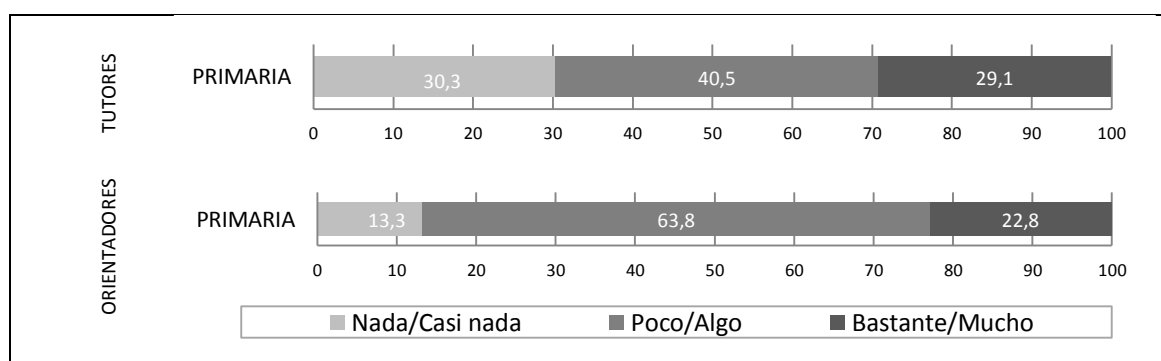


### a) Colaboración en la preparación de actividades y recursos para la tutoría

Las puntuaciones promedio muestran que en EP los orientadores consideran en mayor medida que ellos colaboran más con los tutores en la preparación de actividades y recurso para la tutoría que lo que estiman los propios tutores que lo realizan. Ambas figuras consideran fundamentalmente que el nivel de colaboración en dicha tarea es *poco o algo*. Esta valoración es otorgada por el 63,8% de los orientadores y el 40,5% de los tutores de la muestra. Los encuestados optan por la valoración *bastante o completamente* en un porcentaje similar, el 22,8% de los orientadores y el 29,1% de los tutores (Figura 74).

Cabe destacar, la distancia entre el 13,3% de los orientadores y el 30,3% de los tutores que indican que la colaboración entre ambos profesionales es *nada o casi nada*, lo cual revela que un número más elevado de tutores consideran que no cuentan con el apoyo del orientador para dicha tarea.

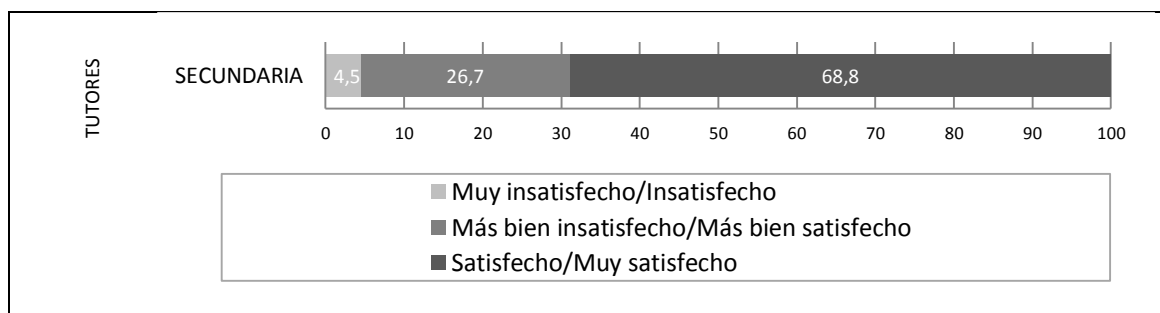
Analizamos si esta pequeña diferencia entre figuras es estadísticamente significativa mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Los resultados arrojan que no existen diferencias estadísticamente significativas en relación con la opinión que tienen los orientadores y los tutores en la etapa de EP acerca de la colaboración del orientador con los tutores en la preparación de actividades y recursos para la tutoría ( $U=123414,500$ ;  $p=,125$ ).



**Figura 74.** Colaboración del orientador con los tutores en la preparación de actividades y recursos para la tutoría según el tutor y el orientador de Educación Primaria.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, atendiendo al análisis de los resultados de la respuesta de los tutores de Educación ESO podemos estimar que se muestran *más bien satisfechos o satisfechos* en relación con la colaboración que tienen con el orientador en la preparación de actividades y recursos para la tutoría (Figura 75).



**Figura 75.** Satisfacción de tutor de Educación Secundaria con la colaboración del orientador en la preparación de actividades y recursos para la tutoría.

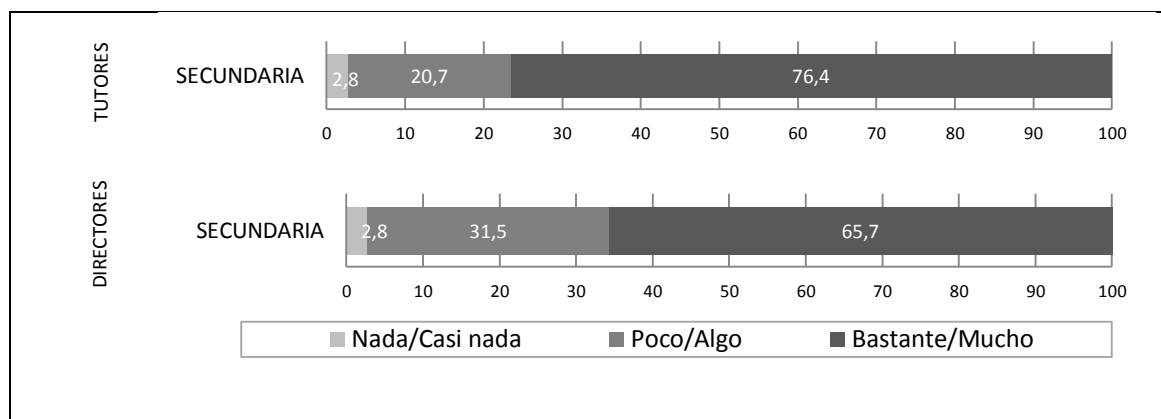
Fuente: elaboración propia.

## b) Colaboración en las decisiones de promoción

Los estadísticos descriptivos muestran que los tutores y los directores de ESO consideran que el Departamento de Orientación colabora con los tutores en las decisiones de promoción del alumnado de una forma importante. En este sentido, de los 2821 sujetos que componen la muestra, 2145 tutores y 676 orientadores, más del 75% los tutores y del 65% de los directores consideran que esta tarea se realiza *bastante o completamente*. Por otra parte, únicamente el 0,9% los tutores y directores piensan que no se lleva a cabo en ningún grado este apoyo en la toma de decisiones relacionadas con la promoción del alumnado.

Asimismo, conforme a los datos de la Figura 76 observamos que el nivel de implicación de los orientadores es superior según la percepción de los tutores respecto a los directores. En consecuencia, analizamos si esta pequeña diferencia entre figuras es estadísticamente significativa mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en relación con la opinión que tienen los directores y los tutores en la etapa de ESO acerca de la colaboración del orientador con los tutores en las

decisiones de promoción del alumnado ( $U=619563,000$ ;  $p=,000$ ), siendo superior en el caso de los tutores.



**Figura 76.** Colaboración del orientador con los tutores en las decisiones de promoción del alumnado según el tutor y el director en Educación Secundaria.

Fuente: elaboración propia.

## 6.6. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas con diferente estructura de orientación: con y sin orientador dentro de los centros de Educación Primaria

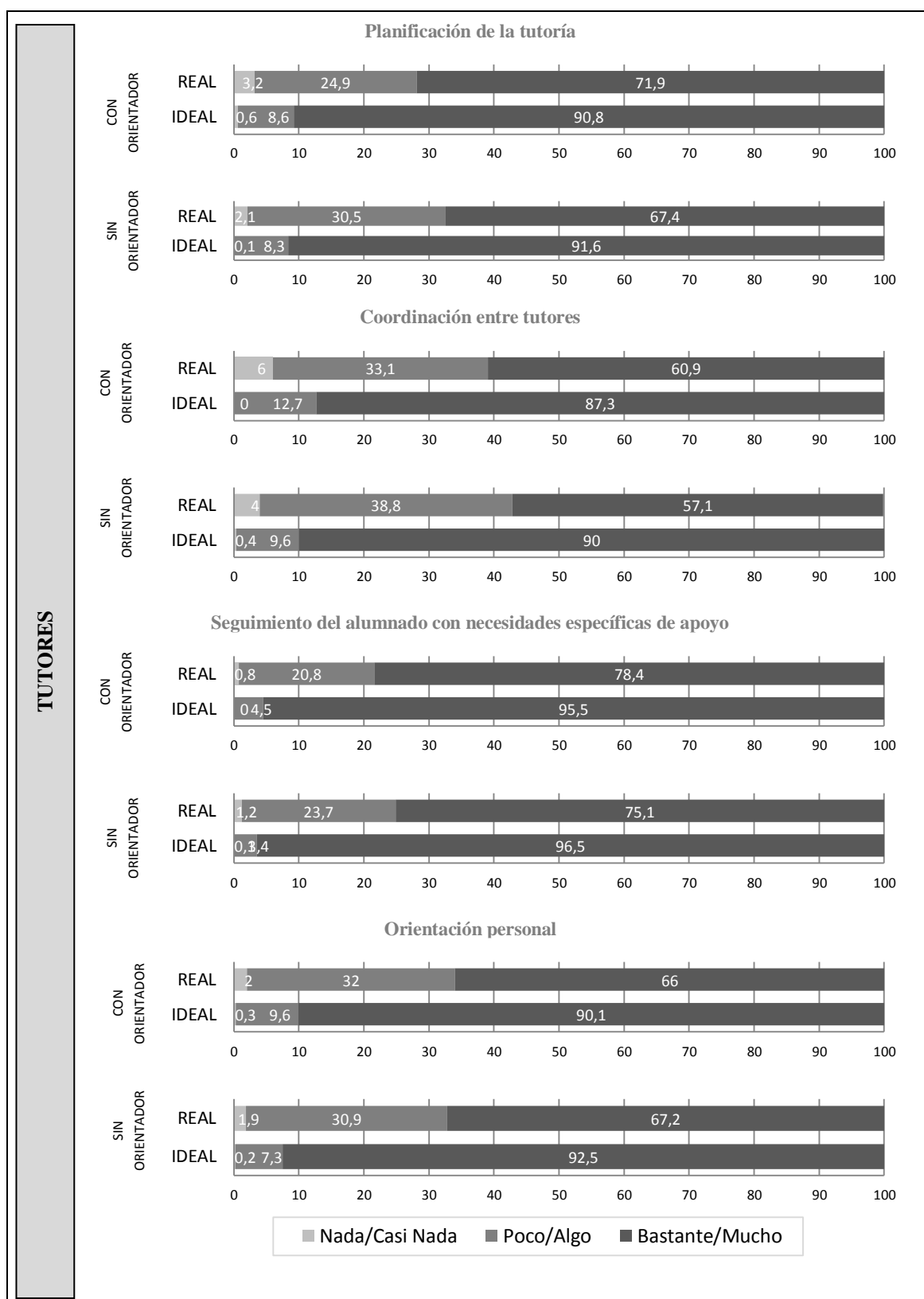
A continuación presentamos los resultados del estudio comparado entre dos grupos de Comunidades Autónomas con una estructura diferenciada en el sistema de orientación: aquellas donde existe un orientador en los centros de Educación Primaria (Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y aquellas en las que no (Andalucía, Canarias, Castilla León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja y Madrid), organizados según diferentes factores relacionados con la tutoría desde la perspectiva de tutores y directores de centro. De cada dimensión, se muestran, en primer lugar, los resultados del estudio descriptivo, y posteriormente, el análisis de diferencias en función de la estructura de orientación.

### 6.6.1. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría

Como se observa en la Figura 77, tomando como referencia el porcentaje de tutores que señalan la opción “bastante” o “mucho” tiempo en los centros con

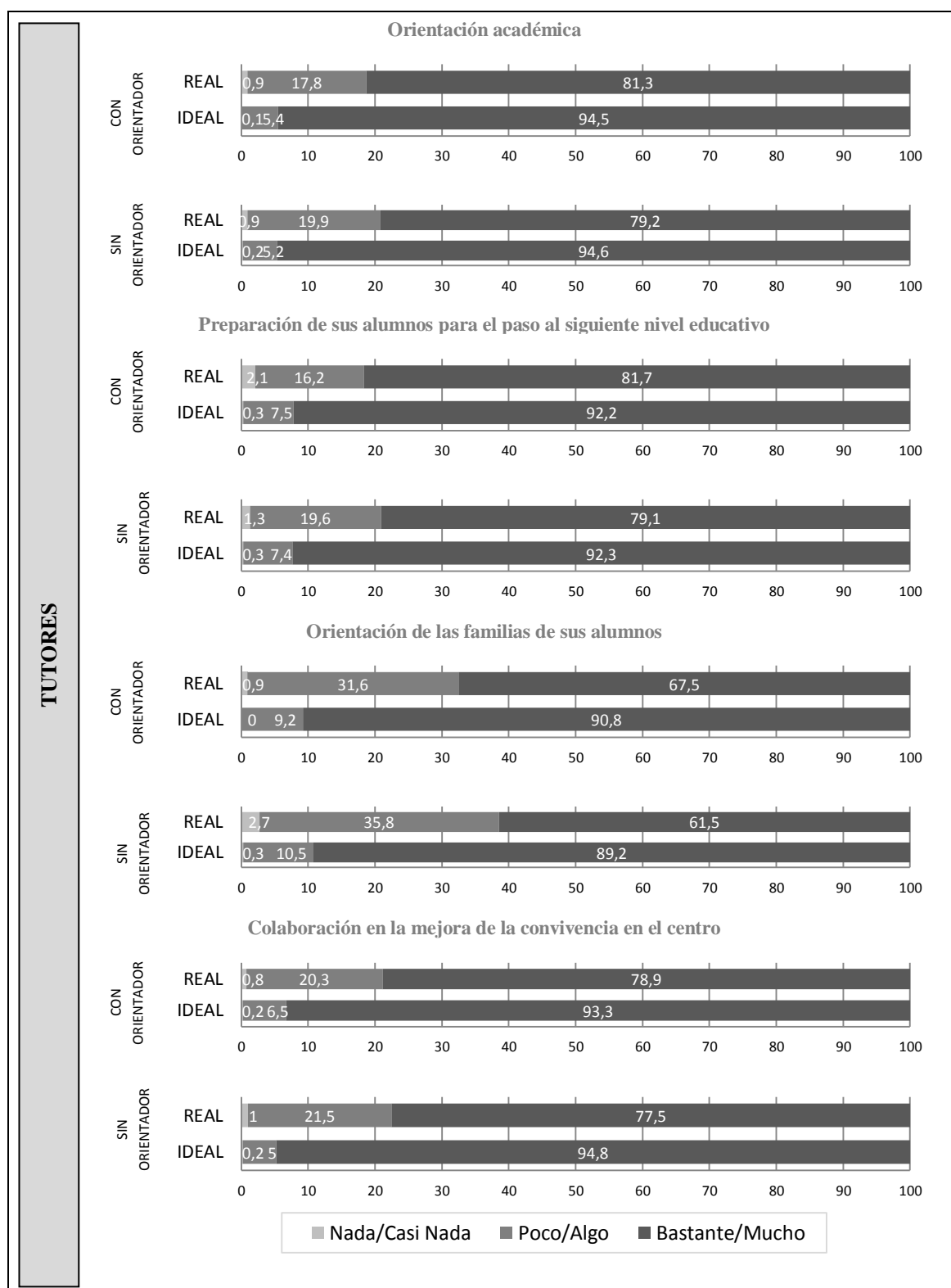
orientador, las tareas a las que los tutores de EP dedican más tiempo son la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo (81,7%), la orientación académica de sus alumnos (81,3%) y la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro (78,9%). En cambio, las tareas a las que menos tiempo dedican son la coordinación entre tutores (60,9%), la orientación personal de sus alumnos (66%) y la orientación de las familias de sus alumnos (67,5%).

En el caso de los centros que no disponen de orientador, los tutores emplean más tiempo en la orientación académica de sus alumnos (79,2%), la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo (79,1%) y el seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo (75,1%). Sin embargo, las tareas a las que dedican menos tiempo son la coordinación entre tutores (57,1%), la orientación de las familias de sus alumnos (61,5%) y a la orientación personal de sus alumnos (67,2%).



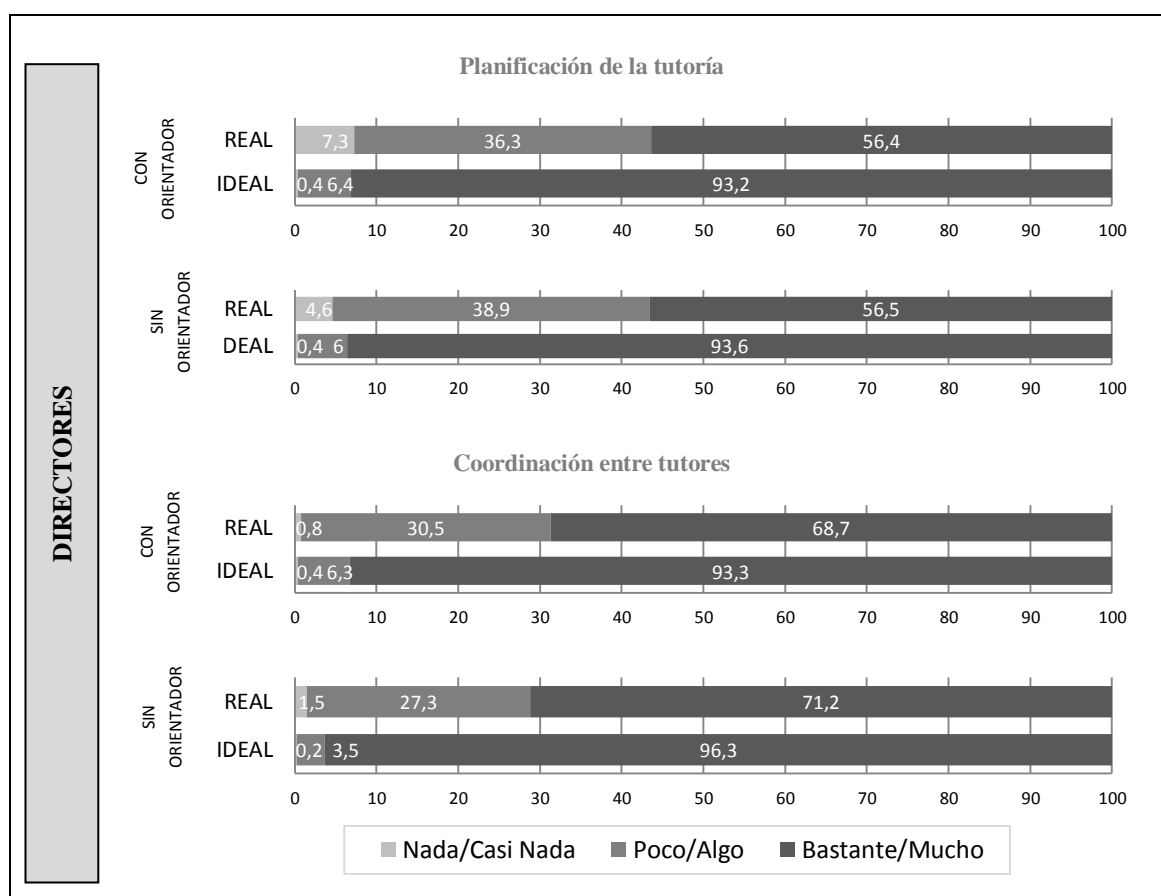
**Figura 77.** Tiempo real e ideal: tareas tutoriales según los tutores. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria.

Fuente: elaboración propia.



**Figura 75.** Tiempo real e ideal: tareas tutoriales según los tutores. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria (Continuación)  
Fuente: elaboración propia.

Tal y como se muestra en la Figura 78, se observan diferencias de más de 30 puntos entre el tiempo real y el tiempo ideal que los directores consideran que debería dedicarse a la planificación de la tutoría. Esta distancia también es elevada aunque algo inferior a la tarea anteriormente citada, en el caso de la coordinación entre tutores. Cabe destacar que es superior el porcentaje de directores que creen que es “bastante/mucho” el tiempo que debería dedicarse a dichas tareas en el caso de los centros que carecen de orientador dentro de los centros educativos.



**Figura 78.** Tiempo real e ideal: tareas tutoriales según los directores. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria.  
Fuente: elaboración propia.

Tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, encontramos que algunas de estas diferencias son estadísticamente significativas (Tabla 23).

**Tabla 23.**

*Diferencias entre centros de Educación Primaria con y sin orientador dentro. Prueba U de Mann-Whitney.*

		T	D
TIEMPO	Planificación de la tutoría	R	U=496073,000 p=,152 ORI = NOORI
		I	U=466357,000 p=,152 ORI = NOORI
	Coordinación entre tutores	R	U=499540,000 p=,300 ORI = NOORI
		I	U=455643,000 p=,022 <b>ORI &lt; NOORI*</b>
	Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	R	U= 468704,500 p=,024 <b>ORI &gt; NOORI*</b>
		I	U=459923,000 p=,835 ORI = NOORI
	Orientación personal	R	U=503119,500 p=,711 ORI = NOORI
		I	U=458179,500 p=,122 ORI = NOORI
	Orientación académica	R	U=496011,500 p=,432 ORI = NOORI
		I	U=469771,500 p=,805 ORI = NOORI
	Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo	R	U=437616,500 p=,355 ORI = NOORI
		I	U=413159,000 p=,562 ORI = NOORI
	Orientación de las familias de sus alumnos	R	U=474416,000 p=,002 <b>ORI &gt; NOORI**</b>
		I	U=473020,000 p=,675 ORI = NOORI
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	R	U=503859,500 p=,433 ORI = NOORI	
	I	U=457028,000 p=,049 <b>ORI &lt; NOORI*</b>	
COBERTURA	Respuesta necesidades de tutoría	U=479028,000 p=,589 ORI = NOORI	U=61774,000 p=,933 ORI = NOORI
	Respuesta orientación familias	U=481175,500 p=,004 <b>ORI &gt; NOORI**</b>	
OBSTÁCULOS	Falta de tiempo específico	U=444875,500 p=,006 <b>ORI &lt; NOORI**</b>	U=59846,500 p=,754 ORI = NOORI
	Falta de recursos materiales	U=415817,500 p=,000 <b>ORI &lt; NOORI**</b>	U=58408,500 p=,358 ORI = NOORI
	Escasa colaboración del equipo directivo	U=424423,500 p=,369 ORI = NOORI	
	Escasa colaboración del profesorado	U=423928,500 p=,800 ORI = NOORI	U=57005,500 p=,379 ORI = NOORI
	Formación insuficiente del tutor	U=397182,500 p=,078 ORI = NOORI	U=60353,000 p=,842 ORI = NOORI
	Satisfacción del tutor con su propio trabajo	U=498375,000 p=,101 ORI = NOORI	
SATISFACCIÓN Y RECONOCIMIENTO	Valoración y reconocimiento por el Equipo directivo	U=437082,000 p=,026 <b>ORI &lt; NOORI*</b>	
	Valoración y reconocimiento por el profesorado	U=442569,000 p=,063 ORI = NOORI	
	Valoración y reconocimiento por las familias	U=442968,500 p=,053 ORI = NOORI	
	Valoración y reconocimiento por el alumnado	U=449023,000 p=,206 ORI = NOORI	
	Coordinación entre tutores	U=490455,000 p=,013 <b>ORI &gt; NOORI*</b>	U=58325,000 p=,061 ORI = NOORI
COLABORACIÓN	Satisfacción colaboración tutor-orientador	U=477606,000 p=,022 <b>ORI &gt; NOORI*</b>	
	Colaboración orientador en preparación de actividades y recursos para la tutoría	U=478571,000 p=,029 <b>ORI &gt; NOORI*</b>	

\*La diferencia es significativa al nivel .05

\*\* La diferencia es significativa al nivel .01

T=Tutor, D= Director, ORI= Con orientador, NOORI = Sin orientador, R= Tiempo real, I=Tiempo ideal

Fuente: elaboración propia.



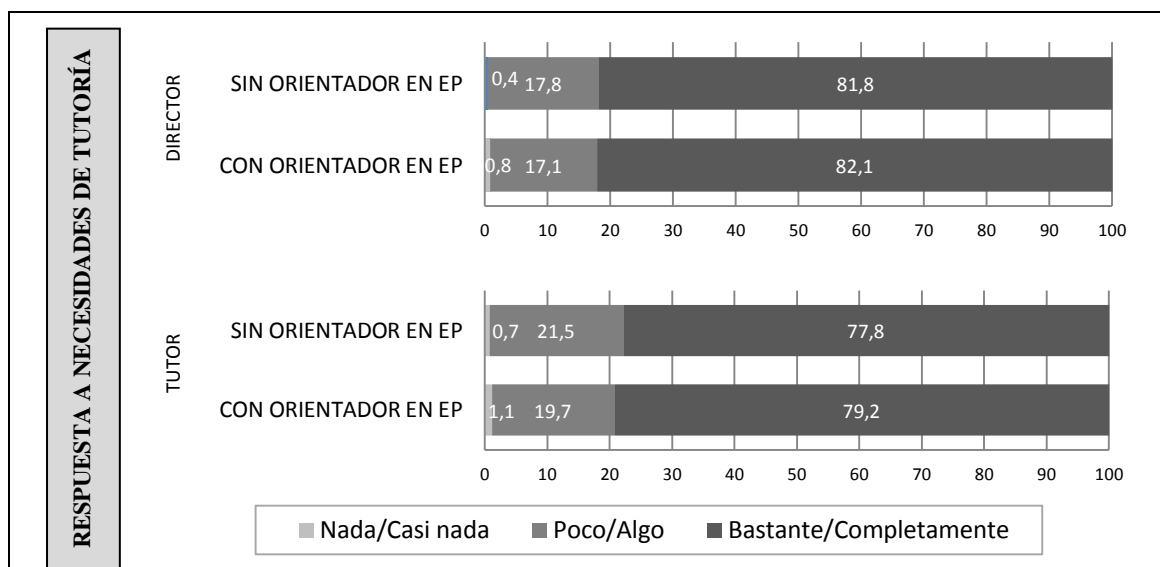
Concretamente, desde el punto de vista de los tutores, en el caso del tiempo dedicado a la planificación de la tutoría, los tutores de centros con orientador ofrecen respuestas estadísticamente equivalentes a las de sus colegas de Comunidades Autónomas en las que no existe un orientador en los centros de Primaria, ( $U=496073,000$ ;  $p=,152$ ) y a la de los directores ( $U=60272,000$ ;  $p=,814$ ). De igual modo, sucede en el caso del tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a dicha tarea (tutores:  $U=466357,000$ ;  $p=,152$ ; directores:  $U=55577,500$ ;  $p=,254$ ).

Sin embargo, es mayor el tiempo que los tutores consideran que dedican al “Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo” ( $U= 468704,500$ ;  $p=,024$ ) y a la “Orientación de las familias de sus alumnos” ( $U=474416,000$ ;  $p=,002$ ) en los centros que tienen orientador. Asimismo, observamos diferencias significativas respecto al tiempo ideal que los tutores consideran que deberían dedicar a la “Colaboración en la mejora de la convivencia del centro” ( $U=457028,000$ ;  $p=,049$ ) y a la “Coordinación entre tutores” ( $U=455643,000$ ;  $p=,022$ ), siendo superior en los centros que no tienen orientador.

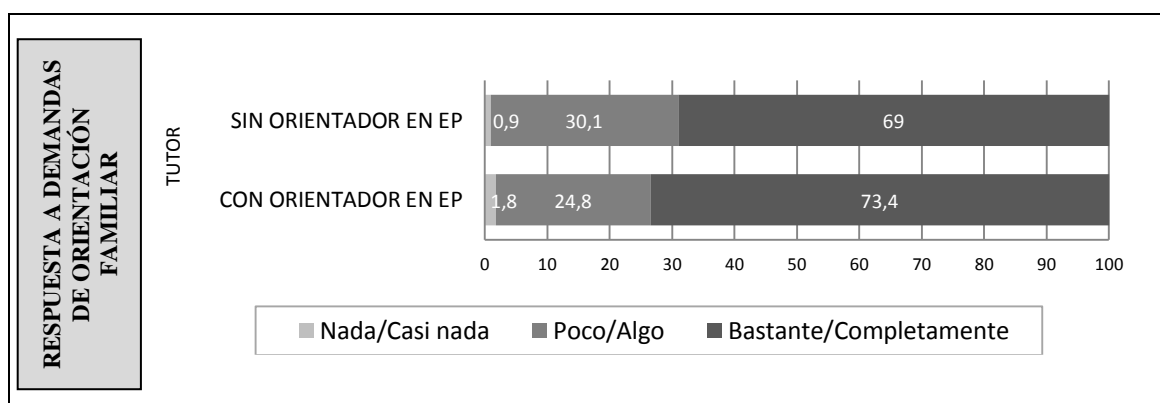
En el caso del tiempo que consideran los directores que deberían dedicar a la “Coordinación entre tutores”, al igual que sucede con los tutores, también existen diferencias significativas con valores superiores en las respuestas de los directores de los centros en los que no disponen de orientador ( $U=50476,500$ ;  $p=,000$ ). Sin embargo, no se encuentran diferencias en el caso de la tarea referida a la planificación de la tutoría.

### **6.6.2. Cobertura de la tutoría**

En los centros de EP con orientador, el 79,2% de los tutores y el 82,1% de los directores consideran que las necesidades de tutoría de los alumnos de sus centros están bastante o totalmente cubiertas frente al 77,8% de los tutores y el 81,8% de los directores de los centros que carecen de dicha profesional dentro de sus centros (Figura 79). Asimismo, el 73,4% de los tutores y el 69% de los directores de los centros de EP con orientador consideran que se está dando bastante o completamente respuesta a las demandas de orientación familiar (Figura 80).



**Figura 79.** Respuesta a necesidades de tutoría. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. Fuente: elaboración propia.

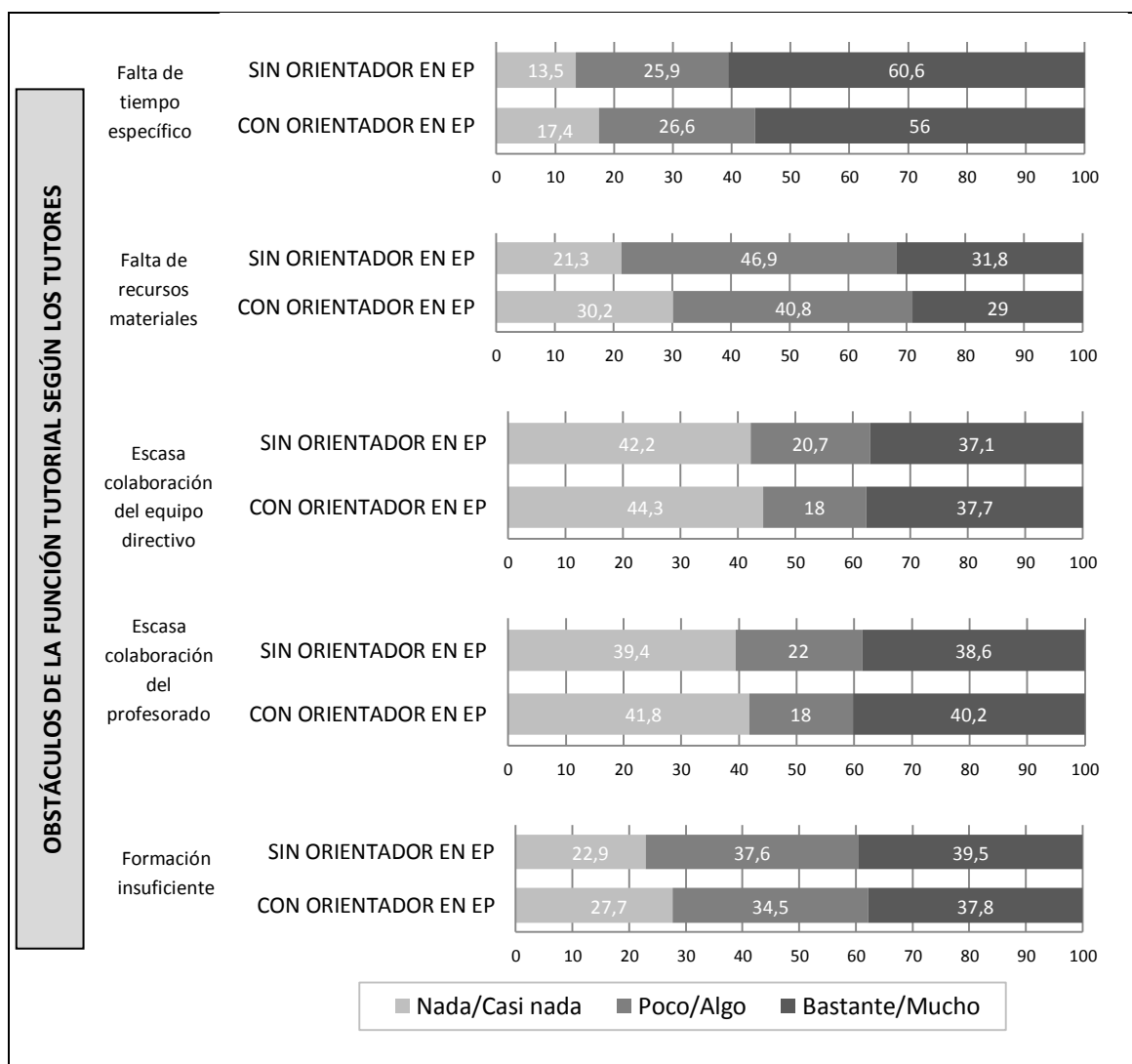


**Figura 80.** Respuesta a demandas de orientación familiar. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria. Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 23, cuando se comparan las valoraciones en relación con el grado de cobertura de la tutoría al respecto de directores y tutores de centros de Primaria con orientador con las de profesionales de centros sin orientador, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas (tutores:  $U=479028,000$ ;  $p=,589$ ; directores:  $U=61774,000$ ;  $p=,933$ ). Sin embargo, los tutores de Primaria en cuyos centros hay un orientador valoran algo más la cobertura de las necesidades de orientación a las familias de los alumnos que cuando no disponen de esta figura profesional ( $U=481175,500$ ;  $p=,004$ ).

### 6.6.3. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría

Los tutores de Primaria tanto de los centros con orientadores como los que carecen del mismo, identifican como obstáculo más importante el hecho de no disponer de tiempos específicos para que los tutores aborden cuestiones propias de tutoría con su grupo de alumnos. Por su parte, en los centros sin orientador, el segundo obstáculo que se considera de manera más generalizada bastante o muy importante es la formación insuficiente del tutor. Sin embargo, en el caso de los centros con orientador esta posición se la otorgan a la escasa colaboración del profesorado.



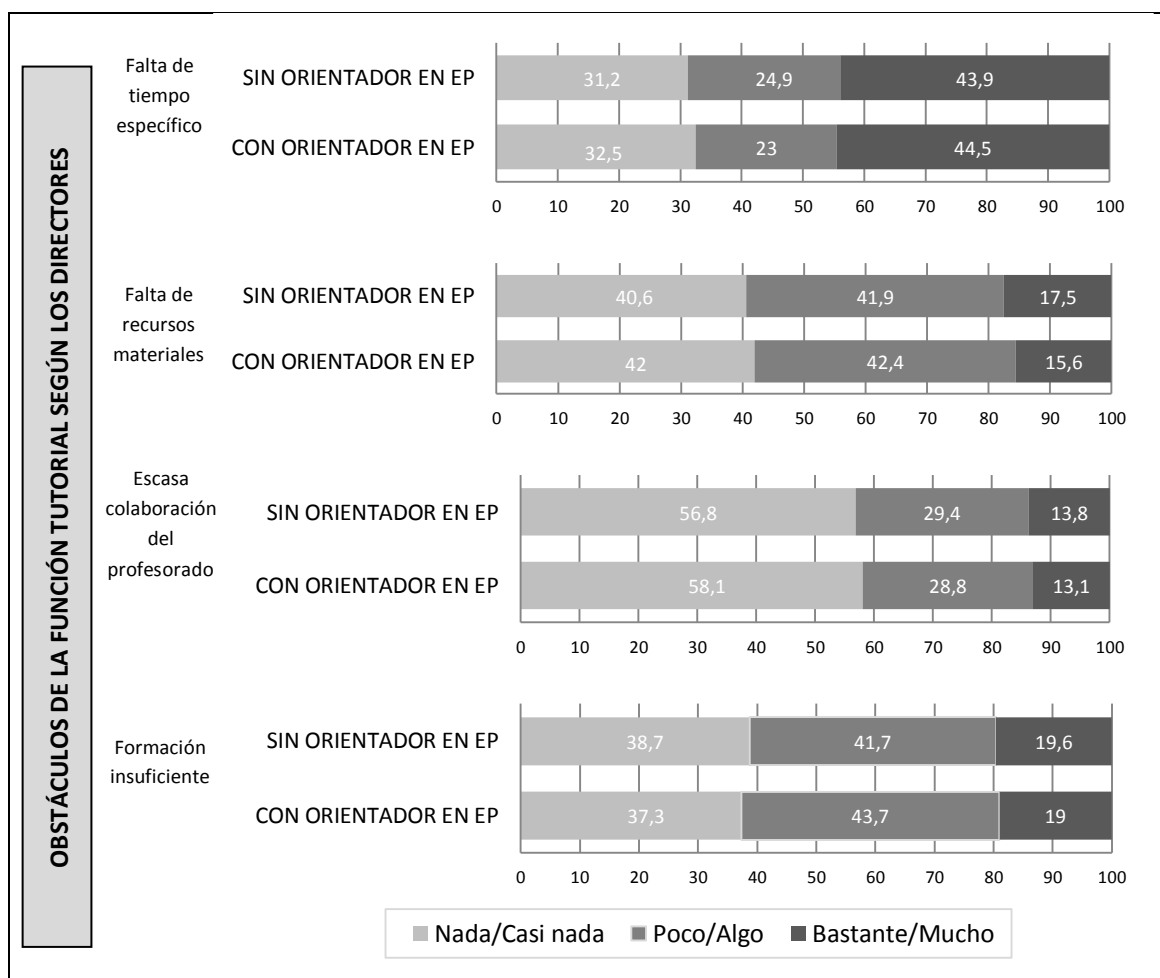
**Figura 81.** Obstáculos de la función tutorial según los tutores. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria.

Fuente: elaboración propia.

En ambos casos, la escasa colaboración con el equipo directivo se considera el menor obstáculo de entre las opciones, el 42,2% de los tutores de centros sin orientador

y el 44,3% de los tutores de los centros con orientador consideran que es un obstáculo “nada” o “poco” importante para dar respuesta a la función tutorial (Figura 81).

Los obstáculos que perciben los directores como más importantes para dar cobertura a las necesidades de tutoría son la falta de tiempo específico dedicado a la tutoría y la formación insuficiente del tutor, tanto en los centros sin orientador como en los que disponen de dicha figura profesional. La tercera posición la ocupa la falta de recursos materiales, con valores superior en la opción bastante o mucho importante en los centros sin orientador (17,5%) que en los centros con orientador (15,6%). Asimismo, la escasa colaboración del profesorado es el menor obstáculo considerado entre las diferentes opciones de respuesta, más de la mitad de los directores consideran que es un obstáculo “nada” o “poco” importante para dar respuesta a la función tutorial (Figura 82).



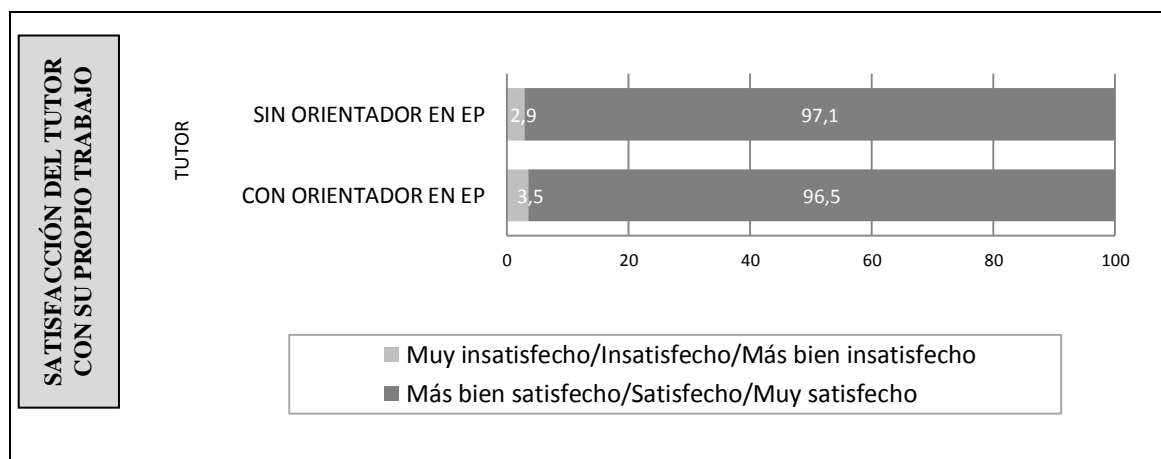
**Figura 82.** Obstáculos de la función tutorial según los directores. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria.

Fuente: elaboración propia.

Las valoraciones sobre los obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría no varían entre los directores de Secundaria que trabajan en una Comunidad Autónoma con orientador en el centro y aquellos que lo hacen en comunidades que carecen de esta figura (Ver resultados de las pruebas U de Mann-Whitney en la Tabla 23). En cambio, en opinión de los tutores, son mayores los obstáculos referidos a la falta de tiempo específico ( $U=444875,500$ ;  $p=,006$ ) y la falta de recursos materiales ( $U=415817,500$ ;  $p=,000$ ) en el caso de los centros que no tienen orientadores.

#### 6.6.4. Satisfacción y reconocimiento del trabajo como tutor

Las valoraciones de los tutores con respecto al grado en que están satisfechos con su trabajo como tutor difieren ligeramente según dispongan o no orientador dentro del centro educativo. En los centros sin orientador, únicamente el 2,9% de los tutores se define como *muy insatisfecho*, *insatisfecho* o *más bien insatisfecho*, y el 97,1% restante como *más bien satisfecho*, *satisfecho* y *muy satisfecho* con su trabajo como tutor. Y, en los centros con orientador, el 3,5% de los tutores se definen como *muy insatisfecho*, *insatisfecho* o *más bien insatisfecho*, y el 96,5%, como *más bien satisfecho*, *satisfecho* y *muy satisfecho* (Figura 83).



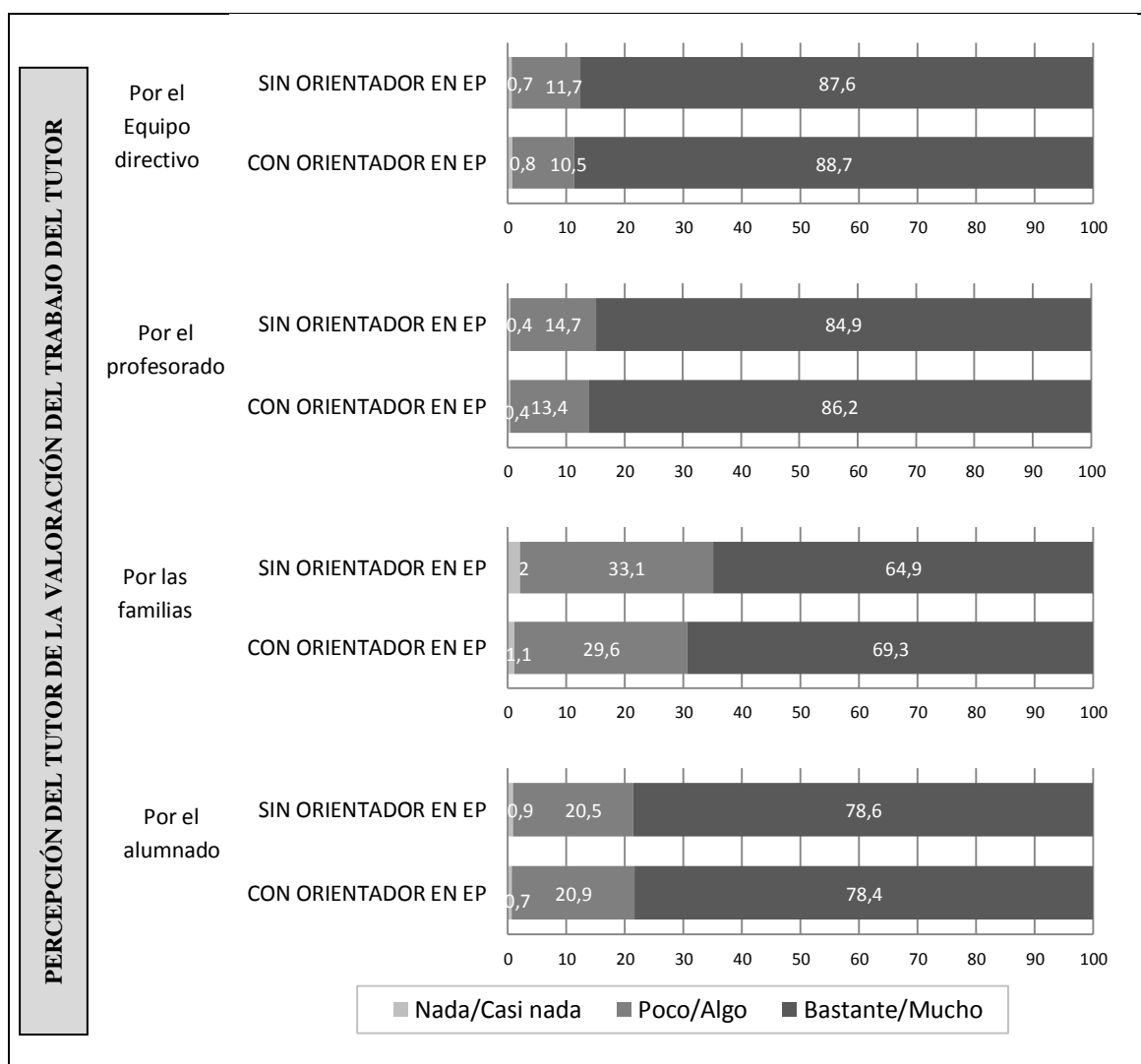
**Figura 83.** Satisfacción del tutor con su propio trabajo. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria.

Fuente: elaboración propia.

Analizamos si esa diferencia entre figuras es estadísticamente significativa mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes,

observándose que no existen diferencias a un nivel de confianza del 99% (U=498375,000; p=,101) (Tabla 23).

En cuanto a la percepción por parte de otras figuras profesionales del reconocimiento de su trabajo como tutor, tomando como referencia el porcentaje de tutores que señalan la opción “bastante” o “mucho” valoración de su trabajo como tutor, en ambos centros, los tutores se sienten más valorados por el equipo directivo, seguido del profesorado, alumnado y, por último, de las familias (Figura 84).



**Figura 84.** Percepción del tutor de la valoración del trabajo del tutor por diferentes miembros de la comunidad escolar. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria.

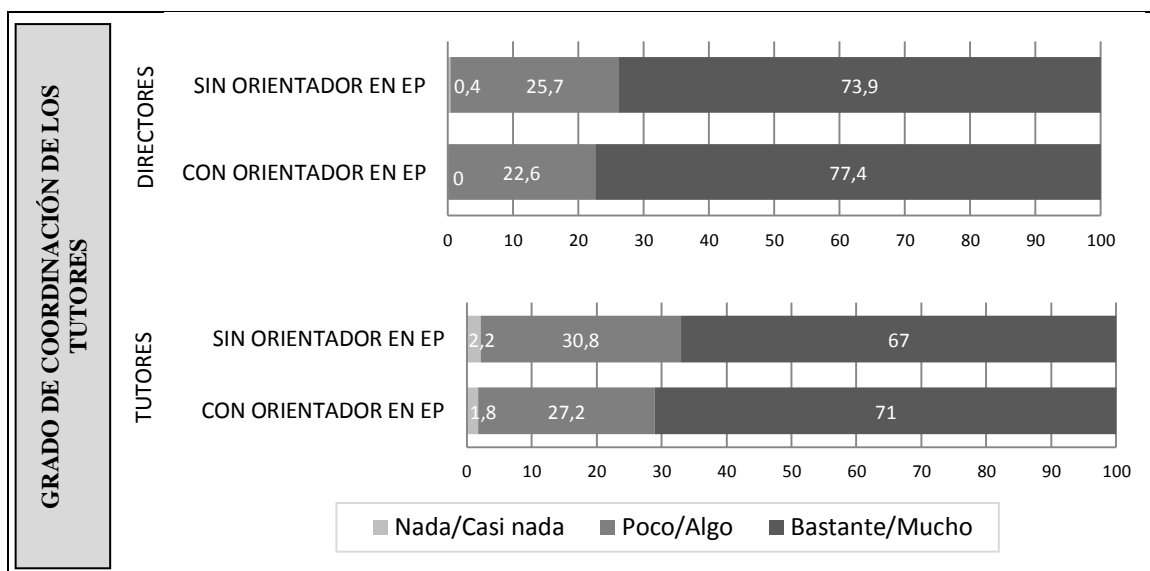
Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 23, los tutores de Primaria que desempeñan su labor en centros sin orientador, consideran que su trabajo es más valorado por los Equipos

Directivos que en los centros que tienen orientador ( $U=437082,000$ ;  $p=,026$ ). En el caso de la percepción del reconocimiento por parte de profesorado, familias y alumnado no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en esta cuestión (profesorado:  $U=442569,000$ ;  $p=,06$ ; familias:  $U=442968,500$ ;  $p=,053$ ; alumnado:  $U=449023,000$ ;  $p=,206$ ).

### 6.6.5. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría

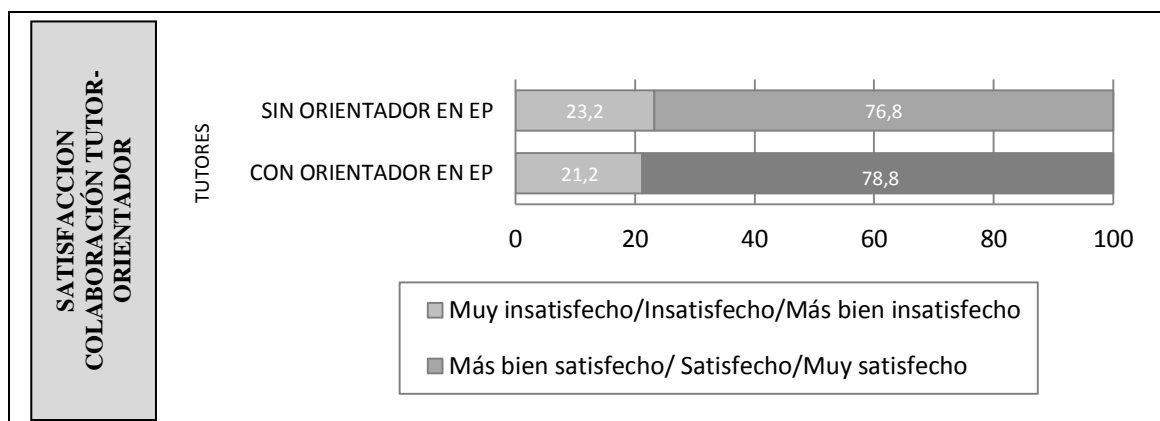
El 13% de los tutores de centros sin orientador señala que el nivel de coordinación de los tutores de su centro se realiza *completamente* y, más de la mitad, el 54%, señalan que el nivel de coordinación de los tutores de su centro es *bastante*. El 30,8% opina que es *poco* o *algo* y solo el 2,2% estiman que es *nada* o *casi nada*. Estos porcentajes aumentan en el caso de las opciones superiores de la escala cuando responden los tutores de centros con orientador, valorando como “*Completamente*” el grado de coordinación entre los tutores el 16,6% de los sujetos, y el 54,4% como bastante dicha acción (Figura 85).



**Figura 85.** Grado de coordinación de los tutores según directores y tutores de Educación Primaria. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria.

Fuente: elaboración propia.

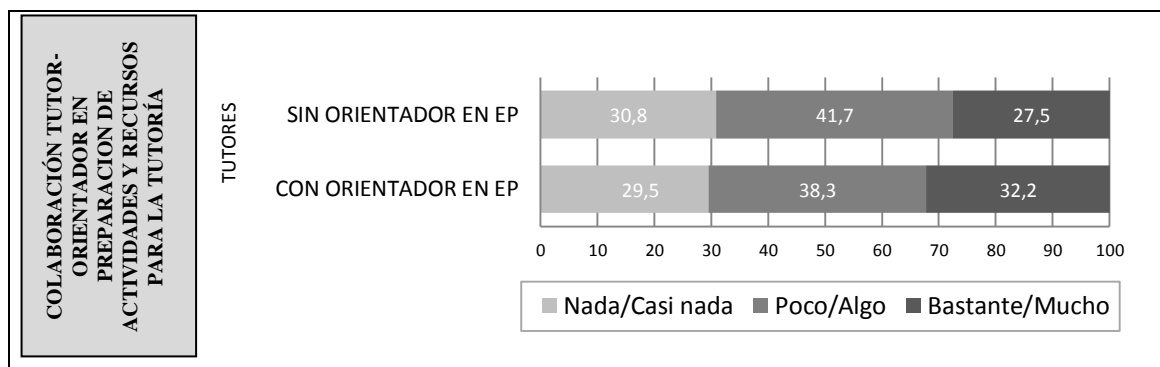
En general, los tutores están satisfechos con la colaboración que tienen con el orientador, ya sea interno al centro o del Equipo psicopedagógico externo. En los centros sin orientador, únicamente el 23,2% de los tutores se define como *muy insatisfecho, insatisfecho o más bien insatisfecho*, y el 76,8% restante como *más bien satisfecho, satisfecho y muy satisfecho* con su trabajo como tutor. Y, en los centros con orientador, el 21,2% de los tutores se definen como *muy insatisfecho, insatisfecho o más bien insatisfecho*, y el 78,8%, como *más bien satisfecho, satisfecho y muy satisfecho* (Figura 86).



**Figura 86.** Satisfacción del tutor de Educación Primaria con la colaboración con el orientador (del Equipo o del centro). Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria  
Fuente: elaboración propia.

El 27,5% de los tutores de centros sin orientador señala que la colaboración del tutor con el orientador para la preparación de actividades y recursos para la tutoría se realiza "bastante" o "mucho", el 41,7%, señalan que es "poco" o "algo", y el 30,8% restante estiman que es "nada" o "casi nada". Estos porcentajes aumentan en el caso de las opciones superiores de la escala cuando responden los tutores de centros con orientador, valorando como "bastante" o "mucho" el grado de colaboración entre tutor-orientador para la preparación de actividades y recursos para la tutoría el 32,2% de los sujetos, el 38,3% como "poco" o "algo" y el 29,5% restante como "nada" o "casi nada" dicha acción (Figura 87).





**Figura 87.** Colaboración del orientador con los tutores en la preparación de actividades y recursos para la tutoría según el tutor y el orientador de Educación Primaria. Diferencias entre centros con y sin orientador en Primaria.

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 23, la coordinación entre tutores es mayor desde la perspectiva de los tutores en los centros de Primaria que disponen orientador en relación con los que no tienen esta figura profesional ( $U=490455,000$ ;  $p=,013$ ). La opinión de los directores no varían según dispongan o no de esta estructura de orientación interna a los centros ( $U=58325,000$ ;  $p=,061$ ). Por su parte, los resultados muestran que cuando se les pregunta a los tutores en qué medida están satisfechos con la colaboración entre ellos y el orientador (interno si lo tienen en el centro o del equipo psicopedagógico externo) es superior la valoración en el caso de los centros con orientador ( $U=477606,000$ ;  $p=,022$ )

De igual modo, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los tutores en relación con el grado que el orientador colabora con el tutor en la preparación de actividades y recursos para la tutoría ( $U=478571,000$ ;  $p=,029$ ), siendo superior en el caso de los centros en donde existe la figura del orientador.

## 6.7. Conclusiones del Estudio I

A modo de síntesis, exponemos algunas conclusiones generales, que se desarrollarán en mayor profundidad en el Capítulo 8, derivadas de esta fase del trabajo de investigación que justifican la pertinencia de la segunda fase de la tesis doctoral.

Como puede observarse en la Tabla 24, en la etapa de Educación Primaria, según los tutores, deberían dedicar a todas las tareas más tiempo del que en la práctica

dedican con excepción de “la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro”, a la cual parecen dedicar una mayor cantidad de tiempo del que consideran que deberían. Por otra parte, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los tutores opinan que deberían dedicar a todas las tareas más tiempo del que dedican exceptuando a la orientación de las familias de sus alumnos y a la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro.

**Tabla 24.**

*Diferencias entre tiempo real-ideal en las tareas tutoriales según tutores, orientadores y directores. Prueba de Wilcoxon.*

	Educación Primaria			Educación Secundaria			Global		
	T	D	O	T	D	O	T	D	O
Planificación de la tutoría	R < I	R < I		R < I	R < I		R < I	R < I	
Coordinación entre tutores	R < I	R < I		R < I	R < I		R < I	R < I	
Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	R < I			R < I			R < I		
Orientación personal	R < I			R < I			R < I		
Orientación académica	R < I			R < I			R < I		
Orientación profesional				R < I					
Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo	R < I			R < I			R < I		
Orientación de las familias de sus alumnos	R < I			R > I			R > I		
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	R > I			R > I			R > I		
Colaboración con el orientador				R < I					
Apoyo y coordinación de la tutoría			R < I			R < I			R < I

En todos los casos la diferencia es significativa al nivel .01.

T=Tutor, D= Director, O= Orientador, R= Tiempo real, I=Tiempo ideal

Fuente: elaboración propia.

Tomando como referencia el porcentaje de tutores que señalan la opción “bastante” o “mucho” tiempo, parece observarse, que a las tareas que los tutores de EP dedican más tiempo son a la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo (80,1%), a la orientación académica (79,9%), a la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro (77,9%) y al seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo (76,3%). En cambio, las tareas a las que menos tiempo dedica son a la coordinación entre tutores (58,5%), a la orientación de las familias de sus alumnos (63,7%) y a la orientación personal de sus alumnos (66,8%).

En el caso de ESO, los tutores emplean más tiempo a la orientación académica de sus alumnos (77,8%), la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro

(72,8%), la orientación personal de sus alumnos (73,3%) y a la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo (71,9%). Sin embargo, las tareas a las que dedican menos tiempo son la coordinación entre tutores (54,5%), la orientación de las familias de sus alumnos (57%), y a la planificación de la tutoría (57,5%).

Observamos en la Tabla 25 que existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el tiempo real entre etapas educativas. El tiempo real que dedican los tutores es mayor en EP respecto ESO en algunas tareas como la planificación de la tutoría, la coordinación entre tutores, el seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo, la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo, la orientación de las familias de sus alumnos y la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro. No obstante, dedican más tiempo a la orientación personal en ESO que en EP.

Del mismo modo, existen diferencias significativas en relación con el tiempo ideal que los tutores consideran que deberían dedicar según la etapa educativa. Así, es superior en EP respecto ESO, en las tareas siguientes: planificación de la tutoría, seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo, orientación académica, preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo, orientación de las familias de sus alumnos y colaboración en la mejora de la convivencia en el centro. Sin embargo, no encontramos tales diferencias en tiempo ideal cuando los tutores se refieren a la orientación personal y la coordinación entre tutores.

Respecto a la cobertura de la tutoría nos encontramos que más del 70% de los tutores consideran que están satisfechas “*bastante*” o “*completamente*” las necesidades. Estos porcentajes son similares en el caso de los orientadores y tutores, y algo superiores en el caso de los directores. Existen diferencias estadísticamente significativas entre directores y orientadores, y entre directores y tutores, siendo superiores los valores en el caso de los directores en ambos casos. Asimismo, son los tutores de EP quienes estiman que el centro está dando cobertura a la tutoría en mayor grado que en ESO.

En cuanto a los obstáculos principales que los tutores y directores encuentran para dar respuesta a las necesidades de tutoría están la falta de tiempo específico lectivo con su grupo para abordar cuestiones propias de la tutoría (especialmente en EP) y la formación insuficiente como tutor. Según los orientadores de ESO los mayores

obstáculos de la función tutorial son la formación insuficiente de los tutores y la no disposición de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los tutores.

Por otra parte, destacan los elevados niveles de satisfacción del tutor con su propio trabajo, siendo superior en el caso de EP que en ESO, así como que los tutores perciben que son más valorados por el Equipo Directivo (82,3%) y por el orientador (81,4%) en mayor medida que por el profesorado (76%), por el alumnado (68,9%) y en última posición, por las familias (63,2%).

Al respecto del grado de coordinación de los tutores, parece que directores, orientadores y tutores opinan que, en general, es bastante adecuado (55,21%). No obstante, los directores valoran de forma superior el nivel de coordinación de los tutores que los propios tutores. Por su parte, los orientadores consideran que los tutores tienen una menor coordinación entre ellos, que los que dicen tener los propios tutores.

A la vista de los resultados de la primera fase de aproximación empírica a la tutoría se toman dos decisiones para profundizar de forma más exhaustiva en el estudio de las funciones tutoriales. Por un lado, modelizar las funciones asociadas a la acción tutorial, añadiendo una serie de ítems al cuestionario que permitan diseñar y validar un instrumento para evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial. Y, por otro lado, dado que con los resultados previamente obtenidos a la hora de generalizar tenemos que ser cautelosos, se decide aplicar el cuestionario a una muestra representativa de tutores de ESO (por cuestiones de presupuesto se ha visto limitado a una etapa educativa y en una Comunidad Autónoma).

En definitiva, con esta segunda fase de investigación pretendemos avanzar en el estudio de la acción tutorial en España como factor de calidad de la educación y parte fundamental del sistema de orientación, definiendo con mayor profundidad las funciones tutoriales que permiten su desarrollo y optimización.

**Tabla 25.***Resumen de diferencias según etapa educativa. Prueba U de Mann-Whitney.*

		T	D	O
TIEMPO	Planificación de la tutoría	R	EP > ESO**	EP > ESO**
		I	EP > ESO**	EP = ESO
	Coordinación entre tutores	R	EP > ESO**	EP = ESO
		I	EP = ESO	EP > ESO**
	Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	R	EP > ESO**	
		I	EP > ESO**	
	Orientación personal	R	EP < ESO**	
		I	EP = ESO	
	Orientación académica	R	EP = ESO	
		I	EP > ESO**	
	Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo	R	EP > ESO**	
		I	EP > ESO**	
	Orientación de las familias de sus alumnos	R	EP > ESO**	
		I	EP > ESO**	
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	R	EP > ESO*		
	I	EP > ESO**		
Apoyo y coordinación de la tutoría	R			EP < ESO**
	I			EP < ESO*
COBERTURA	Respuesta necesidades de tutoría		EP > ESO**	EP = ESO
	Respuesta orientación familias		EP = ESO	
OBSTÁCULOS	Falta de tiempo específico		EP > ESO**	EP > ESO*
	Falta de recursos materiales		EP < ESO**	EP > ESO**
	Escasa colaboración del equipo directivo		EP > ESO**	
	Escasa colaboración del profesorado		EP > ESO**	EP < ESO**
	Formación insuficiente del tutor		EP = ESO	EP < ESO**
SATISFACCIÓN Y RECONOCIMIENTO	Satisfacción del tutor con su propio trabajo		EP > ESO**	
	Valoración y reconocimiento por el Equipo directivo		EP > ESO**	
	Valoración y reconocimiento por el profesorado		EP > ESO**	
	Valoración y reconocimiento por las familias		EP > ESO**	
	Valoración y reconocimiento por el alumnado		EP > ESO**	
COLABORACIÓN	Coordinación entre tutores		EP = ESO	EP = ESO
				EP < ESO**

\*La diferencia es significativa al nivel .05

\*\* La diferencia es significativa al nivel .01

T=Tutor, D= Director, O= Orientador, EP= Educación Primaria, ESO= Educación Secundaria Obligatoria, R= Tiempo real, I=Tiempo ideal

Fuente: elaboración propia.



**CAPÍTULO 7**  
**RESULTADOS (II): APLICACIÓN DE UN**  
**INSTRUMENTO DIRIGIDO A EVALUAR LAS**  
**FUNCIONES ASOCIADAS A LA ACCIÓN TUTORIAL A**  
**UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE TUTORES**

**Capítulo 7. RESULTADOS (II): APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO DIRIGIDO A EVALUAR LAS FUNCIONES ASOCIADAS A LA ACCIÓN TUTORIAL A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE TUTORES**

7.1. Validación de constructo

7.2. Nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales en una muestra representativa de tutores de ESO

7.2.1. Influencia de las variables contextuales en el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales.

7.2.2. Relación entre el nivel de cumplimiento ideal y real de las funciones tutoriales.

7.3. Conclusiones del Estudio II





## **CAPÍTULO 7**

### **RESULTADOS (II): APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO DIRIGIDO A EVALUAR LAS FUNCIONES ASOCIADAS A LA ACCIÓN TUTORIAL A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE TUTORES**

En el Capítulo séptimo se presentan los resultados del segundo estudio llevado a cabo. Tras el diseño y la validación de un instrumento que permite evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial – proceso descrito en el Capítulo 5-, procedemos a aplicar el cuestionario definitivo a una muestra representativa de tutores de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. A continuación, se exponen los resultados del análisis de la percepción de los tutores sobre el nivel de cumplimiento de las funciones asociadas a la tutoría.

## 7.1. Validación de constructo.

Como señalábamos en el Capítulo 5, la matriz teórica de referencia, elaborada a partir de una exhaustiva revisión teórica y normativa, constituye la base a partir de la cual se diseñó la versión inicial del instrumento que fue sometida a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos y con un estudio piloto aplicado a una muestra de 223 tutores de ESO de Castilla y León. Posteriormente, la versión definitiva del instrumento fue aplicado a una muestra representativa de 605 tutores de ESO en la Comunidad Valenciana, llevándose a cabo la validación de constructo a partir de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de segundo orden.

Atendiendo a los índices de ajuste del modelo<sup>48</sup>, el valor del RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) es de 0,070, lo que estaría informando de un ajuste aceptable (Byrne, 1998; Fornell y Larcker, 1981). Este índice ha sido desarrollado como una medida absoluta de la diferencia de la estructura de relaciones entre el modelo propuesto y los valores de covarianza en la población medida (Steiger, 1990).

Por su parte, el índice TLI (*Tucker Lewis Index*) muestra la idoneidad del ajuste del modelo al tomar valores próximos a la unidad, concretamente de 0,934. Del mismo modo, el CFI (*Comparative Fit Index*) ha resultado ser igual a 0,930, lo cual indica un ajuste adecuado del modelo (Browne y Cudeck, 1993; Kline, 2011) (Tabla 26)

**Tabla 26.**

*Índices de ajuste del modelo*

Índice	Valor
RMSEA	0,070
TLI	0,934
CFI	0,930

Fuente: elaboración propia.

Haciendo referencia a la fiabilidad de las dimensiones y subdimensiones evaluadas, se observa cómo los Índices de Fiabilidad Compuesta (IFC)<sup>49</sup> estimados para

---

<sup>48</sup> No se ha considerado el estadístico de bondad de ajuste, Chi Cuadrado, debido a que este índice se ve gravemente afectado por el tamaño muestral y el no cumplimiento del supuesto de normalidad (West, Finch, y Curran, 1995; Batista y Coenders, 2000; Schumacker y Lomax, 2010; López-Martín, Expósito-Casas, González, y Jiménez García, 2012).

<sup>49</sup> Fornell y Larcker (1981) proponen el cálculo de la fiabilidad compuesta (IFC) para cada factor que, interpretándose exactamente igual que el alpha de Cronbach, sí que tiene en cuenta las interrelaciones.

los factores de primer y de segundo orden toman valores comprendidos entre 0,793 y 0,956, lo cual informa de unos niveles de fiabilidad buenos e, incluso en algunos casos, óptimos (Tabla 27, Anexo 6). En este sentido, los valores de ajuste del modelo son similares a los obtenidos en las validaciones previas del instrumento EFAT (cumplimiento ideal de las funciones) llevadas a cabo en las poblaciones de tutores de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León.

**Tabla 27.**  
*Fiabilidad compuesta (Comunidad Valenciana)*

	IFC	
	Tiempo real	Tiempo ideal
F1	0,821	0,848
F2	0,947	0,956
F3	0,862	0,897
F4	0,879	0,882
F5	0,845	0,898
F6	0,840	0,879
F7	0,853	0,875
F8	0,806	0,822
F9	0,793	0,841
D1	0,898	0,934
D2	0,921	0,947

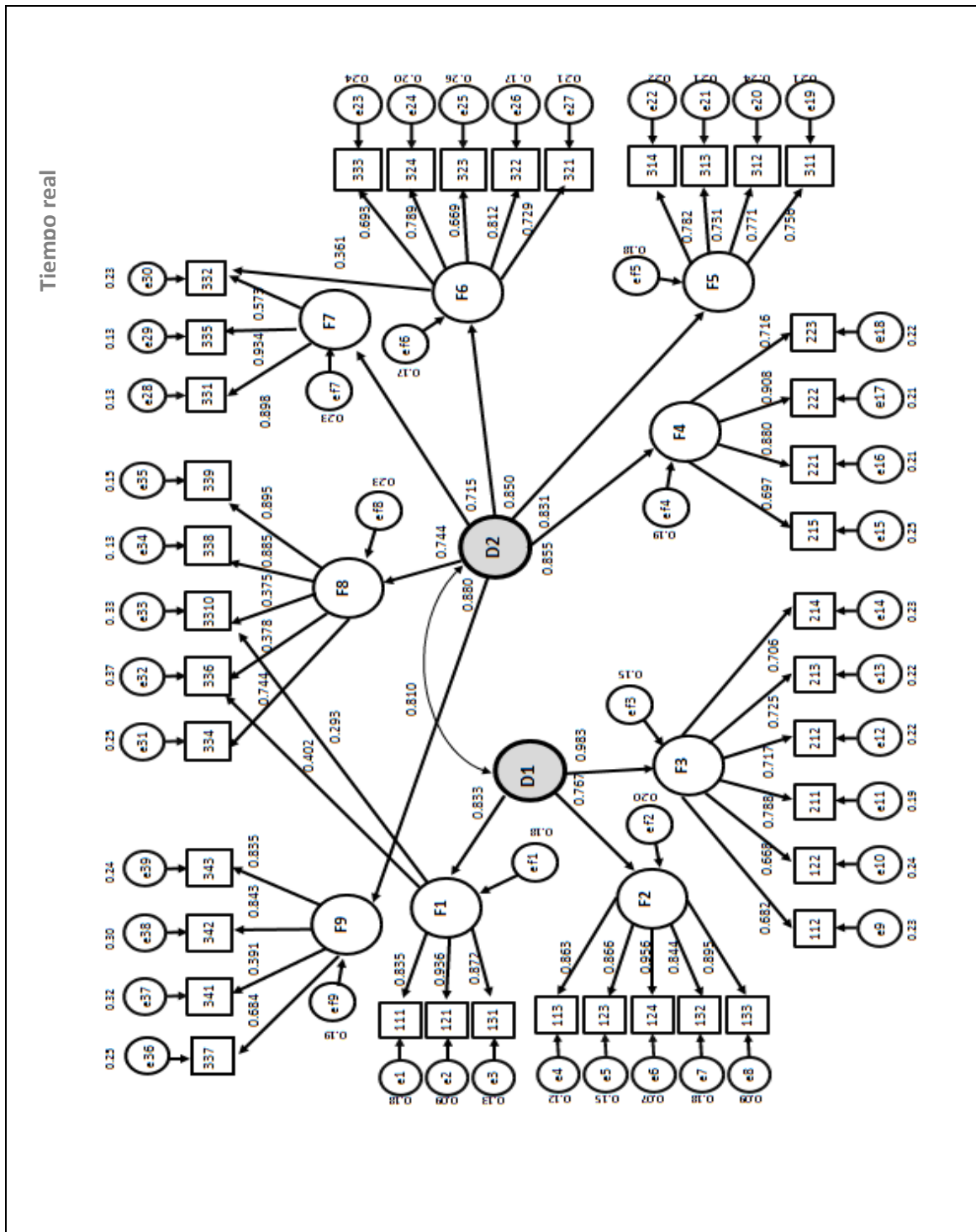
Fuente: elaboración propia.

El modelo de segundo orden multigrupo definitivo para la población objeto de estudio de tutores de ESO se presenta en un diagrama path en la Figura 88. Si la variable a la que se hace referencia es una variable latente, ésta se representa en un óvalo y si es una variable manifiesta, directamente medible como son los ítems de la escala, se representa en un cuadrado. Asimismo, el coeficiente estandarizado expresa el peso de las variables dentro del modelo. El hecho de que estos coeficientes se hayan estandarizado, indica que están medidos en la misma escala y son directamente comparables entre ellos.

En el modelo final de funciones asociadas a la acción tutorial validado en la Comunidad Valenciana se han llevado a cabo algunas modificaciones respecto al modelo validado en Castilla y León. En este sentido, el proceso de reespecificación del modelo estuvo guiado por los contraste de los multiplicadores de Lagrange (índices de modificación) y el contraste de Wald (estadístico  $t$ ) así como por la obtención de un

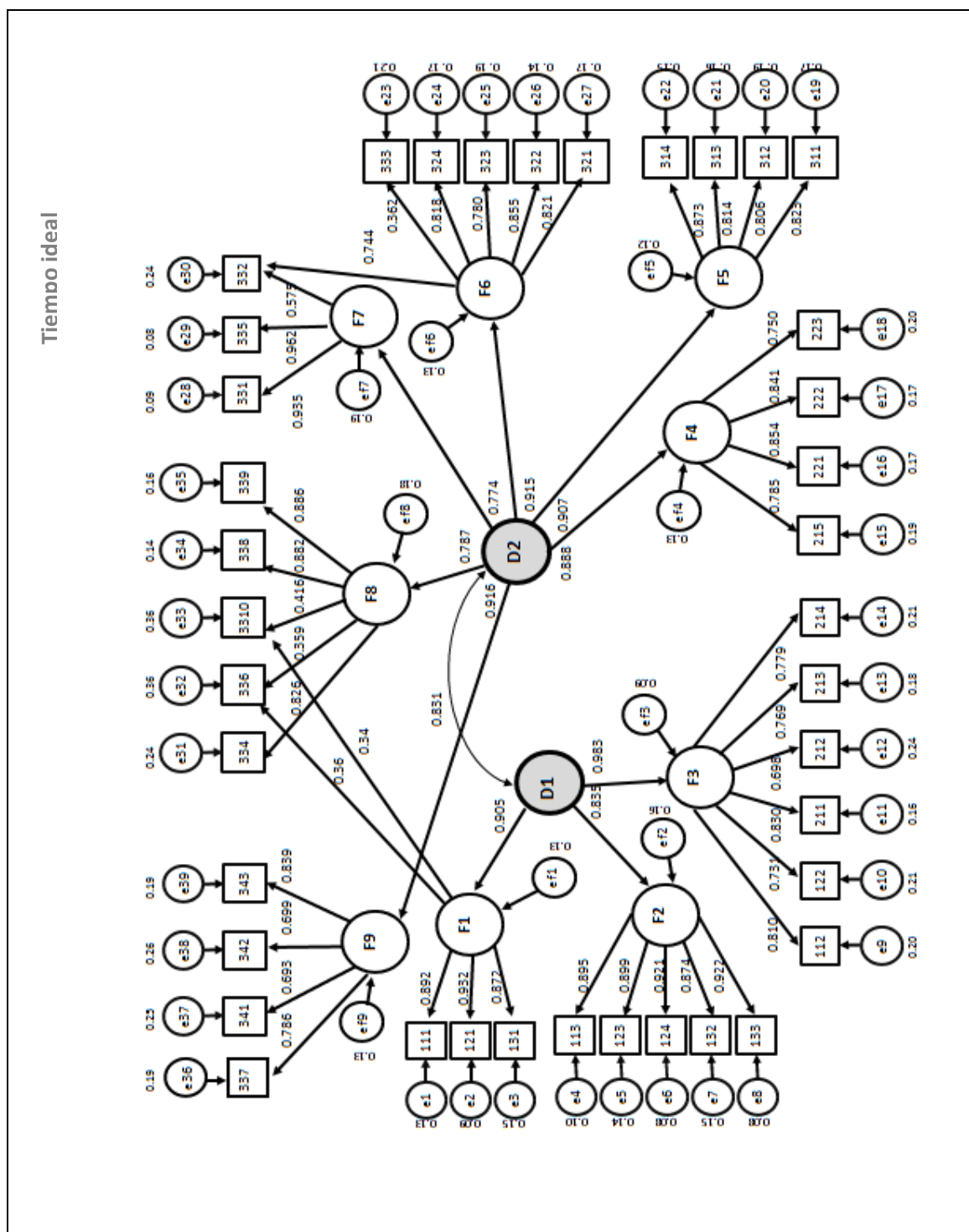
mayor ajuste del modelo y que siempre fueran justificables a nivel teórico (Kline, 2011). Así, las modificaciones realizadas son las siguientes:

- El indicador 337 se incluye en la F9 en lugar de la F8. La tarea *Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.)* (337) se ajusta más dentro de la subdimensión *Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos así como con el entorno comunitario* (F9) que como parte de *Coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado* (F8).
- El indicador 3310 también correlaciona con la F1, además de con la F8. De especial relevancia, es el caso de aquellos indicadores cuya pertenencia a una única subdimensión no es clara. Así, la tarea de *Coordinación con los demás tutores* (3310) se asocia con las subdimensiones *Conocer al alumnado* (F1) y *Coordinar la intervención educativa del profesorado* (F8). Esto podría ser debido a que se requiere para ambas funciones, el trabajo colaborativo con el resto de tutores.
- El indicador 332 también correlaciona con la F6, además de con la F7. La tarea *Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo* (332) se vincula tanto con la subdimensión *Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro* (F6) como con *Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado* (F7), al contribuir esta tarea a ambos factores.



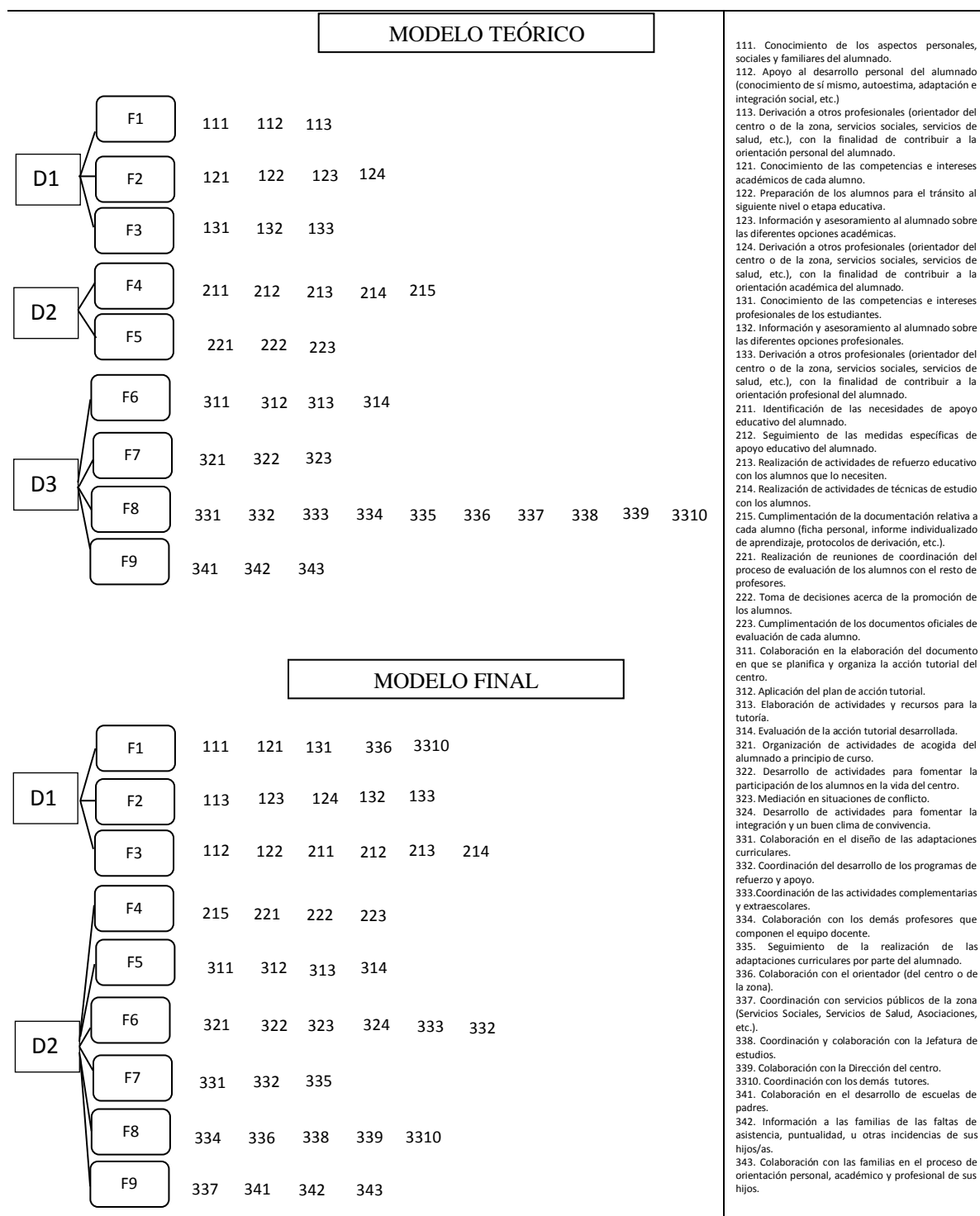
**Figura 88.** Modelo de segundo orden multigrupo para el Instrumento EFAT.

Fuente: elaboración propia



**Figura 88.** Modelo de segundo orden multigrupo para el Instrumento EFAT. (Continuación)

Fuente: elaboración propia.



**Figura 89.** Esquema del modelo teórico *versus* modelo final (Comunidad Valenciana).

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 28.**

*Modelo final de las tareas asociadas a la función tutorial (Comunidad Valenciana). Dimensiones, Subdimensiones e indicadores.*

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
Objetivos de la acción tutorial	Funciones de la acción tutorial	Tareas del tutor respecto a los alumnos de su grupo
D1.Favorecer la educación integral y personalización de la enseñanza	F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional)	111.Conocimiento de los <i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado.
		121.Conocimiento de las <i>competencias e intereses académicos</i> de cada alumno.
		131.Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes
		336.Colaboración con el orientador (del centro o de la zona).
	F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado.	113.Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación personal</i> del alumnado.
		123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas.
		124.Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación académica</i> del alumnado.
		132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales.
	F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	112.Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)
		122.Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa.
		211.Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado.
		212.Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.
D2.Fomentar la interacción adecuada entre toda la comunidad educativa	F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo	213.Realización de <i>actividades de refuerzo</i> educativo con los alumnos que lo necesiten.
		214.Realización de <i>actividades de técnicas de estudio</i> con los alumnos.
		215.Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).
		221.Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.
	F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación	222.Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.
		223.Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.
		311.Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.
		312.Aplicación del plan de acción tutorial.
	F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	313.Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.
		314.Evaluación de la acción tutorial desarrollada.
		321.Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.
		322.Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	323.Mediación en situaciones de conflicto.	
	324.Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	
	332.Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	
	333.Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.	
F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado.	331.Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	
	332.Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	
	335.Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.	
	334.Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.	
F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos así como con el entorno comunitario.	336.Colaboración con el orientador (del centro o de la zona).	
	338.Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios.	
	339.Colaboración con la Dirección del centro.	
	3310.Coordinación con los demás tutores.	
		337.Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).
		341.Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres.
		342.Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as.
		343.Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.

Fuente: elaboración propia.



## 7.2. Nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales en una muestra representativa de tutores de ESO

Tras la aplicación del instrumento EFAT a una muestra representativa de tutores de ESO, con el objeto de analizar el nivel de cumplimiento de las funciones asociadas a la acción tutorial, en primer lugar, se calculan las puntuaciones factoriales para cada sujeto con el programa MPlus versión 6. Como se indicó anteriormente, se toman como valores perdidos aquellos sujetos con más de un 33% de respuestas en blanco<sup>50</sup>. Seguidamente, para facilitar la interpretación de dichas puntuaciones, se transforman a una escala con media de 50 puntos y desviación típica de 15. Además, se establecen diferentes niveles de cumplimiento en función de las puntuaciones obtenidas (Muy bajo= 0-19; Bajo= 20-39; Medio= 40-59; Alto= 60-79; Muy alto= 80-100).

El análisis de las diferencias se adopta una perspectiva no paramétrica, ya que de acuerdo con los resultados obtenidos tras aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov, las variables no se distribuyen normalmente (Anexo 7).

### *Nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales*

Como se observa en la Figura 90, el nivel de cumplimiento “Alto” (60-79 puntos) es superior en el caso de informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado (F2), optando por esta opción el 20,1% de los tutores. Por el contrario, la función en la que un mayor porcentaje de tutores se sitúan en el nivel de cumplimiento “Bajo” (20-39 puntos) es colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado (F7), siendo el 23,6% quienes se sitúan en dicha valoración.

No obstante, con carácter general, las puntuaciones intermedias en la escala, de 40-59 puntos, son donde la mayor parte de los tutores se concentran, oscilando entre el 58,20% y el 80,30%. Esta posición media es inferior en el caso de informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado (F2) y superior en el caso de favorecer la

---

<sup>50</sup> Se eliminan las puntuaciones de 27 sujetos en la parte del tiempo ideal y de 11 sujetos en la parte del tiempo real, con más del 33% de respuestas en blanco.

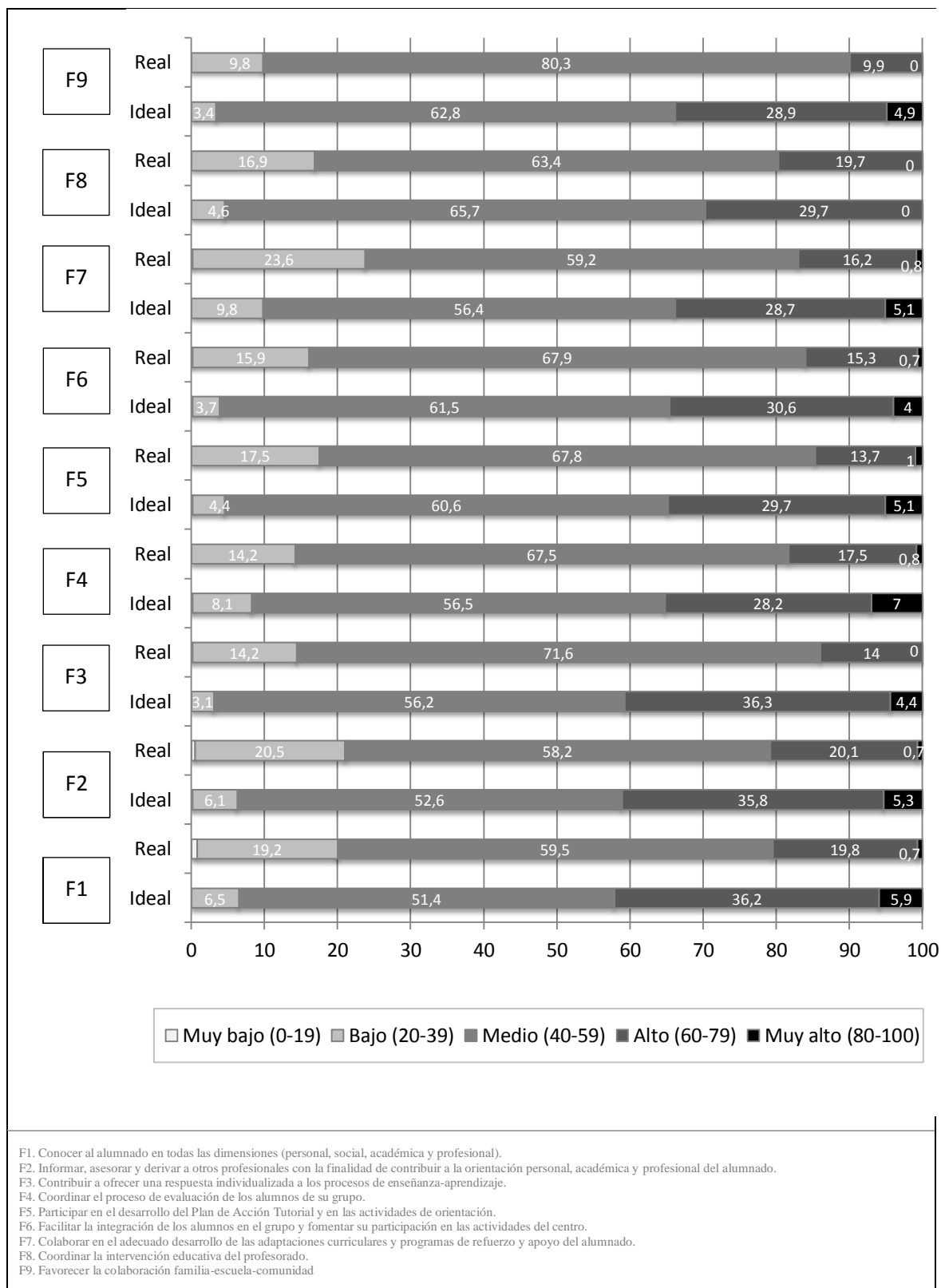
colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos y con el entorno (F9).

Cabe destacar que son prácticamente insignificantes los porcentajes de los tutores que indican que cumplen de modo muy bajo (0-19 puntos) las diferentes funciones tutoriales analizadas (F1= 0,8%, F2= 0,5%, F3=0,2%, F4=0%, F5=0%, F6=0,2%, F7=0,2%, F8=0%, F9=0%). La misma tendencia se observa cuando se consideran con los niveles de cumplimiento “Muy alto” (F1=0,7%, F2=0,7%, F3=0%, F4=0,8%, F5=1%, F6=0,7%, F7=0,8%, F8=0%, F9=0%).

Por otra parte, la función en la cual un mayor porcentaje de tutores considera que el nivel de cumplimiento debería ser “Alto” (60-79 puntos) es contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (F3) (36,3% de los tutores). Por el contrario, la función con valores superiores en el nivel de cumplimiento “Bajo” (20-39 puntos) es colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado (F7), siendo el 9,80% de los tutores quienes se sitúan en dicho nivel. No obstante, con carácter general, las puntuaciones intermedias en la escala, de 40-59 puntos, son donde la mayor parte de los tutores se concentran, oscilando entre el 51,40% y el 65,70%. En cualquier caso, el porcentaje es inferior en el caso de conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional (F1) y superior en el caso de coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado (F8).

Cabe destacar que son prácticamente inexistentes los porcentajes de los tutores que señalan que deberían cumplir de modo muy bajo (0-19 puntos) sus funciones tutoriales (F1= 0%, F2= 0,2%, F3=0%, F4=0,2%, F5=0,2%, F6=0,2%, F7=0%, F8=0%, F9=0%).

A continuación se analizan en mayor detalle los indicadores de cada una de las dimensiones objeto de estudio.



**Figura 90.** Gráfico. Porcentaje de frecuencia puntuaciones de las funciones tutoriales.  
 Fuente: elaboración propia.

**a) Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).**

En la Figura 91 se muestra que el 7,9% de los tutores obtiene una puntuación de 20-39 puntos, el 79,7% de 40-59 puntos y el 12,4% restante de 60-79 puntos, en una escala de 0-100, donde 0 puntos es nulo cumplimiento de la función tutorial y 100 puntos se refiere a la completa consecución de la función de conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).

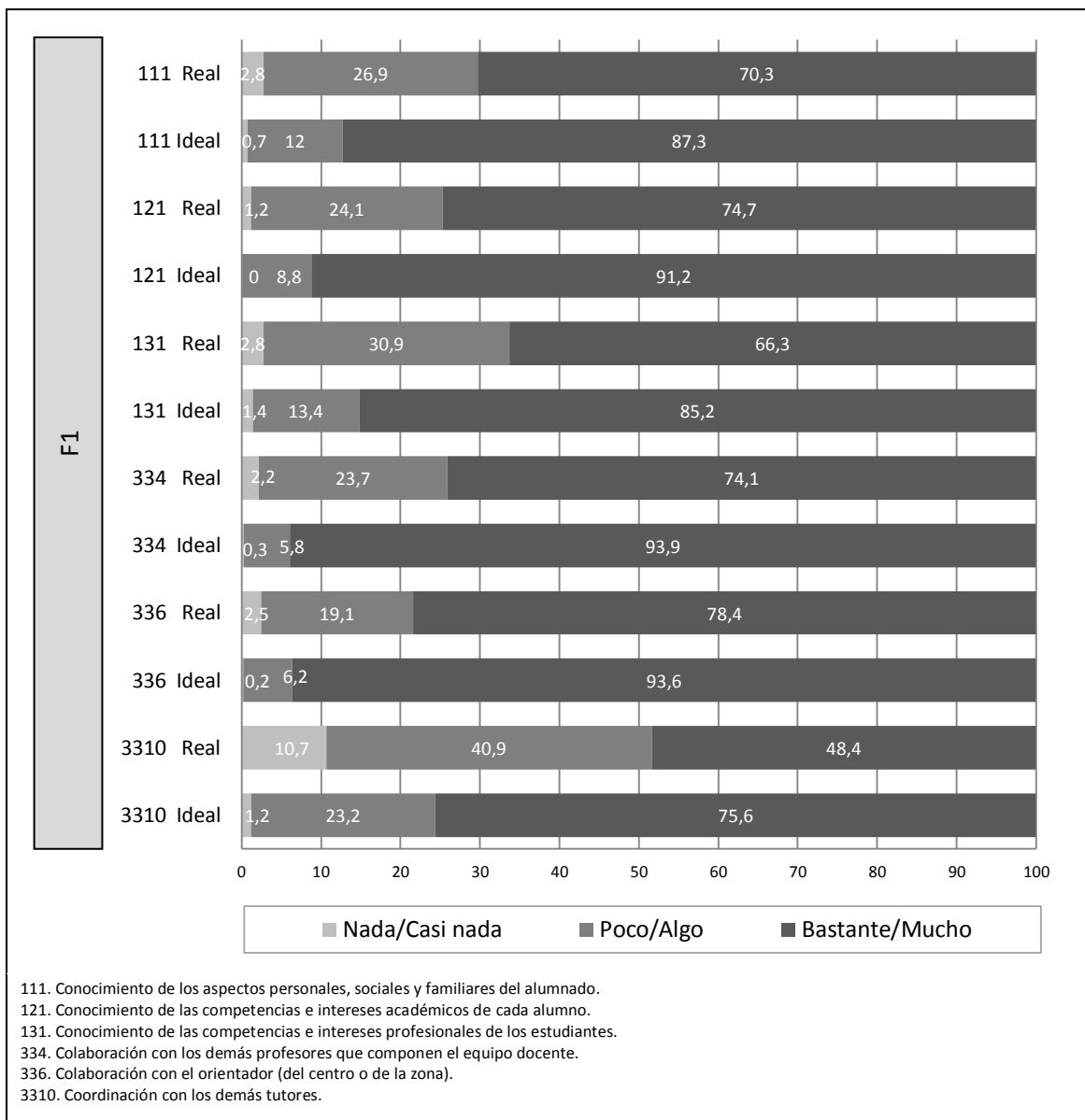
Tomando como referencia los valores *bastante/mucho* como opción indicada por los tutores, entre las tareas con más dedicación para contribuir a la consecución esta función destacan:

- Colaboración con el orientador (del centro o de la zona). El 78,4% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno. El 74,7% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente. El 74,1% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.

Por otra parte, destaca que el 10,7% de los tutores de ESO considera que dedica *nada/casi nada* de tiempo a la coordinación con los demás tutores. Por tanto, dicha tarea de entre las asociadas a la función tutorial referida a conocer al alumnado es una a las que los tutores dedican un menor tiempo.

No obstante, los tutores de ESO consideran que deberían dedicar mayor tiempo a las tareas siguientes:

- Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente. El 93,9% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Colaboración con el orientador (del centro o de la zona). El 93,6% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno. El 91,2% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.



**Figura 91.** Frecuencia de las tareas asociadas a conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional) (F1)  
 Fuente: elaboración propia.

## **b) Informar, asesorar y derivar a otros profesionales.**

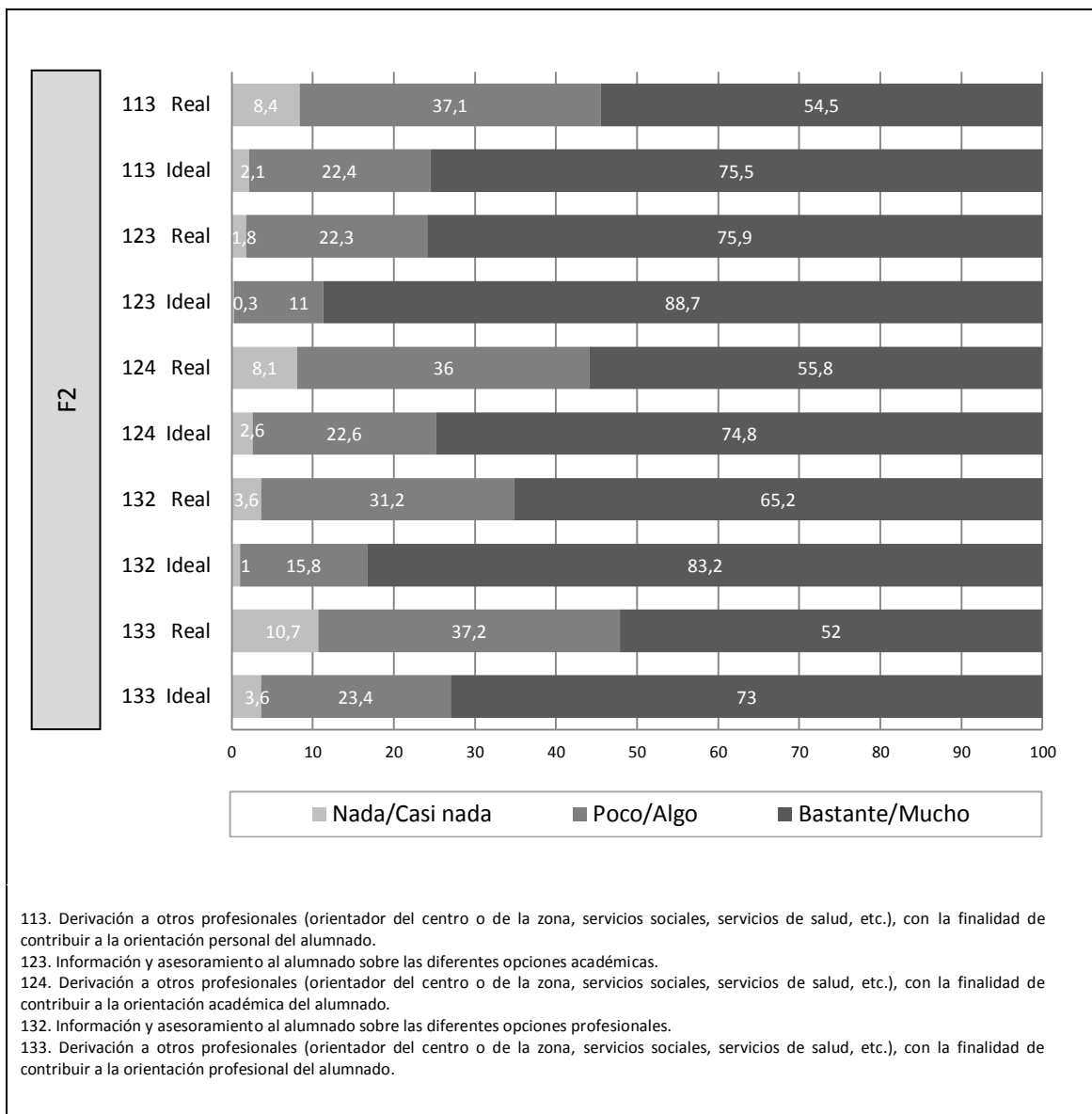
En la Figura 92 se muestra que el 8,9% de los tutores obtiene una puntuación de 20-39 puntos, el 80,7% de 40-59 puntos y el 10,4% restante de 60-79 puntos, en una escala de 0-100, donde 0 puntos es nulo cumplimiento de la función tutorial y 100 puntos se refiere a la completa consecución de la función de informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado

Tomando como referencia los valores *bastante/mucho* como opción indicada por los tutores, entre las tareas con más dedicación para contribuir a la consecución esta función destaca la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas, siendo elegida por el 75,9% de los tutores de ESO. A continuación, tenemos la tarea de información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales, seleccionada por el 65,21% de los tutores.

Por otra parte, destacamos los porcentajes más elevados en la opción de *nada/casi nada* de tiempo dedicado a las derivaciones a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.) con la finalidad de contribuir a la orientación profesional (10,7%), a la orientación personal (8,4%); y a la orientación académica del alumnado (8,1%).

No obstante, los tutores de ESO consideran que deberían dedicar mayor tiempo a las tareas específicamente vinculadas con la información y asesoramiento, como las siguientes:

- Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas. El 88,7% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales. El 83,2% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.



**Figura 92.** Frecuencia de las tareas asociadas a informar, asesorar y derivar a otros profesionales (F2).  
 Fuente: elaboración propia.

**c) Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

En la Figura 93 se muestra que el 5,1% de los tutores obtiene una puntuación de 20-39 puntos, el 88,6% de 40-59 puntos y el 6,3% restante de 60-79 puntos, en una escala de 0-100, donde 0 puntos es nulo cumplimiento de la función tutorial y 100 puntos se refiere a la completa consecución de la función de contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje

Tomando como referencia los valores *bastante/mucho* como opción indicada por los tutores, entre las tareas con más dedicación para favorecer el desarrollo de esta función destacan:

- Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado. El 78,4% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado. El 73,3% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.). El 72,3% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.

Cabe destacar que, el 7,1% de los tutores de ESO considera que dedica *nada/casi nada* de tiempo a la realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos y el 6,6% a la realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten. Por tanto, dichas tareas de entre las asociadas a la función tutorial vinculadas con contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje son a las que los tutores dedican un menor tiempo.

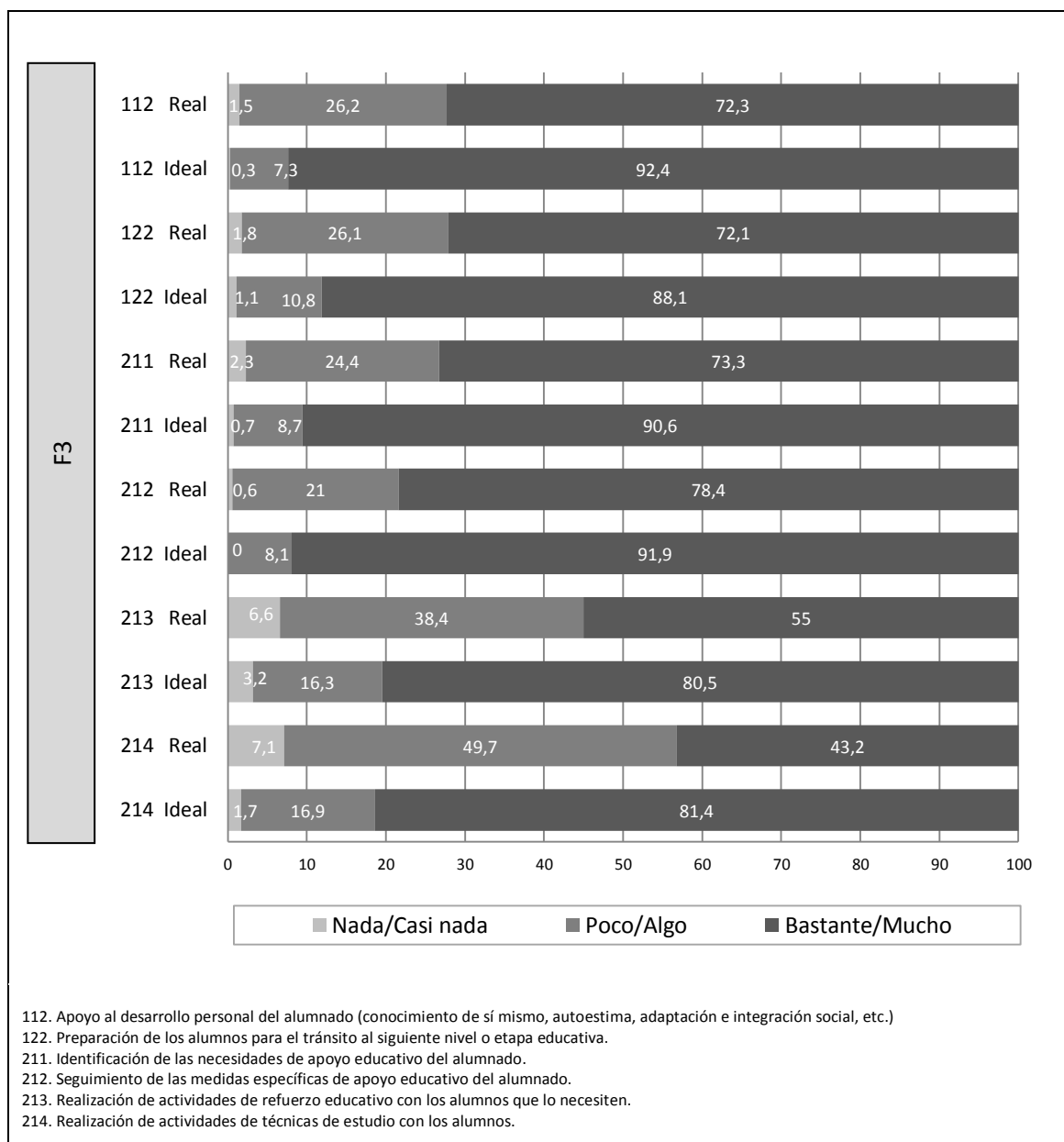
Por otra parte, los tutores de ESO consideran que deberían dedicar el mayor tiempo a las tareas siguientes:

- Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.) El 92,4% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado. El 91,9% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.



- Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado. El 90,6% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.

De entre las tareas que los tutores consideran que deberían dedicarle *nada/casi nada* de tiempo podemos destacar la realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten, opción seleccionada por el 3,2% de la muestra.



**Figura 93.** Frecuencia de las tareas asociadas a contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (F3).

Fuente: elaboración propia.

#### **d) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.**

En la Figura 94 se muestra que el 6,8% de los tutores obtiene una puntuación de 20-39 puntos, el 84,1% de 40-59 puntos y el 9,1% restante de 60-79 puntos, en una escala de 0-100, donde 0 puntos es nulo cumplimiento de la función tutorial y 100 puntos se refiere a la completa consecución de la función de coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo

Tomando como referencia los valores *bastante/mucho* como opción indicada por los tutores, destaca que las cuatro tareas que conforman esta función tienen valores similares que oscilan entre 67,4% y 77,8%, siendo en las que mayor tiempo dedican las siguientes:

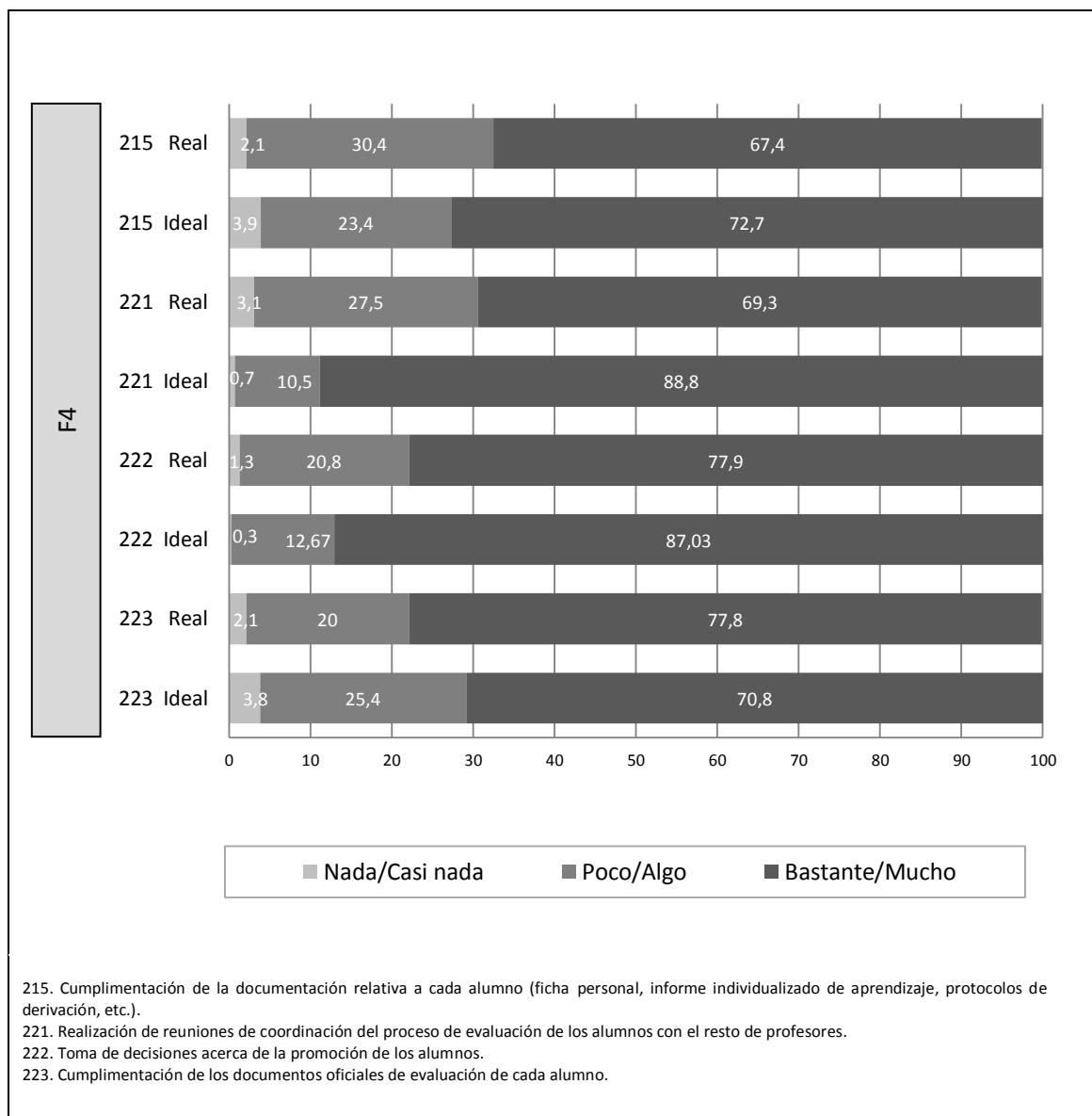
- Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos. El 77,9% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno. El 77,8% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.

Cabe destacar que, la baja frecuencia de los tutores de ESO que considera que dedican *nada/casi nada* de tiempo las tareas que conllevan la consecución de esta función tutorial.

Sin embargo, el 88,8% de los tutores cree que a la realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores debería dedicarse *bastante/mucho* tiempo. Cabe destacar que este valor es 20 puntos porcentuales más elevado respecto con el tiempo real que se dedica. Del mismo modo, el 87,03% de los tutores considera que tendría que dedicar *bastante/mucho* tiempo a la toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos, aunque en este caso concreto, la distancia entre tiempo real e ideal es inferior, solo de aproximadamente 10 puntos porcentuales. Ambas tareas son las que los tutores consideran que más tiempo deberían dedicar para cumplir con la función de coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.

De entre las tareas que los tutores consideran que deberían dedicarle *nada/casi nada* de tiempo encontramos la cumplimentación de la documentación relativa a cada

alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.), opción seleccionada por el 3,9% de la muestra.



**Figura 94.** Frecuencia de las tareas asociadas a coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo (F4).

Fuente: elaboración propia.

### **e) Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.**

En la Figura 95 se muestra que el 7,4% de los tutores obtiene una puntuación de 20-39 puntos, el 84,3% de 40-59 puntos y el 8,3% restante de 60-79 puntos, en una escala de 0-100, donde 0 puntos es nulo cumplimiento de la función tutorial y 100 puntos se refiere a la completa consecución de la función de participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación

Tomando como referencia los valores *bastante/mucho* como opción indicada por los tutores, aunque con valores inferiores en relación con las tareas de otras funciones, las tareas con más dedicación para contribuir a la consecución de esta función destacan:

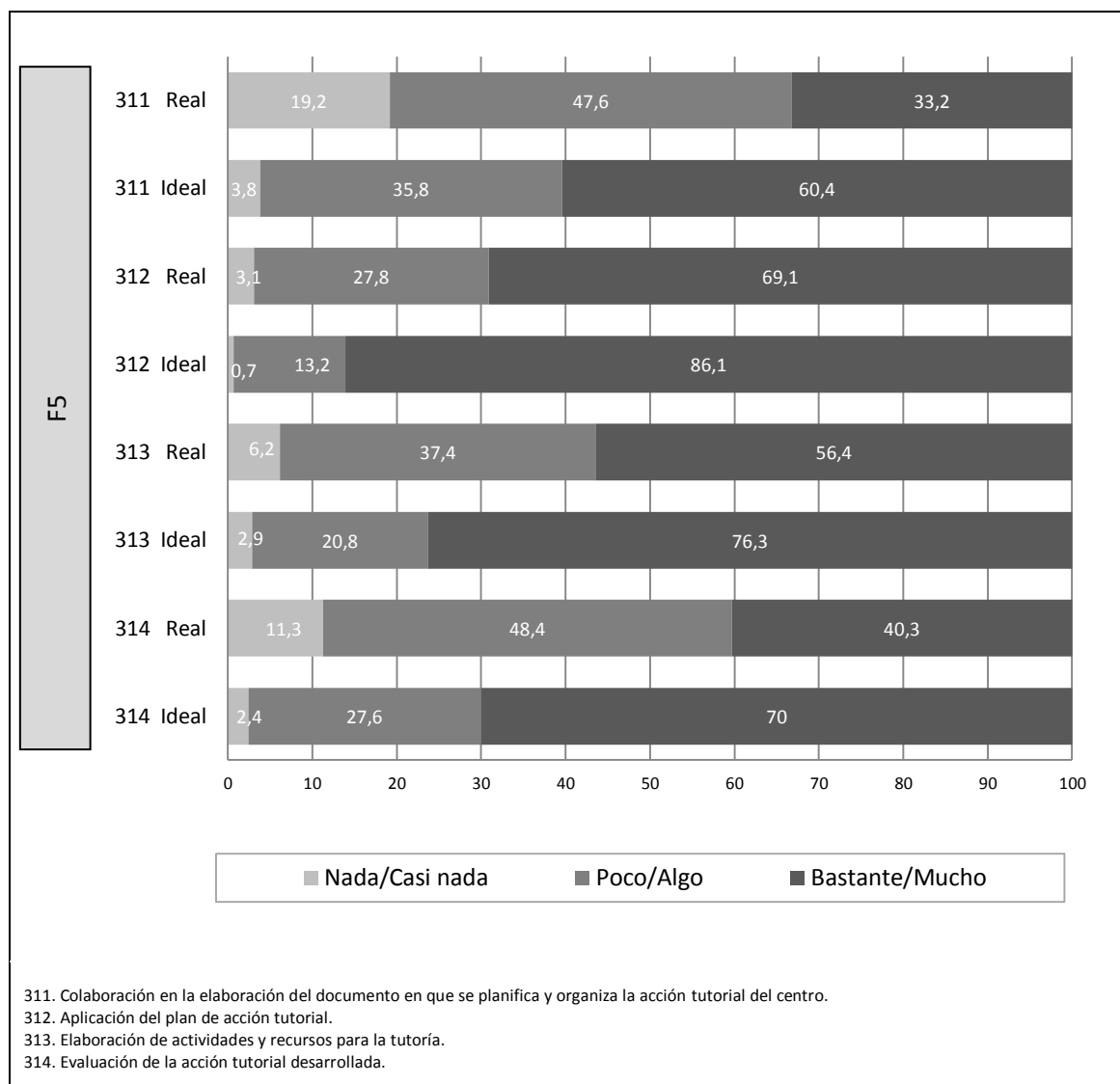
- Aplicación del plan de acción tutorial. El 69,1% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Elaboración de actividades y recursos para la tutoría. El 56,4% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.

Es importante subrayar el amplio porcentaje del 19,2% de los tutores de ESO que considera que dedica *nada/casi nada* de tiempo a la colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro y el 11,3% a la evaluación de la acción tutorial desarrollada. Por tanto, dichas tareas de entre las asociadas a la función tutorial vinculadas con contribuir a participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación a las que los tutores dedican un menor tiempo.

Cabe destacar que en todas las tareas tutoriales que componen esta función existe una diferencia entre 20 y 30 puntos porcentuales entre el tiempo real y el tiempo ideal que se considera que se deberían dedicar a dichas tareas, en lo que respecta a la opción *bastante/mucho* tiempo. Esto denota una distancia significativa entre lo que realmente los tutores llevan a cabo y lo que entienden que deberían hacer para lograr el cumplimiento de esta función.

Estos resultados revelan que la colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro (311) y la evaluación de la

acción tutorial desarrollada (314) son dos tareas que los tutores opinan que se realizan de forma débil y que deben llevarse a cabo con mayor frecuencia pero no tanta como debería suceder con la aplicación del plan de acción tutorial (312) y la elaboración de actividades y recursos para la tutoría (313).



**Figura 95.** Frecuencia de las tareas asociadas a participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación (F5).

Fuente: elaboración propia.

## **f) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.**

En la Figura 96 se muestra que el 6,4% de los tutores obtiene una puntuación de 20-39 puntos, el 85,3% de 40-59 puntos y el 8,3% restante de 60-79 puntos, en una escala de 0-100, donde 0 puntos es el nulo cumplimiento de la función tutorial y 100 puntos se refiere a la completa consecución de la función de facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro

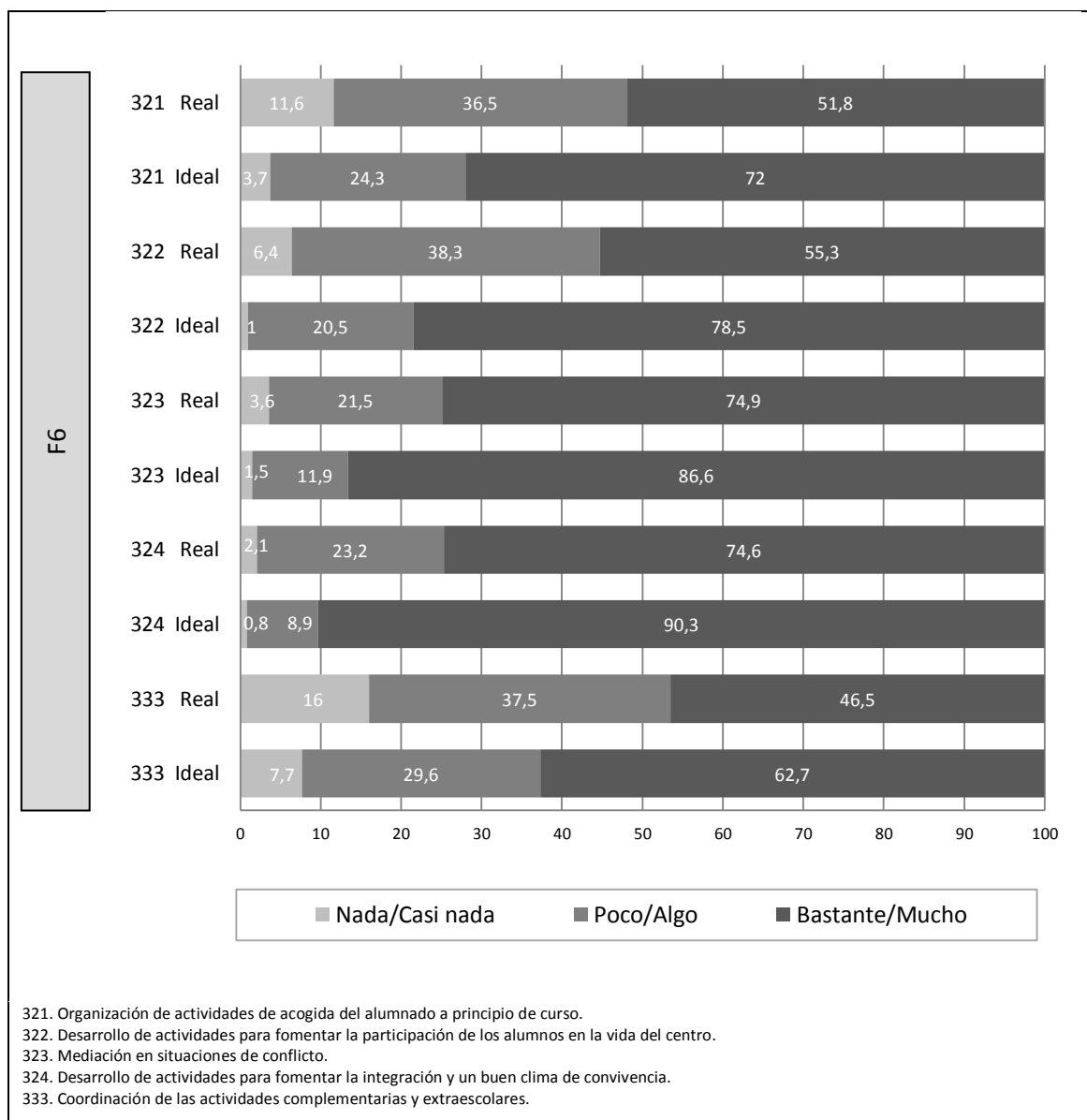
Tomando como referencia los valores *bastante/mucho* como opción indicada por los tutores, aunque con valores inferiores en relación con las tareas de otras funciones, las tareas con más dedicación para contribuir a la consecución de esta función destacan: la mediación en situaciones de conflicto (323) (el 74,9% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea) y el desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia (324) (el 74,6% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea).

Es importante subrayar el amplio porcentaje del 16% de los tutores de ESO que considera que dedica *nada/casi nada* de tiempo a la coordinación de las actividades complementarias y extraescolares (333) y el 11,6% a la organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso (321). Por tanto, dichas tareas de entre las asociadas a la función tutorial vinculadas con contribuir a facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro son a las que los tutores dedican un menor tiempo.

De modo coincidente con el tiempo realmente dedicado, aunque con mayores valores, tutores de ESO consideran que deberían dedicar el mayor tiempo a las tareas siguientes:

- Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia (324). El 90,3% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Mediación en situaciones de conflicto (323). El 86,6% considera que debería dedicar *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.

Asimismo, el 78,5% de los tutores considera que se debería dedicar *bastante/mucho* tiempo al desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro (322) cuando solo el 55,3% de los tutores indica esta opción cuando se le pregunta por el tiempo que realmente emplea en dicha tarea.



**Figura 96.** Frecuencia de las tareas asociadas a facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro (F6).

Fuente: elaboración propia.

**g) Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.**

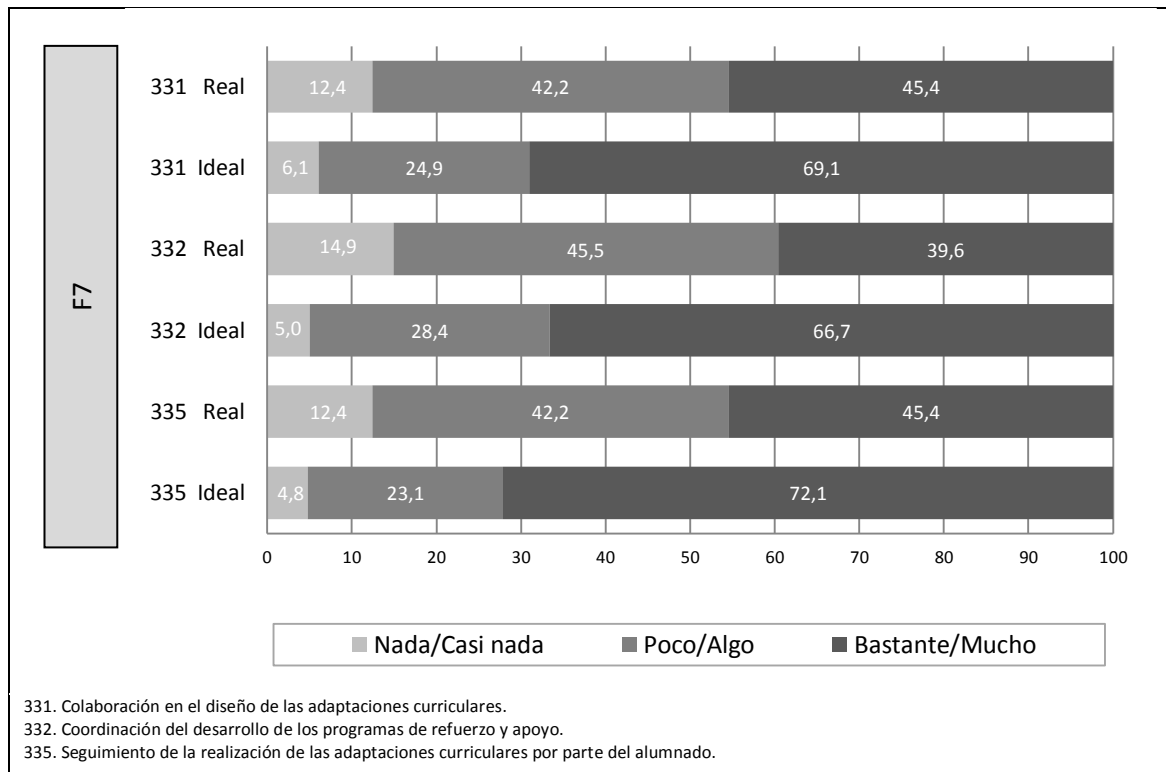
En la Figura 97 se muestra que el 9,8% de los tutores obtiene una puntuación de 20-39 puntos, el 79,8% de 40-59 puntos y el 10,4% restante de 60-79 puntos, en una escala de 0-100, donde 0 puntos es el nulo cumplimiento de la función tutorial y 100 puntos se refiere a la completa consecución de la función de colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado

Únicamente el 45,4% de tutores considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a la colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares (331) y al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado (335). Un porcentaje aún inferior, 39,6%, selecciona dicha opción de respuesta cuando se le pregunta por el tiempo dedica a la coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo (332).

En esta misma línea, destaca el amplio porcentaje del 14,9% de los tutores de ESO que considera que dedica *nada/casi nada* de tiempo a la tarea 332 y el 12,4% de los tutores a las tareas 331 y 335. Por tanto, una gran parte de los tutores le dedica poco tiempo a estas las tareas necesarias para llevar a cabo esta función tutorial.

No obstante, el 72,1% de los tutores cree que el seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado debería dedicarse *bastante/mucho* tiempo. Cabe destacar que este valor es casi 30 puntos porcentuales más elevado respecto con el tiempo real que se dedica. Del mismo modo, el 69,1% de los tutores considera que tendría que dedicar *bastante/mucho* tiempo la colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares y el 66,7% a la coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo. En todos los casos, los tutores consideran que deberían dedicar más tiempo para cumplir con la función de colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.





**Figura 97.** Frecuencia de las tareas asociadas a colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado (F7)

Fuente: elaboración propia.

## **h) Coordinar la intervención educativa del profesorado.**

En la Figura 98 se muestra que el 5% de los tutores obtiene una puntuación de 20-39 puntos, el 90,9% de 40-59 puntos y el 4,1% restante de 60-79 puntos, en una escala de 0-100, donde 0 puntos es el nulo cumplimiento de la función tutorial y 100 puntos se refiere a la completa consecución de la función de coordinar la intervención educativa del profesorado

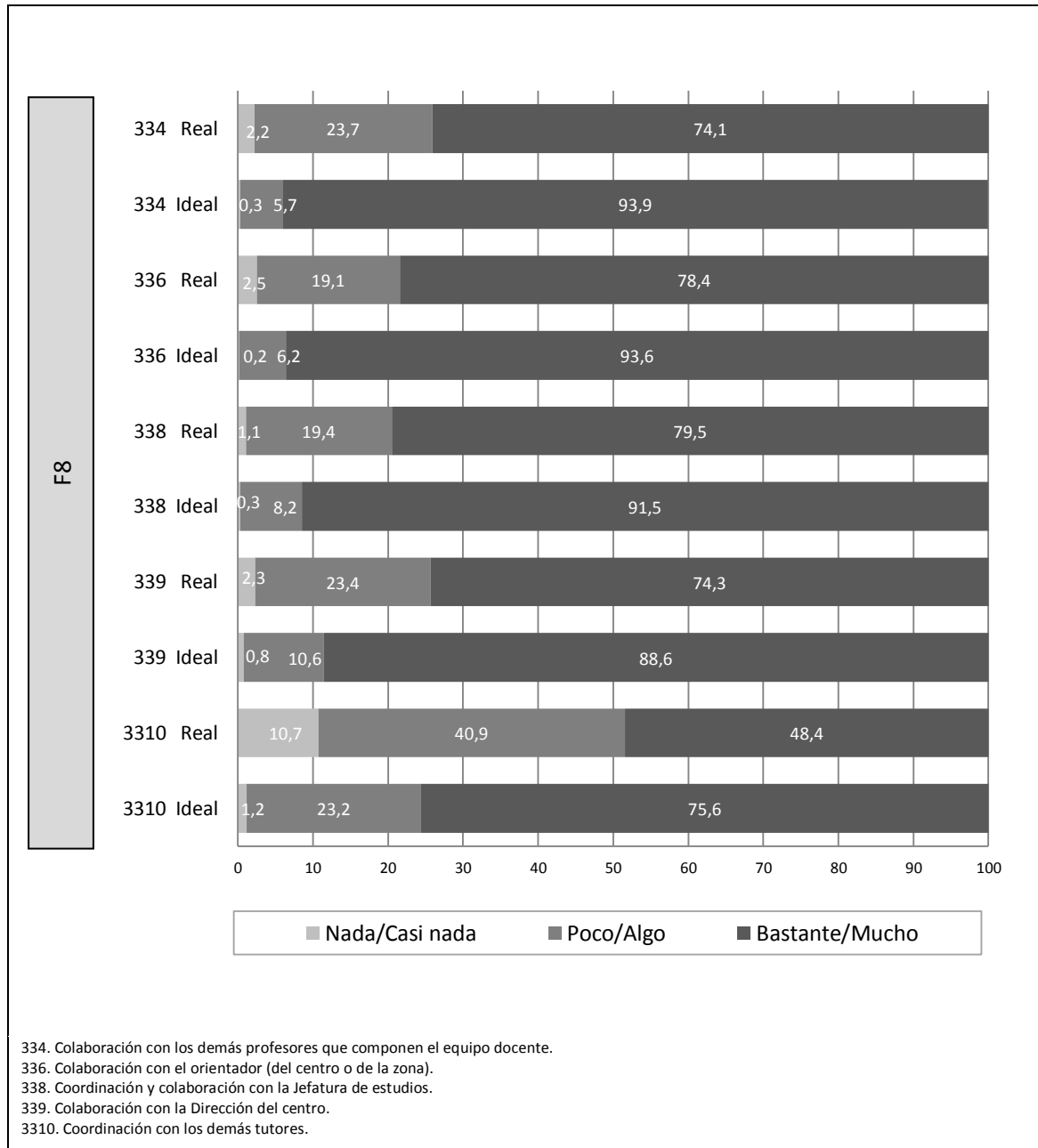
Tomando como referencia los valores *bastante/mucho* como opción indicada por los tutores, las tareas con más dedicación para contribuir a la consecución de esta función tutorial son:

- Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios. (338). El 79,5% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.
- Colaboración con el orientador (del centro o de la zona) (336). El 78,4% considera que dedica *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea.

Con valores algo inferiores aunque similares, podemos observar que aproximadamente el 74% de los tutores ha seleccionado también esta opción de respuesta cuando se le preguntado por su dedicación a la colaboración con la Dirección del centro (339) y con los demás profesores que componen el equipo docente (334).

Por otra parte, destaca el elevado porcentaje del 10,7% de los tutores que marca la opción de respuesta de *nada/casi nada* de tiempo dedicado a la coordinación con los demás tutores (3310).

Sin embargo, el 93,9% de los tutores cree que a la colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente debería dedicarse *bastante/mucho* tiempo. Cabe destacar que este valor es casi 20 puntos porcentuales más elevado respecto con el tiempo real que se dedica. Del mismo modo, el 93,6% de los tutores considera que tendría que dedicar *bastante/mucho* tiempo a la colaboración con el orientador (del centro o de la zona) y el 91,5% a la coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios. En todos los casos, los tutores consideran que deberían dedicar más tiempo que el que actualmente emplean para cumplir con la función de coordinar la intervención educativa del profesorado.



**Figura 98.** Frecuencia de las tareas asociadas a coordinar la intervención educativa del profesorado (F8).  
 Fuente: elaboración propia.

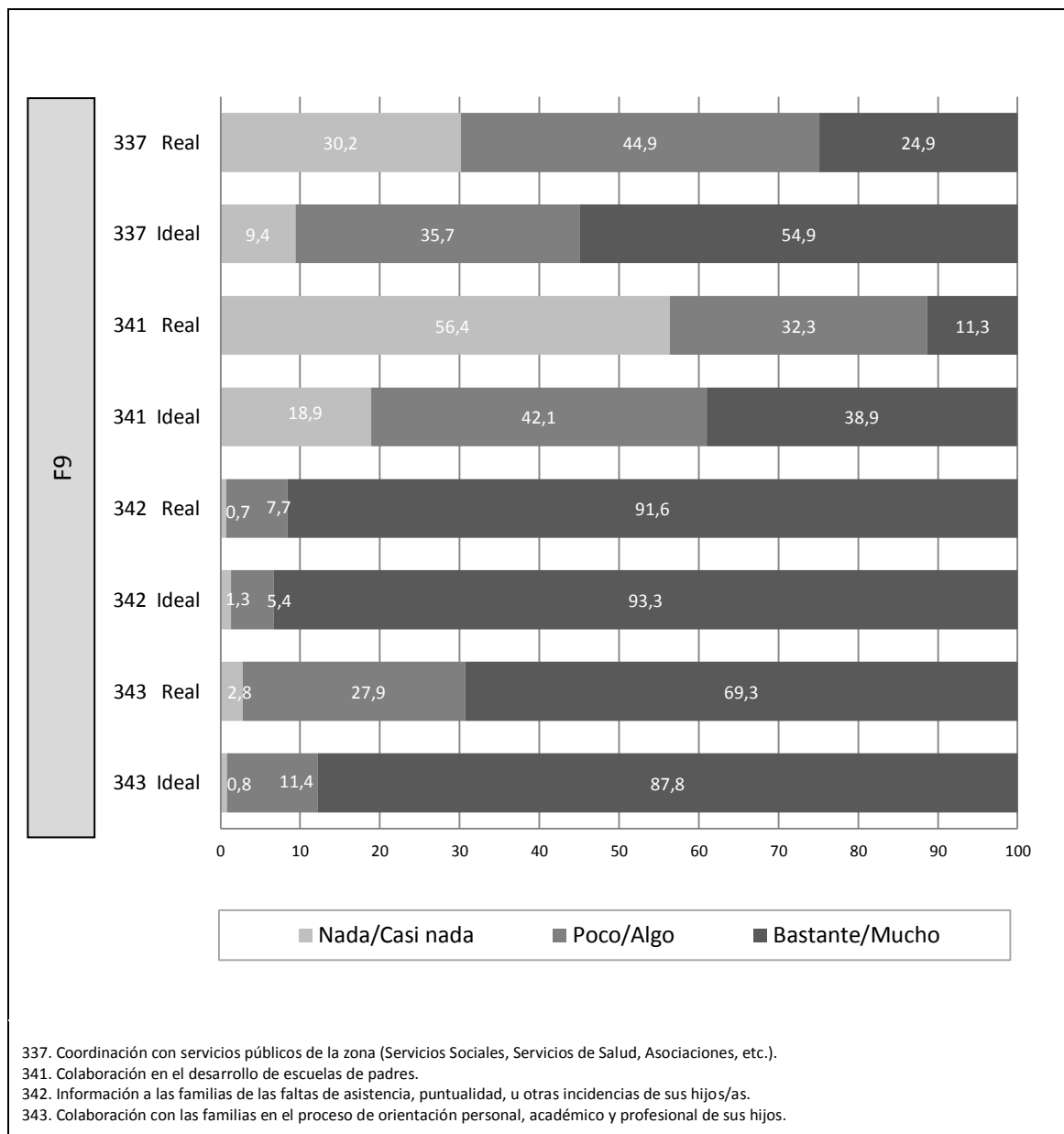
### **i) Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad.**

En la Figura 99 se muestra que el 2,1% de los tutores obtiene una puntuación de 20-39 puntos, el 94% de 40-59 puntos y el 3,9% restante de 60-79 puntos, en una escala de 0-100, donde 0 puntos es el nulo cumplimiento de la función tutorial y 100 puntos se refiere a la completa consecución de la función de favorecer la colaboración entre la familia y la escuela y con el entorno comunitario

La tarea que con gran diferencia los tutores dedican más tiempo es a la información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as (342), siendo el 91,6% de los tutores los que consideran que dedican *bastante/mucho* tiempo a dicha tarea. Esta misma opción de respuesta es otorgada por el 69,3% de los tutores cuando se les preguntan por la colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos (343). En contraste, destaca que el amplio porcentaje de tutores que señala que dedican *nada/casi nada* de tiempo a dos tareas: la colaboración en el desarrollo de escuelas de padres (341) y la coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.), siendo el 56,4% y el 30,2% de los tutores, respectivamente. Por tanto, una gran parte de los tutores le dedica poco tiempo a estas las tareas necesarias para realizar adecuadamente la función tutorial de favorecer la colaboración familia-escuela y con el entorno comunitario.

Con respecto a la dedicación a la información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as debemos subrayar los resultados similares entre el tiempo real y el tiempo ideal de la misma. Por otra parte, el 87,8% de los tutores cree que a la colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos debería dedicarse *bastante/mucho* tiempo. Cabe destacar que, este valor es casi 20 puntos porcentuales más elevado respecto con el tiempo real que se dedica. Del mismo modo, con diferencias de al menos 30 puntos porcentuales respecto al tiempo real dedicado, el 38,9% de los tutores considera que tendría que dedicar *bastante/mucho* tiempo a la colaboración en el desarrollo de escuelas de padres y el 54,9% a la coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones,

etc.). En todos los casos, los tutores consideran que deberían dedicar más tiempo que el que actualmente emplean para cumplir con esta función tutorial.



**Figura 99.** Frecuencia de las tareas asociadas a favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad (F9).

Fuente: elaboración propia.

En Anexo 8 se recogen los diagramas de cajas que representan la distribución de las respuestas otorgadas por los tutores y que pone de manifiesto los resultados descritos anteriormente para cada una de las funciones tutoriales.

### **7.2.1. Influencia de las variables contextuales en el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales.**

A continuación se recogen los resultados obtenidos tras analizar el nivel de cumplimiento de las diferentes funciones tutoriales en función de las siguientes variables contextuales: años de experiencia docente, años de experiencia como tutor, sexo, especialidad y curso en el que es tutor.

#### **a) Años de experiencia docente**

Como se observa en la Tabla 29, existen diferencias estadísticamente significativas entre los *años de experiencia docente* (0-10 años, 11-20 años, 21-30 años, más de 30 años) y el cumplimiento de la función tutorial “Informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado” (F2) ( $\chi^2=8,511$ ;  $p=,037$ ).

Tras la realización de los contrastes posteriores en dicha función con la Prueba de Mann-Whitney, se obtiene que la F2 ( $U=13177,500$ ;  $p=,005$ ) se cumple a un nivel significativamente superior en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia docente frente a los que tienen solo 0-10 años (Tabla 30).

En contraste, no se encuentran diferencias en cuanto al nivel de cumplimiento ideal que los tutores de la ESO consideran que debería llevarse a cabo de las funciones tutoriales en relación con los años de experiencia que tienen como docentes.

**Tabla 29.**

*Diferencias entre años de experiencia docente y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real			Cumplimiento Ideal		
	(D)	Rango	H de Kruskal Wallis	(D)	Rango	H de Kruskal Wallis
F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).	1	287,18	$\chi^2=4,939$ ( $p=,176$ )	1	309,11	$\chi^2= 4,692$ ( $p=,196$ )
	2	316,83		2	297,86	
	3	294,75		3	282,71	
	4	269,50		4	256,84	
F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales.	1	268,90	$\chi^2=8,511$ ( $p=,037$ )*	1	305,37	$\chi^2=3,333$ ( $p=,343$ )
	2	320,91		2	297,23	
	3	299,82		3	285,18	
	4	282,17		4	260,74	
F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1	270,96	$\chi^2=6,949$ ( $p=,074$ )	1	307,33	$\chi^2=4,054$ ( $p=,256$ )
	2	318,75		2	299,41	
	3	299,17		3	279,60	
	4	287,55		4	264,00	
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.	1	281,17	$\chi^2=4,242$ ( $p=,237$ )	1	301,66	$\chi^2=3,101$ ( $p=,376$ )
	2	316,51		2	301,82	
	3	293,39		3	277,16	
	4	288,81		4	274,91	
F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.	1	278,82	$\chi^2=3,505$ ( $p=,320$ )	1	301,46	$\chi^2=2,367$ ( $p=,500$ )
	2	313,25		2	299,91	
	3	296,77		3	277,65	
	4	297,38		4	281,29	
F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	1	280,92	$\chi^2=7,395$ ( $p=,060$ )	1	304,67	$\chi^2=5,552$ ( $p=,136$ )
	2	323,06		2	305,15	
	3	287,24		3	269,51	
	4	281,49		4	277,31	
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	1	285,74	$\chi^2=1,902$ ( $p=,593$ )	1	302,21	$\chi^2= 2,163$ ( $p=,539$ )
	2	310,08		2	297,52	
	3	294,28		3	276,46	
	4	300,58		4	292,19	
F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado.	1	297,96	$\chi^2=2,605$ ( $p=,457$ )	1	307,92	$\chi^2= 6,318$ ( $p=,097$ )
	2	311,06		2	303,62	
	3	292,03		3	276,09	
	4	274,42		4	256,62	
F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad.	1	274,64	$\chi^2=7,078$ ( $p=,069$ )	1	301,91	$\chi^2=4,275$ ( $p=,233$ )
	2	321,19		2	304,38	
	3	293,20		3	273,98	
	4	286,52		4	273,72	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 30.**

*Diferencias entre años de experiencia docente y cumplimiento de la F2. Prueba de Mann-Whitney*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales.	1	164,80	<b>U= 13177,500</b> ( $p=,005$ )**
	2	197,21	
	1	146,08	U=10575,000 ( $p=,132$ )
	3	161,43	
	1	98,01	U=3894,000 ( $p=,576$ )
	4	103,00	
	2	205,83	U=18093,500 ( $p=,239$ )
	3	192,06	
	2	148,87	U= 5895,000 ( $p=,120$ )
	4	129,92	
	3	116,33	U=4676,000 ( $p=,478$ )
	4	109,25	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el análisis de las diferencias muestra cómo, la percepción de los tutores en cuanto al tiempo dedicado y el tiempo que consideran que deberían dedicar a algunas en tareas tutoriales es diferente en función de los años de experiencia docente (0-10 años, 11-20 años, 21-30 años, más de 30 años). Concretamente (Tabla 31):

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre tiempo real dedicado a algunas tareas tutoriales y los años de experiencia docente en las tareas siguientes:
  - 123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas ( $\chi^2= 9,970$ ;  $p= ,019$ ).
  - 131. Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes ( $\chi^2= 9,970$ ;  $p=,019$ ).
  - 212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado ( $\chi^2=7,992$ ;  $p=,046$ ).
  - 213. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten ( $\chi^2= 8,271$ ;  $p=,041$ ).
  - 214. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos ( $\chi^2= 11,378$ ;  $p= ,010$ ).
  - 322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro ( $\chi^2= 10,050$ ;  $p= ,018$ ).
  - 323. Mediación en situaciones de conflicto ( $\chi^2= 9,692$ ;  $p= ,021$ ).
  
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre tiempo ideal que consideran que deben dedicar a algunas tareas tutoriales y los años de experiencia docente en las tareas siguientes:
  - 112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.) ( $\chi^2= 9,877$ ;  $p= ,020$ ).
  - 212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado ( $\chi^2=8,054$ ;  $p= ,045$ ).



- 322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro ( $\chi^2= 10,859$ ;  $p= ,013$ )
- 334. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente ( $\chi^2= 10,949$ ;  $p= ,012$ )
- 336. Colaboración con el orientador (del centro o de la zona) ( $\chi^2= 8,170$ ;  $p= ,043$ ).

Tras la realización de los contrastes posteriores en dichas tareas tutoriales con la Prueba de Mann-Whitney (Anexo 9), se obtiene que:

- El tiempo dedicado a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas es significativamente superior cuando los tutores tienen menos de 10 años de experiencia docente frente a los tutores con 11-20 años ( $U= 13422,500$ ;  $p=,006$ ) y con 21-30 años ( $U= 9566,500$ ;  $p=,003$ ).
- El tiempo dedicado al conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes es significativamente superior cuando tienen menos de 10 años de experiencia docente que los que tienen más de 30 años ( $U= 3053,500$ ;  $p=,006$ ). También es mayor en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia docente ( $U= 5054,000$ ;  $p=,003$ ) y con 21-30 años ( $U= 3871,000$ ;  $p=,013$ ) frente a los que tienen más de 30 años.
- El tiempo dedicado al seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia docente frente a los que tienen más de 30 años ( $U= 5440,000$ ;  $p=,013$ ).
- El tiempo dedicado a la realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia docente frente a los que tienen más de 11-20 años ( $U= 13261,500$ ;  $p=,006$ ).
- El tiempo dedicado a la realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos es significativamente superior cuando tienen menos de 10 años de experiencia docente que los que tienen 11-20 años ( $U= 13270,000$ ;  $p=,005$ ).

También es mayor en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia docente en relación con los que tienen 21-30 años ( $U= 9600,000$ ;  $p=,005$ ) y más de 30 años ( $U= 3155,500$ ;  $p=,012$ ).

- El tiempo dedicado al desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro es significativamente superior cuando tienen menos de 10 años de experiencia docente que los que tienen 11-20 años ( $U= 13798,500$ ;  $p=,025$ ). También es mayor en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia docente en relación con los que tienen 21-30 años ( $U= 16922,500$ ;  $p=,024$ ) y más de 30 años ( $U= 5394,000$ ;  $p=,012$ ).
- El tiempo dedicado a la mediación en situaciones de conflicto es significativamente superior cuando tienen 11-20 años de experiencia docente frente a los que tienen 21-30 años ( $U= 16174,500$ ;  $p=,004$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar al apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.) es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia docente frente a los que tienen más de 30 años ( $U= 2935,500$ ;  $p=,002$ ). Asimismo, es mayor en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia docente en relación con los que tienen más de 30 años ( $U= 5356,000$ ;  $p=,028$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar al seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia docente frente a los que tienen más de 30 años ( $U= 3025,000$ ;  $p=,006$ ). También es mayor en el caso de los tutores de 11-20 años de experiencia docente en relación con los que tienen más de 30 años ( $U= 5223,500$ ;  $p=,010$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar al desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia docente frente a los que tienen 21-30 años ( $U= 9577,500$ ;  $p=,009$ ). También es mayor en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia docente en relación con los que tienen 21-30 años ( $U= 15870,500$ ;  $p=,003$ ).

- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia docente frente a los que tienen más de 30 años ( $U= 2983,500$ ;  $p=,004$ ). También es superior en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia docente frente a los que tienen más de 30 años ( $U= 5188,500$ ;  $p=,008$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la colaboración con el orientador (del centro o de la zona) es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia docente frente a los que tienen más de 30 años ( $U= 3150,500$ ;  $p=,011$ ). Del mismo modo, es mayor en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia docente en relación con los que tienen más de 30 años ( $U= 5169,500$ ;  $p=,007$ ) y en el caso de los tutores con 21-30 años de experiencia docente frente a los que tienen más de 30 años ( $U= 3943,000$ ;  $p=,025$ ).

**Tabla 31.**

*Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(D)	Rango	H de Kruskal Wallis	(D)	Rango	H de Kruskal Wallis
111. Conocimiento de los <i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado.	1	285,92	$\chi^2= 5,303$ ( $p= ,151$ )	1	301,59	$\chi^2= 3,788$ ( $p= ,285$ )
	2	315,77		2	300,09	
	3	281,67		3	281,21	
	4	299,31		4	264,78	
112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	1	307,71	$\chi^2= 3,367$ ( $p= ,338$ )	1	317,42	<b><math>\chi^2= 9,877</math></b> <b>(<math>p= ,020</math>)*</b>
	2	305,30		2	293,86	
	3	294,86		3	285,32	
	4	265,78		4	245,03	
113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación personal</i> del alumnado.	1	276,96	$\chi^2= 3,217$ ( $p= ,359$ )	1	312,77	$\chi^2= 6,186$ ( $p= ,103$ )
	2	304,96		2	281,67	
	3	294,20		3	284,10	
	4	276,45		4	256,66	
121. Conocimiento de las <i>competencias e intereses académicos</i> de cada alumno.	1	292,20	$\chi^2= 1,711$ ( $p= ,634$ )	1	304,21	$\chi^2= 4,953$ ( $p= ,175$ )
	2	306,51		2	299,65	
	3	291,57		3	271,83	
	4	281,68		4	276,88	
122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa.	1	278,32	$\chi^2= 3,068$ ( $p= ,381$ )	1	292,82	$\chi^2= ,276$ ( $p= ,965$ )
	2	305,08		2	295,25	
	3	307,21		3	291,70	
	4	295,57		4	283,51	
123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas.	1	261,10	<b><math>\chi^2= 10,658</math></b> <b>(<math>p= ,014</math>)*</b>	1	284,31	$\chi^2= 2,192$ ( $p= ,534$ )
	2	308,77		2	298,71	
	3	316,51		3	295,58	
	4	300,05		4	268,61	
124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación académica</i> del alumnado.	1	268,30	$\chi^2= 6,550$ ( $p= ,088$ )	1	297,54	$\chi^2= 3,433$ ( $p= ,330$ )
	2	311,01		2	291,56	
	3	287,99		3	281,94	
	4	280,25		4	255,10	
131. Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes.	1	307,84	<b><math>\chi^2= 9,970</math></b> <b>(<math>p= ,019</math>)*</b>	1	297,54	$\chi^2= 7,666$ ( $p= ,053$ )
	2	307,04		2	291,56	
	3	293,76		3	281,94	
	4	236,03		4	255,10	
132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales.	1	278,09	$\chi^2= 5,959$ ( $p= ,114$ )	1	293,44	$\chi^2= 5,752$ ( $p= ,124$ )
	2	304,82		2	294,69	
	3	308,95		3	290,77	
	4	262,53		4	242,41	
133. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación profesional</i> del alumnado.	1	267,14	$\chi^2= 6,830$ ( $p= ,078$ )	1	299,66	$\chi^2= 1,742$ ( $p= ,628$ )
	2	309,84		2	284,39	
	3	287,92		3	280,33	
	4	273,37		4	271,81	
211. Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado.	1	271,62	$\chi^2= 4,403$ ( $p= ,221$ )	1	287,96	$\chi^2= 1,852$ ( $p= ,604$ )
	2	303,57		2	298,39	
	3	301,30		3	287,61	
	4	309,49		4	269,05	
212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.	1	279,15	<b><math>\chi^2= 7,992</math></b> <b>(<math>p= ,046</math>)*</b>	1	304,72	<b><math>\chi^2= 8,054</math></b> <b>(<math>p= ,045</math>)*</b>
	2	312,31		2	297,60	
	3	296,27		3	286,55	
	4	256,11		4	241,38	
213. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten.	1	266,45	<b><math>\chi^2= 8,271</math></b> <b>(<math>p= ,041</math>)*</b>	1	305,13	$\chi^2= 2,164$ ( $p= ,539$ )
	2	316,42		2	289,33	
	3	295,56		3	283,06	
	4	307,16		4	307,44	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 31.**

*Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis (Continuación)*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(D)	Rango	H de Kruskal Wallis	(D)	Rango	H de Kruskal Wallis
214. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos.	1	257,23	$\chi^2= 11,378$ ( $p= ,010$ )*	1	298,12	$\chi^2= 4,893$ ( $p= ,180$ )
	2	308,74		2	296,31	
	3	308,72		3	271,83	
	4	322,06		4	319,18	
215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	1	279,00	$\chi^2= 3,787$ ( $p= ,285$ )	1	304,89	$\chi^2= 3,294$ ( $p= ,349$ )
	2	311,70		2	301,63	
	3	293,72		3	278,95	
	4	301,25		4	278,00	
221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	1	287,40	$\chi^2= 3,399$ ( $p= ,334$ )	1	295,57	$\chi^2= 3,424$ ( $p= ,331$ )
	2	308,93		2	308,61	
	3	302,84		3	281,04	
	4	271,75		4	287,00	
222. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	1	290,23	$\chi^2= ,600$ ( $p= ,896$ )	1	283,66	$\chi^2= 2,029$ ( $p= ,566$ )
	2	302,35		2	303,11	
	3	295,33		3	287,91	
	4	291,70		4	280,44	
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.	1	304,08	$\chi^2= ,963$ ( $p= ,810$ )	1	311,49	$\chi^2= 2,440$ ( $p= ,486$ )
	2	302,32		2	294,60	
	3	289,20		3	283,95	
	4	291,78		4	285,01	
311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.	1	293,23	$\chi^2= 1,168$ ( $p= ,761$ )	1	293,13	$\chi^2= 1,071$ ( $p= ,784$ )
	2	293,11		2	294,05	
	3	289,83		3	278,41	
	4	316,41		4	290,35	
312. Aplicación del plan de acción tutorial.	1	267,54	$\chi^2= 6,311$ ( $p= ,097$ )	1	293,91	$\chi^2= 1,681$ ( $p= ,641$ )
	2	309,36		2	299,68	
	3	294,37		3	283,76	
	4	305,09		4	277,03	
313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.	1	282,58	$\chi^2= 3,162$ ( $p= ,367$ )	1	303,06	$\chi^2= 2,042$ ( $p= ,564$ )
	2	309,89		2	298,28	
	3	295,56		3	283,47	
	4	279,72		4	277,00	
314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	1	272,40	$\chi^2= 5,187$ ( $p= ,159$ )	1	298,29	$\chi^2= 2,937$ ( $p= ,401$ )
	2	307,91		2	300,46	
	3	303,86		3	279,57	
	4	276,57		4	271,59	
321. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.	1	277,55	$\chi^2= 4,731$ ( $p= ,193$ )	1	290,48	$\chi^2= 3,779$ ( $p= ,286$ )
	2	312,20		2	306,87	
	3	295,59		3	278,48	
	4	276,52		4	276,74	
322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.	1	283,91	$\chi^2= 10,050$ ( $p= ,018$ )*	1	310,69	$\chi^2= 10,859$ ( $p= ,013$ )*
	2	324,29		2	310,04	
	3	287,52		3	263,03	
	4	264,20		4	282,34	
323. Mediación en situaciones de conflicto.	1	305,13	$\chi^2= 9,692$ ( $p= ,021$ )*	1	304,24	$\chi^2= 5,495$ ( $p= ,139$ )
	2	318,14		2	304,89	
	3	270,50		3	271,57	
	4	277,22		4	283,93	
324. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	1	305,01	$\chi^2= 5,722$ ( $p= ,126$ )	1	310,39	$\chi^2= 6,272$ ( $p= ,099$ )
	2	313,24		2	301,43	
	3	276,89		3	269,85	
	4	283,08		4	292,10	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

## **b) Años de experiencia como tutor**

En la Tabla 32 se incluye el estadístico de contraste (H de Kruskal Wallis) y el nivel de significación de cada una de las pruebas estadísticas ( $\alpha = 0,05$ ). Como se observa, existen diferencias estadísticamente significativas entre los *años de experiencia como tutor* (0-10 años, 11-20 años, 21-30 años, más de 30 años) y el cumplimiento de la F1, que se refiere a conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional) ( $\chi^2=7,873$ ;  $p=,049$ ).

Tras la realización de los contrastes posteriores con la Prueba de Mann-Whitney, los datos arrojan que es significativamente superior el nivel de cumplimiento de dicha función por parte de los tutores con 21-30 años de experiencia como tutor respecto a los que tienen una experiencia menor de 10 años ( $U=8535,500$ ;  $p=,010$ ) así como de los que tienen 11-20 años de trayectoria profesional como tutores ( $U=3984,000$ ;  $p=,009$ ) (Tabla 33).

Por otra parte, no se encuentran diferencias en cuanto al nivel de cumplimiento ideal que los tutores de la ESO consideran que debería llevarse a cabo de las funciones tutoriales en relación con los años que han ejercido como tutor a lo largo de su vida profesional como docente.

**Tabla 32.***Diferencias entre años como tutor y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real			Cumplimiento Ideal		
	(T)	Rango	H de Kruskal Wallis	(T)	Rango	H de Kruskal Wallis
F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).	1	284,14	$\chi^2=7,873$ ( $p=,049$ )*	1	282,05	$\chi^2=,532$ ( $p=,912$ )
	2	275,67		2	277,21	
	3	342,09		3	290,45	
	4	308,15		4	306,50	
F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales.	1	279,93	$\chi^2=3,820$ ( $p=,282$ )	1	280,15	$\chi^2=,346$ ( $p=,951$ )
	2	291,79		2	282,33	
	3	319,20		3	286,97	
	4	332,90		4	307,50	
F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1	280,17	$\chi^2=5,795$ ( $p=,122$ )	1	280,91	$\chi^2=,372$ ( $p=,946$ )
	2	286,53		2	280,74	
	3	331,79		3	286,63	
	4	331,20		4	310,10	
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.	1	282,95	$\chi^2=2,965$ ( $p=,397$ )	1	281,34	$\chi^2=,792$ ( $p=,851$ )
	2	288,53		2	277,78	
	3	321,38		3	298,56	
	4	269,75		4	271,05	
F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.	1	280,28	$\chi^2=5,605$ ( $p=,132$ )	1	281,42	$\chi^2=1,896$ ( $p=,594$ )
	2	290,37		2	274,04	
	3	332,70		3	307,39	
	4	259,15		4	275,25	
F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	1	285,77	$\chi^2=,873$ ( $p=,832$ )	1	283,48	$\chi^2=2,044$ ( $p=,563$ )
	2	287,39		2	269,98	
	3	306,85		3	302,78	
	4	283,85		4	301,05	
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	1	284,24	$\chi^2=1,886$ ( $p=,596$ )	1	280,91	$\chi^2=,538$ ( $p=,910$ )
	2	287,21		2	280,25	
	3	307,07		3	286,89	
	4	337,55		4	316,50	
F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado.	1	290,71	$\chi^2=2,712$ ( $p=,438$ )	1	289,42	$\chi^2=3,258$ ( $p=,354$ )
	2	274,87		2	263,98	
	3	314,06		3	293,94	
	4	274,35		4	256,05	
F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad.	1	283,16	$\chi^2=4,858$ ( $p=,183$ )	1	283,07	$\chi^2=2,233$ ( $p=,525$ )
	2	282,23		2	270,14	
	3	331,58		3	305,78	
	4	300,85		4	293,95	

(T) Años como tutor: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

**Tabla 33.***Diferencias entre años como tutor y cumplimiento de la F1. Prueba de Mann-Whitney*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real		
	(T)	Rango	U de Mann-Whitney
F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).	1	254,46	U= 26872,000 ( $p=,583$ )
	2	246,86	
	1	195,60	U= 8535,500 ( $p=,010$ )*
	3	236,52	
	1	175,07	U= 1555,000 ( $p=,646$ )
	4	190,00	
	2	106,44	U= 3984,000 ( $p=,009$ )**
	3	131,76	
2	86,37	U= 712,500 ( $p=,505$ )	
4	97,25		
3	37,81	U= 264,000 ( $p=,413$ )	
4	31,90		

(T) Años como tutor: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el análisis de las diferencias muestra cómo, la percepción de los tutores en cuanto al tiempo dedicado y el tiempo que consideran que deberían dedicar a algunas tareas tutoriales es diferente en función de los años de experiencia como tutor (0-10 años, 11-20 años, 21-30 años, más de 30 años). Concretamente (Tabla 34):

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre tiempo real dedicado a algunas tareas tutoriales y los años de experiencia como tutor en las tareas siguientes:
  - o 121. Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno. ( $\chi^2=12,554$ ;  $p=,006$ ).
  - o 123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas ( $\chi^2=13,990$ ;  $p=,003$ ).
  - o 3310. Coordinación con los demás tutores ( $\chi^2=9,752$ ;  $p=,021$ ).
  
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre tiempo ideal que consideran que deben dedicar a algunas tareas tutoriales y los años de experiencia como tutor en las tareas siguientes:
  - o 223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno ( $\chi^2=10,419$ ;  $p=,015$ ).
  - o 334. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente. ( $\chi^2=9,198$ ;  $p=,027$ ).

Tras la realización de los contrastes posteriores en dichas tareas tutoriales con la Prueba de Mann-Whitney (Anexo 9), se obtiene que:

- El tiempo dedicado al conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia como tutor en relación con los que tienen 21-30 años ( $U= 8154,000$ ;  $p=,003$ ). También es mayor en el caso de tutores con 11-20 años de experiencia como tutor frente a los que tienen 21-30 años ( $U= 3628,000$ ;  $p=,000$ ).



- El tiempo dedicado a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia como tutor en relación con los que tienen 21-30 años ( $U= 8065,000$ ;  $p=001$ ). También es mayor en el caso de tutores con 11-20 años de experiencia como tutor frente a los que tienen 21-30 años ( $U= 4136,500$ ;  $p=,014$ ).
- El tiempo dedicado a la coordinación con los demás tutores es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia como tutor en relación con los que tienen 21-30 años ( $U= 8785,500$ ;  $p=,020$ ). También es mayor en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia como tutor ( $U= 509,500$ ;  $p=,038$ ) y de 21-30 años ( $U= 166,000$ ;  $p=,011$ ) frente a los que tienen más de 30 años.
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia como tutor frente a los que tienen más de 30 años ( $U= 948,000$ ;  $p=,014$ ). Asimismo, es mayor en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia como tutor en relación con los que tienen 21-30 años ( $U= 4216,500$ ;  $p=,040$ ) así como en el caso de los tutores con 21-30 años de experiencia docente frente a los que tienen más de 30 años ( $U= 144,000$ ;  $p=,004$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente es significativamente superior en el caso de los tutores con menos de 10 años de experiencia como tutor en relación con los que tienen 11-20 años ( $U= 22711,500$ ;  $p=,003$ ).

**Tabla 34.**  
*Diferencias entre años como tutor y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(T)	Rango	H de Kruskal Wallis	(T)	Rango	H de Kruskal Wallis
111. Conocimiento de los <i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado.	1	282,32	$\chi^2=7,055$ (p=,070)	1	282,18	$\chi^2=,263$ (p=,967)
	2	276,72		2	277,18	
	3	330,33		3	281,93	
	4	339,15		4	298,00	
112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	1	292,27	$\chi^2=2,640$ (p=,451)	1	283,48	$\chi^2=,426$ (p=,935)
	2	273,22		2	276,81	
	3	303,68		3	285,97	
	4	313,85		4	264,50	
113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación personal</i> del alumnado.	1	278,51	$\chi^2=3,688$ (p=,297)	1	277,91	$\chi^2=1,010$ (p=,799)
	2	276,08		2	269,67	
	3	316,44		3	286,61	
	4	303,60		4	305,65	
121. Conocimiento de las <i>competencias e intereses académicos</i> de cada alumno.	1	283,76	$\chi^2=12,554$ (p=,006)**	1	283,94	$\chi^2=3,265$ (p=,353)
	2	266,99		2	264,93	
	3	346,47		3	291,18	
	4	294,70		4	324,55	
122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa.	1	282,97	$\chi^2=3,661$ (p=,300)	1	272,76	$\chi^2=3,464$ (p=,326)
	2	285,54		2	298,22	
	3	310,62		3	285,62	
	4	356,25		4	302,00	
123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas.	1	275,00	$\chi^2=13,990$ (p=,003)**	1	273,81	$\chi^2=2,696$ (p=,441)
	2	289,59		2	291,55	
	3	346,02		3	299,77	
	4	367,40		4	264,70	
124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación académica</i> del alumnado.	1	275,55	$\chi^2=1,705$ (p=,636)	1	276,66	$\chi^2=1,144$ (p=,766)
	2	285,50		2	269,27	
	3	302,02		3	292,08	
	4	286,65		4	292,90	
131. Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes.	1	289,94	$\chi^2=3,664$ (p=,300)	1	284,54	$\chi^2=1,190$ (p=,755)
	2	270,10		2	272,19	
	3	310,01		3	271,97	
	4	261,95		4	303,65	
132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales.	1	280,10	$\chi^2=3,705$ (p=,295)	1	279,34	$\chi^2=,352$ (p=,950)
	2	281,97		2	279,91	
	3	317,42		3	274,43	
	4	323,00		4	253,60	
133. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación profesional</i> del alumnado.	1	273,60	$\chi^2=3,336$ (p=,343)	1	274,75	$\chi^2=,768$ (p=,857)
	2	290,74		2	277,06	
	3	279,61		3	273,28	
	4	349,55		4	316,20	
211. Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado.	1	277,34	$\chi^2=6,687$ (p=,083)	1	275,92	$\chi^2=,857$ (p=,836)
	2	283,40		2	285,68	
	3	327,13		3	283,08	
	4	336,15		4	306,50	
212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.	1	282,20	$\chi^2=,518$ (p=,915)	1	280,90	$\chi^2=1,912$ (p=,591)
	2	286,95		2	287,61	
	3	285,72		3	258,01	
	4	314,15		4	290,75	
213. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten.	1	286,92	$\chi^2=1,043$ (p=,791)	1	280,77	$\chi^2=,423$ (p=,935)
	2	284,15		2	280,55	
	3	303,86		3	278,43	
	4	260,30		4	311,25	

(T) Años como tutor: 1= 0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 34.**

*Diferencias entre años como tutor y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis (Continuación)*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(T)	Rango	H de Kruskal Wallis	(T)	Rango	H de Kruskal Wallis
214. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos.	1	273,36	$\chi^2=6,969$ ( $p=,073$ )	1	280,73	$\chi^2=2,108$ ( $p=,550$ )
	2	303,41		2	280,87	
	3	316,89		3	276,18	
	4	325,35		4	349,00	
215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	1	281,46	$\chi^2=2,444$ ( $p=,486$ )	1	287,96	$\chi^2=1,045$ ( $p=,790$ )
	2	300,73		2	276,36	
	3	280,00		3	283,10	
	4	325,10		4	252,80	
221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	1	287,02	$\chi^2=2,366$ ( $p=,500$ )	1	284,03	$\chi^2=,182$ ( $p=,980$ )
	2	283,82		2	286,38	
	3	311,20		3	288,59	
	4	243,30		4	301,05	
222. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	1	279,09	$\chi^2=2,287$ ( $p=,515$ )	1	276,23	$\chi^2=1,964$ ( $p=,580$ )
	2	290,76		2	284,57	
	3	307,89		3	303,54	
	4	302,20		4	294,80	
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.	1	283,90	$\chi^2=4,083$ ( $p=,253$ )	1	286,65	<b><math>\chi^2=10,419</math></b> <b>(<math>p=,015</math>)*</b>
	2	292,74		2	272,49	
	3	306,66		3	322,44	
	4	206,15		4	167,10	
311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.	1	276,98	$\chi^2=5,533$ ( $p=,137$ )	1	274,94	$\chi^2=5,618$ ( $p=,132$ )
	2	283,70		2	274,93	
	3	327,23		3	319,07	
	4	251,44		4	227,33	
312. Aplicación del plan de acción tutorial.	1	271,80	$\chi^2=7,003$ ( $p=,072$ )	1	282,32	$\chi^2=,262$ ( $p=,967$ )
	2	299,20		2	283,85	
	3	317,19		3	278,88	
	4	263,50		4	261,20	
313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.	1	281,24	$\chi^2=3,179$ ( $p=,365$ )	1	287,87	$\chi^2=2,305$ ( $p=,512$ )
	2	283,12		2	269,14	
	3	319,55		3	293,13	
	4	285,00		4	255,85	
314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	1	279,36	$\chi^2=2,866$ ( $p=,413$ )	1	280,33	$\chi^2=1,141$ ( $p=,767$ )
	2	289,75		2	276,98	
	3	309,96		3	298,40	
	4	241,25		4	260,30	
321. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.	1	281,78	$\chi^2=,413$ ( $p=,655$ )	1	281,31	$\chi^2=,343$ ( $p=,952$ )
	2	294,04		2	279,14	
	3	290,90		3	291,72	
	4	237,65		4	289,45	
322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.	1	289,10	$\chi^2=,770$ ( $p=,857$ )	1	287,78	$\chi^2=,937$ ( $p=,816$ )
	2	289,37		2	276,73	
	3	289,92		3	278,58	
	4	244,85		4	308,70	
323. Mediación en situaciones de conflicto.	1	292,39	$\chi^2=1,324$ ( $p=,723$ )	1	285,89	$\chi^2=5,120$ ( $p=,163$ )
	2	278,68		2	264,60	
	3	276,45		3	310,59	
	4	307,20		4	311,75	
324. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	1	292,08	$\chi^2=3,709$ ( $p=,295$ )	1	286,99	$\chi^2=2,661$ ( $p=,447$ )
	2	281,99		2	270,49	
	3	266,15		3	290,67	
	4	357,10		4	332,00	

(T) Años como tutor: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 34.**

*Diferencias entre años como tutor y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis (Continuación)*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(T)	Rango	H de Kruskal Wallis	(T)	Rango	H de Kruskal Wallis
331.Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	1	286,81	$\chi^2=,656$ (p=,884)	1	283,22	$\chi^2=1,506$ (p=,681)
	2	284,74		2	274,61	
	3	287,84		3	302,50	
	4	329,22		4	289,61	
332.Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	1	276,23	$\chi^2=1,097$ (p=,778)	1	276,15	$\chi^2=,248$ (p=,969)
	2	287,37		2	276,44	
	3	290,19		3	279,25	
	4	309,80		4	299,50	
333.Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.	1	283,73	$\chi^2=4,400$ (p=,221)	1	285,51	$\chi^2=6,515$ (p=,089)
	2	272,62		2	256,52	
	3	321,98		3	309,44	
	4	270,40		4	265,70	
334.Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.	1	290,46	$\chi^2=4,978$ (p=,173)	1	297,33	<b><math>\chi^2=9,198</math></b> <b>(p=,027)*</b>
	2	276,77		2	255,75	
	3	300,65		3	273,73	
	4	194,40		4	276,70	
335.Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.	1	276,83	$\chi^2=3,840$ (p=,279)	1	277,70	$\chi^2=1,118$ (p=,773)
	2	285,24		2	274,26	
	3	302,88		3	287,15	
	4	362,61		4	322,61	
336.Colaboración con el orientador (del centro o de la zona).	1	288,18	$\chi^2=1,396$ (p=,706)	1	283,68	$\chi^2=,202$ (p=,977)
	2	276,72		2	279,13	
	3	303,02		3	276,51	
	4	286,00		4	276,40	
337.Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).	1	282,78	$\chi^2=2,784$ (p=,426)	1	282,28	$\chi^2=2,367$ (p=,500)
	2	287,23		2	270,62	
	3	309,38		3	301,68	
	4	227,05		4	244,80	
338.Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios.	1	292,64	$\chi^2=3,516$ (p=,319)	1	290,52	$\chi^2=4,287$ (p=,232)
	2	270,35		2	268,83	
	3	308,17		3	300,86	
	4	291,40		4	235,00	
339.Colaboración con la Dirección del centro.	1	291,10	$\chi^2=2,646$ (p=,450)	1	292,16	$\chi^2=4,731$ (p=,193)
	2	272,33		2	261,77	
	3	303,20		3	289,90	
	4	314,20		4	275,15	
3310.Coordinación con los demás tutores.	1	278,55	<b><math>\chi^2=9,752</math></b> <b>(p=,021)*</b>	1	277,83	$\chi^2=2,485$ (p=,478)
	2	296,89		2	290,53	
	3	330,90		3	305,10	
	4	193,20		4	255,50	
341.Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres.	1	271,21	$\chi^2=2,043$ (p=,564)	1	268,34	$\chi^2=,984$ (p=,805)
	2	278,42		2	259,95	
	3	291,97		3	280,62	
	4	325,45		4	248,67	
342.Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos.	1	282,15	$\chi^2=3,333$ (p=,343)	1	268,34	$\chi^2=3,567$ (p=,312)
	2	287,22		2	259,95	
	3	317,04		3	280,62	
	4	316,10		4	248,67	
343. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.	1	289,76	$\chi^2=2,635$ (p=,451)	1	290,79	$\chi^2=3,758$ (p=,289)
	2	276,38		2	272,17	
	3	305,52		3	277,01	
	4	335,90		4	350,00	

(T) Años como tutor: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

### c) Sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el *sexo* y el cumplimiento de las funciones tutoriales, siendo superior en el caso de las mujeres en todos los casos (Tabla 35). Del mismo modo, como se muestra en la Tabla 36, existen diferencias significativas en el tiempo dedicado a todas las tareas tutoriales a excepción de a la preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa (122), a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales (132) y a la colaboración en el desarrollo de escuelas de padre (341). En el caso del tiempo que consideran los tutores que deberían dedicar, éste es significativamente superior cuando son mujeres en todos los casos.

**Tabla 35.**

*Diferencias entre el sexo y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Mann-Whitney*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real			Cumplimiento Ideal		
	(S)	Rango	U de Mann-Whitney	(S)	Rango	U de Mann-Whitney
F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).	1	251,20	<b>U=31251,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	247,97	<b>U=30450,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	332,31		2	321,96	
F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales.	1	261,73	<b>U=33694,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	258,63	<b>U=32892,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	325,69		2	315,11	
F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1	251,71	<b>U=31368,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	247,98	<b>U=30453,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	331,99		2	321,96	
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.	1	249,97	<b>U=30965,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	245,83	<b>U=29959,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	333,08		2	323,35	
F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.	1	258,42	<b>U=32926,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	255,24	<b>U=32115,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	327,77		2	317,29	
F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	1	260,55	<b>U=33420,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	251,24	<b>U=31198,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	326,43		2	319,86	
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	1	269,84	<b>U=35574,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	261,71	<b>U=33597,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	320,59		2	313,13	
F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado.	1	267,89	<b>U=35123,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	253,37	<b>U=31687,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	321,81		2	318,49	
F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad.	1	248,65	<b>U=30658,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	250,24	<b>U=30970,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	333,91		2	320,51	

(S) Sexo: 1= Hombre; 2=Mujer

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

**Tabla 36.**  
*Diferencias entre el sexo y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Mann-Whitney*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(S)	Rango	U de Mann-Whitney	(S)	Rango	U de Mann-Whitney
111. Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares del alumnado.	1	249,55	<b>U= 30851,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	256,97	<b>U= 32483,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	330,94		2	315,26	
112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	1	277,98	<b>U= 37463,000</b> <b>(p=,006)**</b>	1	266,42	<b>U= 34637,000</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	315,47		2	309,98	
113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación personal</i> del alumnado.	1	261,77	<b>U= 33508,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	260,22	<b>U= 33123,500</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	314,18		2	305,09	
121. Conocimiento de las <i>competencias e intereses académicos</i> de cada alumno.	1	256,68	<b>U= 32444,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	256,59	<b>U= 32339,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	324,60		2	313,66	
122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa.	1	288,81	U= 39975,500 (p=,161)	1	273,07	<b>U= 36197,500</b> <b>(p=,009)**</b>
	2	307,87		2	307,39	
123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas.	1	277,75	<b>U= 37411,000</b> <b>(p=,005)**</b>	1	271,06	<b>U= 35695,000</b> <b>(p=,007)**</b>
	2	315,62		2	306,23	
124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación académica</i> del alumnado.	1	255,12	<b>U= 32005,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	253,30	<b>U= 31540,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	316,85		2	308,63	
131. Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes.	1	267,07	<b>U= 34825,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	261,33	<b>U= 33410,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	318,11		2	310,65	
132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales.	1	287,11	U= 39526,000 (p=,214)	1	272,49	<b>U= 35978,000</b> <b>(p=,038)*</b>
	2	304,11		2	299,71	
133. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación profesional</i> del alumnado.	1	259,59	<b>U= 33015,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	260,01	<b>U= 33076,500</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	311,76		2	302,90	
211. Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado.	1	259,76	<b>U= 33150,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	253,26	<b>U= 31612,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	321,92		2	315,20	
212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.	1	258,85	<b>U= 32941,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	260,34	<b>U= 33220,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	320,25		2	311,42	
213. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten.	1	266,44	<b>U= 34751,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	260,97	<b>U= 33426,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	321,07		2	312,84	
214. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos.	1	267,68	<b>U= 35039,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	259,84	<b>U= 33136,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	320,29		2	314,18	
215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	1	271,75	<b>U= 36017,500</b> <b>(p=,001)**</b>	1	265,08	<b>U= 34437,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	317,86		2	313,54	
221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	1	265,02	<b>U= 34456,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	258,33	<b>U= 32877,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	322,87		2	320,93	
222. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	1	263,44	<b>U= 34026,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	256,21	<b>U= 32338,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	320,53		2	316,66	
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.	1	261,59	<b>U= 33660,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	264,10	<b>U= 34212,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	324,28		2	315,70	
311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.	1	277,70	<b>U= 37258,500</b> <b>(p=,030)*</b>	1	271,54	<b>U= 35762,000</b> <b>(p=,024)*</b>
	2	308,36		2	301,90	
312. Aplicación del plan de acción tutorial.	1	262,43	<b>U= 33794,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	266,02	<b>U= 34582,500</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	318,90		2	309,58	
313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.	1	262,38	<b>U= 33751,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	265,16	<b>U= 34313,000</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	321,04		2	311,42	
314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	1	276,68	<b>U= 37024,000</b> <b>(p=,015)*</b>	1	268,92	<b>U= 35208,500</b> <b>(p=,004)**</b>
	2	310,56		2	306,82	
321. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.	1	268,63	<b>U= 35220,500</b> <b>(p=,001)**</b>	1	256,14	<b>U= 32322,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	315,74		2	315,95	

(S) Sexo: 1= Hombre; 2=Mujer

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

**Tabla 36.**  
*Diferencias entre el sexo y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Mann-Whitney (Continuación)*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(S)	Rango	U de Mann-Whitney	(S)	Rango	U de Mann-Whitney
322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.	1	277,70	<b>U= 37352,000</b> <b>(p=,008)**</b>	1	269,59	<b>U= 35441,500</b> <b>(p=,002)**</b>
	2	314,78		2	311,28	
323. Mediación en situaciones de conflicto.	1	275,73	<b>U= 36852,000</b> <b>(p=,005)**</b>	1	263,72	<b>U= 34023,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	314,36		2	313,23	
324. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	1	268,42	<b>U= 35245,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	265,30	<b>U= 34454,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	319,96		2	313,26	
331. Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	1	272,94	<b>U= 35245,500</b> <b>(p=,002)**</b>	1	267,15	<b>U= 34880,000</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	317,11		2	312,07	
332. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	1	277,03	<b>U= 37008,500</b> <b>(p=,048)*</b>	1	271,64	<b>U= 35695,000</b> <b>(p=,045)*</b>
	2	304,70		2	298,51	
333. Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.	1	279,81	<b>U= 37840,500</b> <b>(p=,045)*</b>	1	266,03	<b>U= 34585,500</b> <b>(p=,003)**</b>
	2	307,97		2	306,47	
334. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.	1	269,98	<b>U= 35490,000</b> <b>(p=,001)**</b>	1	266,12	<b>U= 34607,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	315,53		2	311,06	
335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.	1	268,37	<b>U= 35198,000</b> <b>(p=,001)**</b>	1	262,68	<b>U= 33786,000</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	314,50		2	307,74	
336. Colaboración con el orientador (del centro o de la zona).	1	273,31	<b>U= 36297,000</b> <b>(p=,002)**</b>	1	268,82	<b>U= 35184,000</b> <b>(p=,002)**</b>
	2	315,10		2	308,45	
337. Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).	1	270,24	<b>U= 35668,000</b> <b>(p=,001)**</b>	1	264,73	<b>U= 34287,500</b> <b>(p=,002)**</b>
	2	315,74		2	308,09	
338. Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios.	1	273,96	<b>U= 36531,500</b> <b>(p=,001)**</b>	1	268,31	<b>U= 35182,500</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	317,23		2	313,00	
339. Colaboración con la Dirección del centro.	1	283,51	<b>U= 38746,500</b> <b>(p=,049)*</b>	1	269,59	<b>U= 35440,500</b> <b>(p=,002)**</b>
	2	310,42		2	309,73	
3310. Coordinación con los demás tutores.	1	276,03	<b>U= 37011,000</b> <b>(p=,004)**</b>	1	259,41	<b>U= 33127,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	315,93		2	317,97	
341. Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres.	1	275,31	U= 36519,000 (p=,141)	1	252,05	<b>U= 31141,000</b> <b>(p=,002)**</b>
	2	295,36		2	293,48	
342. Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos.	1	268,47	<b>U= 35257,000</b> <b>(p=,000)**</b>	1	262,90	<b>U= 33903,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	320,69		2	316,33	
343. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.	1	257,14	<b>U= 32629,500</b> <b>(p=,000)**</b>	1	264,72	<b>U= 34321,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	2	328,57		2	315,93	

(S) Sexo: 1= Hombre; 2=Mujer

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

## d) Especialidad

Existen diferencias estadísticamente significativas entre la *especialidad* de la titulación de la formación inicial (Humanidades, Ciencias Sociales y Científico-Tecnológico) y el cumplimiento de algunas funciones tutoriales (Tabla 37).

En relación con el nivel real de cumplimiento de cada una de las funciones tutoriales, encontramos diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99% en las F2, F5, F4, F6 y F9, y del 95% en las F1, F3 y F7, siendo siempre el rango superior en el caso de la especialidad de Humanidades, seguido del Científico-Tecnológico en el caso de las F1, F2, F3, F4 y F9, y de Ciencias Sociales en el caso de las F7, F5 y F6. No obstante, no existen diferencias entre la especialidad y el cumplimiento de la F8.

En lo que respecta al cumplimiento de las funciones que consideran más idóneo y la especialidad de los tutores, encontramos diferencias estadísticamente significativas a un nivel de significación del 1% en las F4, F5, F7 y F8, y del 5% en las F2 y F6, siendo siempre superior el rango en el caso de la especialidad de Humanidades, seguido del Científico-Tecnológico en el caso de las F2, F4, F5, F6 y F8, y de Ciencias Sociales en el caso de las F6 y F7. Sin embargo, no existen diferencias entre la especialidad y el cumplimiento de las F1, F3 y F9.

Tras la realización de los contrastes posteriores con la Prueba de Mann-Whitney, el análisis de las diferencias muestra cómo, la percepción de los tutores en cuanto al cumplimiento de algunas funciones tutoriales es diferente en función de especialidad de la titulación de la formación inicial (Humanidades, Ciencias Sociales y Científico-Tecnológico). Concretamente (Tabla 38 y 39):

- El nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional) ( $U=7453,000;p=,012$ ), informar, asesorar y derivar a otros profesionales ( $U=6754,000;p=,000$ ), contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje ( $U=7144,000;p=003$ ), coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo ( $U=6766,000;p=,000$ ), participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación



- ( $U=7329,000$ ;  $p=,007$ ), facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro ( $U=7705,000$ ;  $p=,033$ ), y favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad ( $U=7397,000$ ;  $p=,010$ ), es significativamente mayor en el caso de los tutores que su especialidad en la titulación de la formación inicial es Humanidades frente a los de Ciencias Sociales.
- El nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional) ( $U=25559,500$ ;  $p=,048$ ), informar, asesorar y derivar a otros profesionales ( $U=25104,000$ ;  $p=,022$ ), contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje ( $U=25531,000$ ;  $p=,045$ ), participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación ( $U=22683,500$ ;  $p=,000$ ), facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro ( $U=24043,500$ ;  $p=,003$ ), colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado ( $U=24072,000$ ;  $p=,003$ ), y favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad ( $U=23587,000$ ;  $p=,001$ ), es significativamente mayor en el caso de los tutores que su especialidad en la titulación de la formación inicial es Humanidades frente a los de la rama Científica-tecnológica.
  - El nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales que consideran más idóneo para coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo ( $U=6770,500$ ;  $p=,005$ ), participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación ( $U=7103,000$ ;  $p=,020$ ) y coordinar la intervención educativa del profesorado ( $U=6631,500$ ;  $p=,002$ ), es significativamente mayor en el caso de los tutores que su especialidad en la titulación de la formación inicial es Humanidades frente a los de Ciencias Sociales.
  - El nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales que consideran más idóneo para informar, asesorar y derivar a otros profesionales ( $U=23717,000$ ;  $p=,020$ ), a coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo ( $U=23480,500$ ;  $p=,013$ ), participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación ( $U=22633,500$ ;  $p=,002$ ), facilitar la integración de

los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro (U= 23458,500; p=,013), colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado (U= 21915,500; p=,000) y coordinar la intervención educativa del profesorado (U= 23526,500; p=,014), es significativamente mayor en el caso de los tutores que su especialidad en la titulación de la formación inicial es Humanidades frente a los de la rama Científica-tecnológica.

**Tabla 37.**  
*Diferencias entre la especialidad y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real			Cumplimiento Ideal		
	(E)	Rango	H de Kruskal Wallis	(E)	Rango	H de Kruskal Wallis
F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).	1	304,07	$\chi^2=7,225$ (p=,027)*	1	290,29	$\chi^2=3,460$ (p=,177)
	2	253,43		2	255,38	
	3	273,87		3	269,85	
F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales.	1	309,36	$\chi^2=12,831$ (p=,002)**	1	297,44	$\chi^2=6,506$ (p=,039)*
	2	238,01		2	259,22	
	3	274,41		3	262,82	
F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1	305,61	$\chi^2=9,191$ (p=,010)*	1	293,98	$\chi^2=5,547$ (p=,062)
	2	245,83		2	249,15	
	3	275,02		3	268,84	
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.	1	314,84	$\chi^2=15,611$ (p=,000)**	1	301,45	$\chi^2=9,990$ (p=,007)**
	2	242,45		2	244,71	
	3	268,44		3	264,17	
F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.	1	317,83	$\chi^2=16,747$ (p=,000)**	1	303,90	$\chi^2=10,856$ (p=,004)**
	2	263,54		2	256,62	
	3	259,18		3	258,39	
F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	1	309,86	$\chi^2=10,033$ (p=,007)**	1	297,81	$\chi^2=6,776$ (p=,034)*
	2	266,95		2	266,01	
	3	264,72		3	260,35	
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	1	308,49	$\chi^2=9,167$ (p=,010)*	1	306,13	$\chi^2=12,996$ (p=,002)**
	2	271,68		2	265,99	
	3	264,35		3	253,59	
F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado.	1	300,12	$\chi^2=4,260$ (p=,119)	1	301,89	$\chi^2=10,805$ (p=,005)**
	2	266,36		2	240,88	
	3	273,01		3	265,02	
F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad.	1	313,37	$\chi^2=12,814$ (p=,002)**	1	293,97	$\chi^2=4,686$ (p=,096)
	2	259,24		2	259,30	
	3	264,27		3	265,62	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

**Tabla 38.**

*Diferencias entre la especialidad y cumplimiento real de las funciones tutoriales.  
Prueba de Mann-Whitney*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).	1	159,31	<b>U= 7453,000</b>
	2	131,23	<b>(p=,012)*</b>
	1	254,25	<b>U= 25559,500</b>
	3	229,06	<b>(p=,048)*</b>
	2	164,71	U= 10265,500
	3	176,32	(p=,355)
F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales.	1	162,52	<b>U= 6754,000</b>
	2	122,90	<b>(p=,000)**</b>
	1	256,34	<b>U= 25104,000</b>
	3	227,32	<b>(p=,022)*</b>
	2	157,60	U= 9668,500
	3	178,60	(p=,094)
F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1	160,73	<b>U= 7144,000</b>
	2	127,55	<b>(p=,003)**</b>
	1	254,39	<b>U= 25531,000</b>
	3	228,95	<b>(p=,045)*</b>
	2	160,79	U= 9936,000
	3	177,58	(p=,181)
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.	1	162,46	<b>U= 6766,000</b>
	2	123,05	<b>(p=,000)**</b>
	1	261,87	U= 23898,500
	3	222,72	(p=,002)
	2	161,90	U= 10029,500
	3	177,22	(p=,222)
F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.	1	159,88	<b>U= 7329,000</b>
	2	129,75	<b>(p=,007)**</b>
	1	267,45	<b>U= 22683,500</b>
	3	218,08	<b>(p=,000)**</b>
	2	176,29	U= 10769,500
	3	172,60	(p=,769)
F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	1	158,16	<b>U= 7705,000</b>
	2	134,23	<b>(p=,033)*</b>
	1	261,21	<b>U= 24043,500</b>
	3	223,27	<b>(p=,003)**</b>
	2	175,22	U= 10859,500
	3	172,95	(p=,856)
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	1	156,91	U= 7976,500
	2	137,46	(p=,083)
	1	261,08	<b>U= 24072,000</b>
	3	223,38	<b>(p=,003)**</b>
	2	176,72	U= 10733,500
	3	172,47	(p=,735)
F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad.	1	159,57	<b>U= 7397,000</b>
	2	130,56	<b>(p=,010)*</b>
	1	263,30	<b>U= 23587,000</b>
	3	221,53	<b>(p=,001)**</b>
	2	171,18	U= 10809,000
	3	174,24	(p=,807)

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

**Tabla 39.**

*Diferencias entre la especialidad y cumplimiento ideal de las funciones tutoriales.  
Prueba de Mann-Whitney*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales.	1	152,38	U= 7376,000 (p=,057)
	2	131,45	
	1	250,56	<b>U= 23717,000</b> <b>(p=, 020)*</b>
	3	221,43	
	2	169,27	U= 10477,000 (p=,896)
	3	170,89	
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.	1	155,26	<b>U= 6770,500</b> <b>(p=, 005)**</b>
	2	124,07	
	1	251,69	<b>U= 23480,500</b> <b>(p=,013)*</b>
	3	220,51	
	2	162,14	U= 9892,500 (p=,377)
	3	173,16	
F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.	1	153,68	<b>U= 7103,000</b> <b>(p=,020)*</b>
	2	128,12	
	1	255,72	<b>U= 22633,500</b> <b>(p=, 002)**</b>
	3	217,23	
	2	170,00	U= 10537,000 (p= ,958)
	3	170,66	
F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	1	151,52	U= 7556,000 (p=,104)
	2	133,65	
	1	251,79	<b>U= 23458,500</b> <b>(p=,013)*</b>
	3	220,42	
	2	173,87	U= 10302,000 (p=,722)
	3	169,43	
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	1	152,49	U= 7353,000 (p=,053)
	2	131,17	
	1	259,14	<b>U= 21915,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	3	214,44	
	2	176,32	U= 10101,000 (p=,538)
	3	168,65	
F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado.	1	155,92	<b>U= 6631,500</b> <b>(p=,002)**</b>
	2	122,37	
	1	251,47	<b>U= 23526,500</b> <b>(p=,014)*</b>
	3	220,69	
	2	160,01	U= 9718,000 (p=,267)
	3	173,83	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05  
\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el análisis de las diferencias muestra cómo, la percepción de los tutores en cuanto al tiempo dedicado y el tiempo que consideran que deberían dedicar a algunas en tareas tutoriales es diferente en función de la titulación de la formación inicial (Humanidades, Ciencias Sociales y Científico-Tecnológico). Concretamente (Tabla 40):

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre tiempo real dedicado a algunas tareas tutoriales y la especialidad en las tareas siguientes:
  - 113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado ( $\chi^2=8,944$ ;  $p=,011$ ).
  - 121. Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno ( $\chi^2=6,702$ ;  $p=,035$ )
  - 124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado ( $\chi^2=13,190$ ;  $p=,001$ ).
  - 133. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación profesional del alumnado ( $\chi^2=7,278$ ;  $p=,026$ ).
  - 213. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten ( $\chi^2=7,858$ ;  $p=,020$ ).
  - 214. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos ( $\chi^2=11,453$ ;  $p=,003$ ).
  - 215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.) ( $\chi^2=9,371$ ;  $p=,009$ ).
  - 221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores ( $\chi^2=10,125$ ;  $p=,006$ ).
  - 223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno ( $\chi^2=20,259$ ;  $p=,000$ ).
  - 311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro ( $\chi^2=7,125$ ;  $p=,028$ ).
  - 312. Aplicación del plan de acción tutorial ( $\chi^2=10,402$ ;  $p=,006$ ).
  - 313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría ( $\chi^2=6,997$ ;  $p=,030$ )
  - 314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada ( $\chi^2=15,662$ ;  $p=,000$ ).
  - 321. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso ( $\chi^2=6,966$ ;  $p=,031$ ).

- 332. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo ( $\chi^2=10,066$ ;  $p=,007$ ).
  - 335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado ( $\chi^2=6,036$ ;  $p=,049$ ).
  - 337. Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.) ( $\chi^2= 6,644$ ;  $p=,036$ ).
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a algunas tareas tutoriales y la especialidad en las tareas siguientes:
- 113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado ( $\chi^2= 8,065$ ;  $p=,018$ ).
  - 124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado ( $\chi^2= 7,660$ ;  $p=,022$ ).
  - 215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.) ( $\chi^2= 6,359$ ,  $p=,042$ ).
  - 221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores ( $\chi^2= 6,757$ ;  $p=,034$ ).
  - 222. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos ( $\chi^2= 7,475$ ;  $p=,024$ ).
  - 223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno ( $\chi^2= 8,126$ ;  $p=,017$ ).
  - 311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro ( $\chi^2= 6,152$ ;  $p=,046$ ).
  - 313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría ( $\chi^2= =9,220$ ;  $p=,010$ ).
  - 314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada ( $\chi^2= 9,310$ ;  $p=,010$ ).
  - 331. Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares ( $\chi^2= 6,796$ ;  $p=,033$ ).

- 332. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo ( $\chi^2= 11,973$ ;  $p=,003$ ).
- 334. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente ( $\chi^2= =7,195$ ;  $p=,027$ ).
- 335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado ( $\chi^2= 12,802$ ;  $p=,002$ ).
- 338. Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios ( $\chi^2= 7,719$ ;  $p=,021$ ).
- 339. Colaboración con la Dirección del centro ( $\chi^2= 6,115$ ;  $p=,047$ ).
- 3310. Coordinación con los demás tutores ( $\chi^2= 11,646$ ;  $p=,003$ ).

Tras la realización de los contrastes posteriores en dichas tareas tutoriales con la Prueba de Mann-Whitney (Anexo 9), se obtiene que

- El tiempo dedicado a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7025,500$ ;  $p=,012$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 23973,500$ ;  $p=,012$ ).
- El tiempo dedicado al conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7704,000$ ;  $p=,043$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 25097,000$ ;  $p=,022$ ).
- El tiempo dedicado a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 6539,000$ ;  $p=,001$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 23507,500$ ;  $p=,006$ ).
- El tiempo dedicado a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de

- contribuir a la orientación profesional del alumnado del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 6851,000$ ;  $p=,016$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 24277,000$ ;  $p=,038$ ).
- El tiempo dedicado a la realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7140,500$ ;  $p=,003$ ). También es mayor en el caso de tutores de la especialidad de CC. Sociales en relación con los de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 9291,000$ ;  $p=,037$ ).
  - El tiempo dedicado a la realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7062,000$ ;  $p=,003$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 24574,500$ ;  $p=,006$ ).
  - El tiempo dedicado a la cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.) es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7450,500$ ;  $p=,006$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 24997,500$ ;  $p=,014$ ).
  - El tiempo dedicado a la realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7295,000$ ;  $p=,003$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 25416,000$ ;  $p=,025$ ).
  - El tiempo dedicado a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7120,500$ ;  $p=,001$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 22510,500$ ;  $p=,000$ ).



- El tiempo dedicado a la colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7683,500$ ;  $p=,049$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 24231,000$ ;  $p=,015$ ).
- El tiempo dedicado a la colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 23473,000$ ;  $p=,001$ ).
- El tiempo dedicado a la elaboración de actividades y recursos para la tutoría es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 24593,000$ ;  $p=,014$ ).
- El tiempo dedicado a la evaluación de la acción tutorial desarrollada es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7571,000$ ;  $p=,039$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 22371,500$ ;  $p=,000$ ).
- El tiempo dedicado a la organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 24503,000$ ;  $p=,013$ ).
- El tiempo dedicado a la coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7095,000$ ;  $p=,005$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 23684,500$ ;  $p=,011$ ).
- El tiempo dedicado al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 24509,000$ ;  $p=,015$ ).

- El tiempo dedicado al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U=7351,000$ ;  $p=,014$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U=22485,000$ ;  $p=,005$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U=22577,000$ ;  $p=,008$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.) es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U=7446,500$ ;  $p=,022$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U=24868,000$ ;  $p=,049$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U=24581,500$ ;  $p=,018$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos es significativamente superior en el caso de los

- tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U=6925,500$ ;  $p=,005$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7198,000$ ;  $p=,008$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 24568,500$ ;  $p=,031$ ).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar a la colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7064,000$ ;  $p=,029$ ).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar a la elaboración de actividades y recursos para la tutoría es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 23497,500$ ;  $p=,004$ ).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar a la evaluación de la acción tutorial desarrollada es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 6914,500$ ;  $p=,009$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 23721,000$ ;  $p=,013$ ).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar a la colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 24093,500$ ;  $p=,012$ ).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar a la coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 6713,500$ ;  $p=,004$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 22440,500$ ;  $p=,004$ ).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar a la colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente es significativamente superior en el

caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 23981,500$ ;  $p=,008$ ).

- El tiempo que consideran que deberían dedicar al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 22114,00$ ;  $p=,000$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7182,500$ ;  $p=,006$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la colaboración con la Dirección del centro es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7183,000$ ;  $p=,013$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la coordinación con los demás tutores es significativamente superior en el caso de los tutores de la especialidad de Humanidades frente a los de CC. Sociales ( $U= 7310,000$ ;  $p=,013$ ) y de la rama Científico-Tecnológica ( $U= 23142,000$ ;  $p=,002$ ).

**Tabla 40.***Diferencias entre especialidad y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	H de Kruskal Wallis	(E)	Rango	H de Kruskal Wallis
111. Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares del alumnado.	1	293,35	$\chi^2=2,417$ (p=,299)	1	284,92	$\chi^2=2,631$ (p=,268)
	2	269,40		2	254,79	
	3	274,42		3	273,34	
112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	1	287,94	$\chi^2=,949$ (p=,622)	1	279,87	$\chi^2=4,891$ (p=,087)
	2	289,21		2	243,14	
	3	275,82		3	281,19	
113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado.	1	299,64	<b><math>\chi^2=8,944</math></b> (p=,011)*	1	292,04	<b><math>\chi^2=8,065</math></b> (p=,018)*
	2	251,38		2	264,68	
	3	263,98		3	253,63	
121. Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno.	1	300,04	<b><math>\chi^2=6,702</math></b> (p=,035)*	1	282,64	$\chi^2=1,723$ (p=,422)
	2	261,43		2	259,38	
	3	269,02		3	271,49	
122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa.	1	286,65	$\chi^2=,354$ (p=,838)	1	286,25	$\chi^2=2,147$ (p=,342)
	2	276,84		2	261,88	
	3	279,77		3	270,96	
123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas.	1	284,89	$\chi^2=1,532$ (p=,465)	1	280,41	$\chi^2=1,511$ (p=,470)
	2	263,76		2	257,47	
	3	286,52		3	276,09	
124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado.	1	302,10	<b><math>\chi^2=13,190</math></b> (p=,001)**	1	291,35	<b><math>\chi^2=7,660</math></b> (p=,022)*
	2	237,98		2	258,61	
	3	263,88		3	254,97	
131. Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes.	1	292,02	$\chi^2=2,629$ (p=,269)	1	277,72	$\chi^2=,230$ (p=,891)
	2	263,35		2	271,03	
	3	275,16		3	271,86	
132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales.	1	285,94	$\chi^2=1,991$ (p=,370)	1	281,16	$\chi^2=1,455$ (p=,483)
	2	258,27		2	261,88	
	3	280,85		3	267,65	
133. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación profesional del alumnado.	1	293,86	<b><math>\chi^2=7,278</math></b> (p=,026)*	1	281,74	$\chi^2=2,821$ (p=,244)
	2	246,37		2	263,43	
	3	264,79		3	259,25	
211. Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado.	1	292,66	$\chi^2=5,365$ (p=,068)	1	286,17	$\chi^2=4,647$ (p=,098)
	2	247,77		2	247,03	
	3	280,75		3	270,48	
212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.	1	288,68	$\chi^2=1,486$ (p=,476)	1	286,98	$\chi^2=2,832$ (p=,243)
	2	268,95		2	259,32	
	3	275,15		3	270,08	
213. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten.	1	295,67	<b><math>\chi^2=7,858</math></b> (p=,020)*	1	278,53	$\chi^2=1,219$ (p=,544)
	2	239,97		2	258,38	
	3	282,92		3	277,35	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\* Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 40.**

*Diferencias entre especialidad y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis (Continuación)*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	H de Kruskal Wallis	(E)	Rango	H de Kruskal Wallis
214. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos.	1	308,38	$\chi^2=11,453$ ( $p=,003$ )**	1	289,36	$\chi^2=3,569$ ( $p=,168$ )
	2	250,20		2	258,63	
	3	268,93		3	268,33	
215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	1	305,66	$\chi^2=9,371$ ( $p=,009$ )**	1	297,29	$\chi^2=6,359$ ( $p=,042$ )*
	2	254,78		2	254,73	
	3	271,00		3	269,59	
221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	1	305,45	$\chi^2=10,125$ ( $p=,006$ )**	1	298,36	$\chi^2=6,757$ ( $p=,034$ )*
	2	247,81		2	263,20	
	3	274,53		3	267,11	
222. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	1	290,30	$\chi^2=4,430$ ( $p=,109$ )	1	292,37	$\chi^2=7,475$ ( $p=,024$ )*
	2	250,33		2	241,27	
	3	281,98		3	273,53	
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.	1	317,58	$\chi^2=20,259$ ( $p=,000$ )**	1	299,86	$\chi^2=8,126$ ( $p=,017$ )*
	2	255,36		2	249,89	
	3	259,70		3	269,03	
311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.	1	300,75	$\chi^2=7,125$ ( $p=,028$ )*	1	291,45	$\chi^2=6,152$ ( $p=,046$ )*
	2	262,57		2	249,31	
	3	264,95		3	264,24	
312. Aplicación del plan de acción tutorial.	1	303,82	$\chi^2=10,402$ ( $p=,006$ )**	1	289,64	$\chi^2=3,367$ ( $p=,186$ )
	2	279,60		2	267,31	
	3	259,53		3	266,59	
313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.	1	301,62	$\chi^2=6,997$ ( $p=,030$ )*	1	299,81	$\chi^2=9,220$ ( $p=,010$ )*
	2	266,96		2	266,63	
	3	266,07		3	259,25	
314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	1	311,58	$\chi^2=15,662$ ( $p=,000$ )**	1	298,42	$\chi^2=9,310$ ( $p=,010$ )*
	2	273,10		2	248,19	
	3	255,23		3	264,49	
321. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.	1	296,54	$\chi^2=6,966$ ( $p=,031$ )*	1	281,41	$\chi^2=2,326$ ( $p=,313$ )
	2	293,63		2	289,71	
	3	260,89		3	265,11	
322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.	1	301,13	$\chi^2=5,425$ ( $p=,066$ )	1	292,83	$\chi^2=5,251$ ( $p=,072$ )
	2	271,64		2	285,25	
	3	269,37		3	262,46	
323. Mediación en situaciones de conflicto.	1	280,24	$\chi^2=,562$ ( $p=,755$ )	1	293,83	$\chi^2=4,972$ ( $p=,083$ )
	2	270,71		2	270,94	
	3	284,94		3	264,12	
324. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	1	301,09	$\chi^2=5,945$ ( $p=,051$ )	1	295,68	$\chi^2=5,478$ ( $p=,065$ )
	2	267,46		2	266,52	
	3	269,59		3	266,03	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 40.**

*Diferencias entre especialidad y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis (Continuación)*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	H de Kruskal Wallis	(E)	298,09	H de Kruskal Wallis
331.Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	1	300,30	$\chi^2=5,105$ (p=,078)	1	265,59	$\chi^2=6,796$ (p=,033)*
	2	272,51		2	263,22	
	3	268,66		3	298,09	
332.Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	1	301,67	$\chi^2=10,066$ (p=,007)**	1	298,51	$\chi^2=11,973$ (p=,003)**
	2	246,88		2	242,90	
	3	265,02		3	258,29	
333.Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.	1	291,97	$\chi^2=2,840$ (p=,242)	1	282,36	$\chi^2=1,960$ (p=,375)
	2	276,52		2	278,69	
	3	267,79		3	263,49	
334.Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.	1	293,80	$\chi^2=2,917$ (p=,233)	1	296,92	$\chi^2=7,195$ (p=,027)*
	2	277,90		2	273,54	
	3	270,23		3	261,79	
335.Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.	1	297,88	$\chi^2=6,036$ (p=,049)*	1	300,08	$\chi^2=12,802$ (p=,002)**
	2	270,38		2	267,04	
	3	263,64		3	251,35	
336.Colaboración con el orientador (del centro o de la zona).	1	296,49	$\chi^2=4,042$ (p=,133)	1	286,97	$\chi^2=3,207$ (p=,201)
	2	266,24		2	256,63	
	3	271,92		3	270,18	
337.Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).	1	299,98	$\chi^2=6,644$ (p=,036)*	1	279,97	$\chi^2=,703$ (p=,704)
	2	251,99		2	265,09	
	3	272,34		3	270,80	
338.Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios.	1	290,55	$\chi^2=1,200$ (p=,549)	1	296,04	$\chi^2=7,719$ (p=,021)*
	2	272,93		2	245,83	
	3	277,83		3	273,56	
339.Colaboración con la Dirección del centro.	1	292,25	$\chi^2=2,291$ (p=,318)	1	289,45	$\chi^2=6,115$ (p=,047)*
	2	264,08		2	242,91	
	3	278,22		3	276,58	
3310.Coordinación con los demás tutores.	1	296,75	$\chi^2=3,177$ (p=,204)	1	303,68	$\chi^2=11,646$ (p=,003)**
	2	274,98		2	258,77	
	3	272,03		3	261,11	
341.Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres.	1	281,32	$\chi^2=2,570$ (p=,277)	1	276,91	$\chi^2=4,535$ (p=,104)
	2	252,15		2	257,17	
	3	265,12		3	247,25	
342.Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos.	1	296,66	$\chi^2=4,381$ (p=,112)	1	293,50	$\chi^2=4,684$ (p=,096)
	2	284,56		2	259,29	
	3	268,93		3	271,17	
343. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.	1	295,66	$\chi^2=3,021$ (p=,221)	1	282,09	$\chi^2=,689$ (p=,709)
	2	283,63		2	266,39	
	3	271,19		3	278,30	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

### **e) Curso en el que es tutor**

En la Tabla 41 se recoge el estadísticos de contraste (H de Kruskal Wallis) que permite discriminar si hay diferencias estadísticamente importantes entre el *curso en el que es tutor* y el cumplimiento de las funciones tutoriales, así como los rangos promedio correspondientes de cada opción.

En el caso del cumplimiento real, se observan cómo las únicas funciones en las que existen diferencias significativas en función del curso en que es tutor son: coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo (F4) ( $\chi^2=8,725$ ;  $p=,033$ ) y colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado (F7) ( $\chi^2=9,627$ ;  $p=,022$ ). En el resto de funciones tutoriales no existen diferencias en el nivel de cumplimiento en función del curso en el que es tutor. De igual modo sucede en el caso del cumplimiento que los tutores consideran que deberían realizar de las diferentes funciones tutoriales.

En cualquier caso, los contrastes posteriores realizados (Prueba de Mann-Whitney) para las funciones tutoriales F4 y F7 no permite evidenciar diferencias en el nivel de cumplimiento entre las diferentes categorías de análisis (Tabla 42 y 43).



**Tabla 41.**

*Diferencias entre el curso en que es tutor y cumplimiento de funciones tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real			Cumplimiento Ideal		
	(C)	Rango	H de Kruskal Wallis	(C)	Rango	H de Kruskal Wallis
F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).	1	267,18	$\chi^2=3,697$ ( $p=,296$ )	1	253,43	$\chi^2=6,253$ ( $p=,100$ )
	2	287,99		2	293,88	
	3	303,72		3	286,48	
	4	291,56		4	287,50	
F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales.	1	273,13	$\chi^2=2,312$ ( $p=,510$ )	1	258,01	$\chi^2=4,688$ ( $p=,196$ )
	2	296,80		2	293,78	
	3	293,68		3	278,75	
	4	277,94		4	288,60	
F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1	281,44	$\chi^2=,801$ ( $p=,849$ )	1	257,87	$\chi^2=4,352$ ( $p=,226$ )
	2	286,15		2	291,77	
	3	296,77		3	287,45	
	4	279,05		4	282,78	
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.	1	303,40	$\chi^2=8,725$ ( $p=,033$ )*	1	275,75	$\chi^2=5,416$ ( $p=,144$ )
	2	299,88		2	301,41	
	3	260,92		3	264,57	
	4	258,77		4	262,50	
F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.	1	291,74	$\chi^2=4,004$ ( $p=,261$ )	1	275,32	$\chi^2=3,251$ ( $p=,354$ )
	2	300,33		2	296,66	
	3	269,34		3	269,17	
	4	267,87		4	266,15	
F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	1	300,60	$\chi^2=5,749$ ( $p=,125$ )	1	279,53	$\chi^2=3,251$ ( $p=,355$ )
	2	292,32		2	294,38	
	3	254,67		3	260,33	
	4	282,44		4	272,66	
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	1	301,50	$\chi^2=9,627$ ( $p=,022$ )*	1	279,72	$\chi^2=4,901$ ( $p=,179$ )
	2	289,31		2	292,95	
	3	296,24		3	283,79	
	4	242,11		4	249,48	
F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado.	1	296,33	$\chi^2=7,607$ ( $p=,055$ )	1	276,00	$\chi^2=8,226$ ( $p=,042$ )
	2	297,43		2	305,53	
	3	247,85		3	252,74	
	4	288,00		4	268,00	
F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad.	1	296,23	$\chi^2=7,349$ ( $p=,062$ )	1	275,92	$\chi^2=2,296$ ( $p=,513$ )
	2	303,90		2	293,85	
	3	262,98		3	268,49	
	4	261,43		4	270,59	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4º ESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 42.**

*Diferencias entre curso en el que es tutor y cumplimiento de la F4. Prueba de Mann-Whitney*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo	1	250,39	U= 27162,500 (p=,720)
	2	255,36	
	1	197,85	U= 9300,500 (p=,097)
	3	224,37	
	1	175,70	U= 1631,500 (p=,828)
	4	168,65	
	2	109,95	U= 4555,500 (p=,189)
	3	122,69	
	2	87,22	U= 779,000 (p=,815)
	4	83,40	
	3	38,32	U= 232,000 (p=,183)
	4	28,70	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

**Tabla 43.**

*Diferencias entre curso en el que es tutor y cumplimiento de la F7. Prueba de Mann-Whitney*

Funciones tutoriales	Cumplimiento Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	1	251,10	U= 27402,500 (p=,840)
	2	253,89	
	1	199,56	U= 9879,500 (p=,328)
	3	215,18	
	1	174,58	U= 1388,500 (p=,323)
	4	206,65	
	2	111,27	U= 4771,500 (p=,410)
	3	119,26	
	2	86,05	U= 659,500 (p=,312)
	4	102,55	
	3	36,63	U= 291,500 (p=,706)
	4	39,35	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia

El análisis de las diferencias muestra cómo, la percepción de los tutores en cuanto al tiempo dedicado y el tiempo que consideran que deberían dedicar a algunas tareas tutoriales es diferente en función del curso en que es tutor (2º ESO, 4º ESO, PDC/PMA, PCPI/FPB). Concretamente (Tabla 44):

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre tiempo real dedicado a algunas tareas tutoriales y el curso en el que es tutor en las tareas siguientes:

- 122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa ( $\chi^2= 12,541$ ;  $p=,006$ ).
  - 123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas ( $\chi^2= 25,139$ ;  $p=,000$ ).
  - 124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado ( $\chi^2= 8,969$ ;  $p=,030$ ).
  - 131. Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes ( $\chi^2= 27,967$ ;  $p=,000$ ).
  - 132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales ( $\chi^2= 47,066$ ;  $p=,000$ ).
  - 223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno ( $\chi^2= 12,627$ ;  $p=,006$ ).
  - 312. Aplicación del plan de acción tutorial ( $\chi^2= 8,025$ ;  $p=,045$ ).
  - 323. Mediación en situaciones de conflicto ( $\chi^2= 13,116$ ;  $p=,004$ ).
  - 331. Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares ( $\chi^2= 10,183$ ;  $p=,017$ ).
  - 335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado ( $\chi^2= 14,310$ ;  $p=,003$ ).
  - 3310. Coordinación con los demás tutores ( $\chi^2= 19,935$ ;  $p=,000$ ).
  - 343. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos ( $\chi^2= 10,026$ ;  $p=,018$ ).
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a algunas tareas tutoriales y el curso en el que es tutor en las tareas siguientes:
- 122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa ( $\chi^2= 12,280$ ;  $p=,006$ ).
  - 123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas ( $\chi^2= 13,979$ ;  $p=,003$ ).
  - 131. Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes ( $\chi^2= 18,980$ ;  $p=,000$ ).

- 132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales ( $\chi^2= 30,762$ ;  $p=,000$ ).
- 212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado ( $\chi^2= 3,183$ ;  $p=,001$ ).
- 223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno ( $\chi^2= 8,461$ ;  $p=,037$ ).
- 335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado ( $\chi^2= 9,953$ ;  $p=,019$ ).
- 3310. Coordinación con los demás tutores ( $\chi^2= 9,906$ ;  $p=,019$ ).

Tras la realización de los contrastes posteriores en dichas tareas tutoriales con la Prueba de Mann-Whitney (Anexo 9), se obtiene que:

- El tiempo dedicado a la preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto con los de 4º ESO ( $U= 12839,000$ ;  $p=,007$ ). También es mayor en el caso de Los tutores de 2º ESO frente a los de PDC/PMA ( $U= 7686,500$ ;  $p=,002$ ) y de PCPI/FPB ( $U= 7966,500$ ;  $p=,044$ ).
- El tiempo dedicado a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto con los de 4º ESO ( $U= 12709,500$ ;  $p=,003$ ). También es mayor en el caso de los tutores de 2º ESO frente a los de PDC/PMA ( $U= 6673,500$ ;  $p=,000$ ) y de PCPI/FPB ( $U=7506,500$ ;  $p=,006$ ). Del mismo modo, es significativamente superior en el caso de los tutores de 4º ESO respecto con los de PDC/PMA ( $U= 8477,500$ ;  $p=,013$ ).
- El tiempo dedicado a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto con los de PCPI/FPB ( $U= 7127,500$ ;  $p=,006$ ). También es mayor en el caso de los tutores de 4º ESO frente a los de PCPI/FPB ( $U= 7685,500$ ;  $p=,032$ ).

- El tiempo dedicado al conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto con los de 4º ESO ( $U= 12221,000$ ;  $p=,002$ ). También es mayor en el caso de los tutores de 2º ESO frente a los de PDC/PMA ( $U= 6948,000$ ;  $p=,000$ ) y de PCPI/FPB ( $U= 6266,000$ ;  $p=,000$ ). Del mismo modo, es significativamente superior en el caso de los tutores de 4º ESO respecto con los de PCPI/FPB ( $U= 8116,000$ ;  $p=,023$ ).
- El tiempo dedicado a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto con los de 4º ESO ( $U= 10865,000$ ;  $p=,000$ ). También es mayor en el caso de los tutores de 2º ESO frente a los de PDC/PMA ( $U= 5878,500$ ;  $p=,000$ ) y de PCPI/FPB ( $U= 5557,500$ ;  $p=,000$ ). Del mismo modo, es significativamente superior en el caso de los tutores de 4º ESO respecto con los de PCPI/FPB ( $U= 8120,500$ ;  $p=,041$ ).
- El tiempo dedicado a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO frente a los de PDC/PMA ( $U= 7995,500$ ;  $p=,011$ ) y los de PCPI/FPB ( $U= 7453,000$ ;  $p=,007$ ). También es mayor en el caso de los tutores de 4ª ESO respecto a los de PDC/PMA ( $U= 8585,500$ ;  $p=,023$ ) y de PCPI/FPB ( $U= 8006,000$ ;  $p=,015$ ).
- El tiempo dedicado a la aplicación del plan de acción tutorial es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO frente a los de PCPI/FPB ( $U= 7465,000$ ;  $p=,023$ ). También es mayor en el caso de los tutores de 4º ESO respecto con los de PCPI/FPB ( $U= 7504,500$ ;  $p=,006$ ).
- El tiempo dedicado a la mediación en situaciones de conflicto es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO frente a los de 4º ESO ( $U= 13219,500$ ;  $p=,030$ ). Asimismo, es mayor tanto en el caso de los tutores de 4º ESO respecto a los de PCPI/FPB ( $U= 7397,500$ ;  $p=,001$ ) como en los tutores de PDC/PMA en relación con los de PCPI/FPB ( $U= 4846,000$ ;  $p=,009$ ).

- El tiempo dedicado a la colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO frente a los de PCPI/FPB ( $U= 7282,500$ ;  $p=,003$ ). También los tutores de 4º ESO ( $U= 7920,500$ ;  $p=,018$ ) y los tutores de PDC/PMA ( $U= 4864,000$ ;  $p=,010$ ) dedican mayor tiempo que los de PCPI/FPB a dicha tarea.
- El tiempo dedicado al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO ( $U= 6624,000$ ;  $p=,001$ ), los de 4º ESO ( $U= 7797,000$ ;  $p=,027$ ) y los de PDC/PMA ( $U= 4469,000$ ;  $p=,002$ ) frente a los de PCPI/FPB.
- El tiempo dedicado a la coordinación con los demás tutores es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO frente a los de PDC/PMA ( $U= 8106,500$ ;  $p=,016$ ) y los de PCPI/FPB ( $U= 6732,000$ ;  $p=,000$ ). También es mayor en el caso de los tutores de 4º ESO respecto a los tutores de PDC/PMA ( $U= 8580,000$ ;  $p=,028$ ) y de PCPI/FPB ( $U= 7179,000$ ;  $p=,000$ ).
- El tiempo dedicado a la colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos es significativamente superior en el caso de los tutores de 4º ESO frente a los tutores de PCPI/FPB ( $U= 7529,500$ ;  $p=,002$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto a los tutores de 4º ESO ( $U= 11791,000$ ;  $p=,001$ ) y de PDC/PMA ( $U= 7876,000$ ;  $p=,012$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto a los tutores de 4º ESO ( $U= 11843,000$ ;  $p=,003$ ), de PDC/PMA ( $U= 7585,500$ ;  $p=,004$ ) y de PCPI/FPB ( $U= 7019,000$ ;  $p=,003$ ).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar al conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto a los tutores de 4º ESO

- (U= 11466,500; p=,001), de PDC/PMA (U= 7146,500; p=,000) y de PCPI/FPB (U= 6664,500; p=,001).
- El tiempo que consideran que deberían dedicar a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto a los tutores de 4º ESO (U= 10173,500; p=,000), de PDC/PMA (U= 6676,500; p=,000) y de PCPI/FPB (U=5857,000; p=,000).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar al seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto a los tutores de 4º ESO (U= 12043,500; p=,003) y de PDC/PMA (U= 7596,500; p=,003). También es mayor en el caso de los tutores de 4º ESO (U= 7357,000; p=,015) y de PDC/PMA frente a los de PCPI/FPB (U= 4645,500; p=,011).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno es significativamente superior en el caso de los tutores de 4º ESO respecto a los tutores de PDC/PMA (U=7975,500; p=,004).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto a los tutores de PCPI/FPB (U= 6901,500; p=,010). También es mayor en el caso de los tutores de 4º ESO (U=7199,000; p=,010) y de PDC/PMA frente a los de PCPI/FPB (U= 4448,500; p=,006).
  - El tiempo que consideran que deberían dedicar la coordinación con los demás tutores es significativamente superior en el caso de los tutores de 2º ESO respecto a los tutores de PCPI/FPB (U= 7784,000; p=,043). También es mayor en el caso de los tutores de 4º ESO (U= 8351,500; p=,031) y de PDC/PMA frente a los de PCPI/FPB (U= 7539,500; p=,007).

**Tabla 44.**  
*Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	H de Kruskal Wallis	(C)	Rango	H de Kruskal Wallis
111. Conocimiento de los <i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado.	1	300,94	$\chi^2=3,543$ ( $p=,315$ )	1	269,69	$\chi^2=,933$ ( $p=,817$ )
	2	271,87		2	280,77	
	3	287,55		3	285,12	
	4	275,90		4	281,85	
112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	1	287,25	$\chi^2=6,613$ ( $p=,085$ )	1	269,88	$\chi^2=3,908$ ( $p=,272$ )
	2	262,84		2	269,43	
	3	300,79		3	288,89	
	4	304,23		4	298,45	
113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación personal</i> del alumnado.	1	294,68	$\chi^2=5,093$ ( $p=,165$ )	1	276,65	$\chi^2=2,985$ ( $p=,394$ )
	2	285,55		2	281,74	
	3	264,46		3	252,45	
	4	257,75		4	279,91	
121. Conocimiento de las <i>competencias e intereses académicos</i> de cada alumno.	1	264,66	$\chi^2=4,937$ ( $p=,176$ )	1	256,08	$\chi^2=5,320$ ( $p=,150$ )
	2	283,31		2	288,64	
	3	302,79		3	286,89	
	4	293,03		4	282,85	
122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa.	1	252,15	$\chi^2=12,541$ ( $p=,006$ )**	1	248,83	$\chi^2=12,280$ ( $p=,006$ )**
	2	297,34		2	300,74	
	3	312,18		3	295,82	
	4	288,69		4	278,83	
123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas.	1	242,83	$\chi^2=25,139$ ( $p=,000$ )**	1	242,82	$\chi^2=13,979$ ( $p=,003$ )**
	2	290,04		2	289,99	
	3	333,27		3	292,90	
	4	296,08		4	298,08	
124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación académica</i> del alumnado.	1	298,41	$\chi^2=8,969$ ( $p=,030$ )*	1	282,92	$\chi^2=2,715$ ( $p=,438$ )
	2	287,51		2	280,23	
	3	263,61		3	257,50	
	4	246,91		4	264,11	
131. Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes.	1	235,90	$\chi^2=27,967$ ( $p=,000$ )**	1	236,20	$\chi^2=18,980$ ( $p=,000$ )**
	2	285,36		2	290,61	
	3	312,11		3	298,32	
	4	324,93		4	298,80	
132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales.	1	217,24	$\chi^2=47,066$ ( $p=,000$ )**	1	221,67	$\chi^2=30,762$ ( $p=,000$ )**
	2	290,68		2	295,18	
	3	323,61		3	289,50	
	4	326,17		4	306,90	
133. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación profesional</i> del alumnado.	1	265,07	$\chi^2=2,960$ ( $p=,398$ )	1	258,95	$\chi^2=2,015$ ( $p=,569$ )
	2	288,52		2	276,46	
	3	287,04		3	279,82	
	4	266,47		4	279,89	
211. Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado.	1	304,84	$\chi^2=7,824$ ( $p=,050$ )	1	271,13	$\chi^2=3,183$ ( $p=,364$ )
	2	267,66		2	285,42	
	3	292,96		3	287,64	
	4	262,30		4	258,51	
212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.	1	267,08	$\chi^2=3,833$ ( $p=,280$ )	1	251,97	$\chi^2=3,183$ ( $p=,001$ )**
	2	285,41		2	297,73	
	3	300,71		3	304,24	
	4	275,00		4	254,07	
213. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten.	1	276,84	$\chi^2=2,460$ ( $p=,482$ )	1	272,30	$\chi^2=,443$ ( $p=,931$ )
	2	287,37		2	280,24	
	3	302,14		3	277,56	
	4	273,28		4	283,85	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4º ESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\* Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.



**Tabla 44.**

*Diferencias entre curso en que es tutor y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis (Continuación)*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	H de Kruskal Wallis	(C)	Rango	H de Kruskal Wallis
214. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos.	1	299,42	$\chi^2=4,692$ ( $p=,196$ )	1	283,39	$\chi^2=,390$ ( $p=,942$ )
	2	288,30		2	279,06	
	3	280,77		3	275,99	
	4	258,04		4	272,43	
215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	1	302,20	$\chi^2=8,232$ ( $p=,041$ )	1	277,64	$\chi^2=6,029$ ( $p=,110$ )
	2	294,33		2	302,59	
	3	271,50		3	264,31	
	4	253,30		4	266,01	
221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	1	303,36	$\chi^2=6,316$ ( $p=,097$ )	1	288,76	$\chi^2=3,448$ ( $p=,328$ )
	2	289,53		2	291,83	
	3	278,82		3	281,61	
	4	257,13		4	260,91	
222. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	1	293,42	$\chi^2=2,655$ ( $p=,448$ )	1	284,82	$\chi^2=2,277$ ( $p=,517$ )
	2	284,30		2	287,59	
	3	263,96		3	269,66	
	4	284,24		4	264,96	
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.	1	306,33	$\chi^2=12,627$ ( $p=,006$ )**	1	279,09	$\chi^2=8,461$ ( $p=,037$ )*
	2	298,71		2	306,39	
	3	258,09		3	253,96	
	4	254,07		4	273,79	
311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.	1	284,24	$\chi^2=2,617$ ( $p=,455$ )	1	267,76	$\chi^2=2,710$ ( $p=,439$ )
	2	288,64		2	291,03	
	3	259,40		3	265,87	
	4	285,49		4	275,23	
312. Aplicación del plan de acción tutorial.	1	287,76	$\chi^2=8,025$ ( $p=,045$ )*	1	276,42	$\chi^2=4,238$ ( $p=,237$ )
	2	296,27		2	291,11	
	3	282,20		3	283,70	
	4	245,57		4	254,99	
313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.	1	286,95	$\chi^2=2,082$ ( $p=,556$ )	1	277,66	$\chi^2=2,264$ ( $p=,519$ )
	2	294,25		2	293,68	
	3	272,27		3	270,41	
	4	272,00		4	271,56	
314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	1	281,55	$\chi^2=2,121$ ( $p=,548$ )	1	276,25	$\chi^2=4,327$ ( $p=,228$ )
	2	295,05		2	296,38	
	3	273,13		3	266,54	
	4	270,55		4	262,87	
321. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.	1	296,68	$\chi^2=4,543$ ( $p=,209$ )	1	278,45	$\chi^2=4,815$ ( $p=,186$ )
	2	286,59		2	292,76	
	3	257,18		3	253,12	
	4	277,00		4	282,69	
322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.	1	303,32	$\chi^2=6,868$ ( $p=,076$ )	1	285,74	$\chi^2=4,139$ ( $p=,247$ )
	2	289,83		2	294,07	
	3	254,71		3	258,76	
	4	279,55		4	275,28	
323. Mediación en situaciones de conflicto.	1	295,89	$\chi^2=13,116$ ( $p=,004$ )**	1	287,31	$\chi^2=,787$ ( $p=,853$ )
	2	260,51		2	273,19	
	3	266,49		3	280,01	
	4	322,18		4	279,44	
324. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	1	288,24	$\chi^2=4,056$ ( $p=,256$ )	1	279,75	$\chi^2=,614$ ( $p=,893$ )
	2	285,96		2	283,76	
	3	260,83		3	271,86	
	4	301,10		4	285,64	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4º ESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\* Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 44.**

*Diferencias entre curso en que es tutor y tiempo en tareas tutoriales. Prueba de Kruskal Wallis (Continuación)*

Tareas tutoriales	Tiempo Real			Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	H de Kruskal Wallis	(C)	Rango	H de Kruskal Wallis
331.Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	1	298,81	$\chi^2=10,183$ (p=,017)*	1	287,90	$\chi^2=4,265$ (p=,234)
	2	287,15		2	288,92	
	3	299,36		3	281,65	
	4	241,54		4	253,14	
332.Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	1	286,78	$\chi^2=5,304$ (p=,151)	1	276,14	$\chi^2=3,243$ (p=,356)
	2	291,87		2	287,40	
	3	273,95		3	270,27	
	4	249,64		4	253,92	
333.Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.	1	284,04	$\chi^2=3,657$ (p=,301)	1	276,41	$\chi^2=3,440$ (p=,329)
	2	294,07		2	290,56	
	3	258,13		3	256,41	
	4	284,09		4	277,90	
334.Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.	1	291,40	$\chi^2=3,895$ (p=,273)	1	280,92	$\chi^2=2,183$ (p=,535)
	2	288,44		2	290,02	
	3	257,93		3	274,90	
	4	287,21		4	264,54	
335.Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.	1	301,76	$\chi^2=14,310$ (p=,003)**	1	281,20	$\chi^2=9,953$ (p=,019)*
	2	276,35		2	284,47	
	3	300,73		3	292,66	
	4	234,13		4	234,65	
336.Colaboración con el orientador (del centro o de la zona).	1	287,76	$\chi^2=4,183$ (p=,242)	1	264,53	$\chi^2=4,729$ (p=,193)
	2	296,95		2	294,63	
	3	278,15		3	267,45	
	4	260,15		4	285,99	
337.Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).	1	295,33	$\chi^2=6,839$ (p=,077)	1	289,86	$\chi^2=4,510$ (p=,211)
	2	295,02		2	275,45	
	3	250,78		3	252,49	
	4	275,25		4	287,57	
338.Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios.	1	289,31	$\chi^2=6,897$ (p=,075)	1	280,53	$\chi^2=7,955$ (p=,047)*
	2	294,49		2	304,17	
	3	251,74		3	256,15	
	4	297,50		4	273,00	
339.Colaboración con la Dirección del centro.	1	288,63	$\chi^2=6,902$ (p=,075)	1	277,72	$\chi^2=5,449$ (p=,142)
	2	289,02		2	296,99	
	3	252,18		3	255,86	
	4	304,20		4	284,42	
3310.Coordinación con los demás tutores.	1	309,07	$\chi^2=19,935$ (p=,000)**	1	277,72	$\chi^2=9,906$ (p=,019)*
	2	305,66		2	296,99	
	3	263,83		3	255,86	
	4	234,53		4	284,42	
341.Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres.	1	270,13	$\chi^2=3,260$ (p=,353)	1	264,09	$\chi^2=,834$ (p=,841)
	2	290,06		2	271,78	
	3	265,45		3	255,08	
	4	260,14		4	263,28	
342.Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos.	1	294,97	$\chi^2=1,650$ (p=,648)	1	277,87	$\chi^2=3,518$ (p=,318)
	2	285,82		2	295,96	
	3	279,54		3	280,73	
	4	273,46		4	264,23	
343. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.	1	284,91	$\chi^2=10,026$ (p=,018)*	1	273,56	$\chi^2=4,051$ (p=,256)
	2	309,95		2	291,61	
	3	281,45		3	297,00	
	4	250,05		4	263,77	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

### 7.2.2. Relación entre el nivel de cumplimiento ideal y real de las funciones tutoriales.

*¿A qué función tutorial dedican más tiempo los tutores? ¿Y menos?*

Como podemos observar en la Tabla 45, según la opinión de los tutores, las funciones tutoriales a las que dedican más tiempo son, en primer lugar, a coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo (Me=50,70), en segundo lugar, a conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional) (Me=50,34) y, en tercer lugar, a facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro (Me=50,28).

**Tabla 45.**  
*Funciones tutoriales ordenadas de mayor a menor tiempo dedicado.*

	Posición (De mayor a menor Mediana)	
	Tiempo Real	Tiempo Ideal
F1	2º	4º
F2	4º	5º
F3	5º	2º
F4	1º	8º
F5	8º	3º
F6	3º	7º
F7	7º	1º
F8	6º	9º
F9	9º	6º

Fuente: elaboración propia.

En una posición intermedia se sitúan el tiempo dedicado a informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado (Me=50,06), a contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Me=50,00), a coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado (Me=49,38) y a colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado (Me=49,32).

Finalmente, las funciones tutoriales a las que los tutores consideran que dedican menos tiempo son participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las

actividades de orientación (Me=49,23) y favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos así como con el contexto comunitario (Me=49,01).

Es preciso preguntarse ahora si las diferencias observadas realmente son significativas o, por el contrario, se deben a efectos aleatorios. Para dar respuesta a este interrogante, se ha utilizado la prueba de Friedman que permite comparar K muestras relacionadas. Los resultados arrojan un valor del  $\chi^2$  de Friedman de 20,061 (significatividad asintótica de 0,01). Dado que el nivel crítico es inferior a un  $\alpha=0,05$ , se puede afirmar que existen diferencias significativas en la dedicación de tiempo entre las diferentes funciones tutoriales.

Para analizar entre qué grupos se están produciendo esas diferencias, se aplica la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Como puede observarse en la comparación de los resultados que aparecen en la Tabla 46, coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo (F4) es la función tutorial a la que dedican más tiempo. En cualquier caso, dicho tiempo se sitúa en niveles similares al destinado a informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado (F2).

**Tabla 46.**

*Tiempo dedicado a las funciones tutoriales según los tutores. Prueba de Wilcoxon.*

	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>	<b>F7</b>	<b>F8</b>	<b>F9</b>
F1		F1 = F2	F1 = F3	<b>F1 &lt; F4*</b>	F1 = F5	F1 = F6	F1 = F7	F1 = F8	F1 = F9
F2			F2 = F3	F2 = F4	F2 = F5	F2 = F6	F2 = F7	F2 = F8	F2 = F9
F3				<b>F3 &lt; F4**</b>	F3 = F5	F3 = F6	F3 = F7	F3 = F8	F3 = F9
F4					<b>F4 &gt; F5**</b>	<b>F4 &gt; F6**</b>	<b>F4 &gt; F7*</b>	<b>F4 &gt; F8**</b>	<b>F4 &gt; F9**</b>
F5						F5 = F6	F5 = F7	F5 = F8	F5 = F9
F6							F6 = F7	F6 = F8	F6 = F9
F7								F7 = F8	F7 = F9
F8									F8 = F9
F9									

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

*¿A qué función tutorial consideran los tutores que deberían dedicar más tiempo? ¿Y menos?*

En relación con el tiempo ideal que los tutores consideran idóneo para desempeñar tales funciones se altera el orden de dedicación en todos los casos (Tabla 45). Las funciones tutoriales a las que los tutores estiman que deberían dedicarle más tiempo son colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado (Me=57,93) y contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Me=57.86); ambas funciones situadas en posiciones inferiores en el caso del tiempo realmente dedicado a las mismas. Las dos funciones siguientes en que los tutores entienden que deberían emplear más tiempo son participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación (Me=56.79) y a conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional) (Me=56.66).

La quinta posición es ocupada por la función referida a informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado (Me=56.15). En ese lugar intermedio también se sitúa favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos y con el entorno comunitario (Me=55.76), para la cual, según los tutores, se destina en la práctica real un menor tiempo que el que consideran que deberían.

En últimas posiciones respecto al tiempo ideal que deberían dedicar se localiza facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro (Me=55.71), coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo (Me= 55.49), y, finalmente, coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado (Me=54.05).

El análisis de las diferencias entre el tiempo ideal que consideran que deberían dedicar los tutores a las funciones asociadas a la acción tutorial se ha llevado a cabo a través de la prueba de Friedman para K muestras relacionadas. Los resultados muestran que existen diferencias altamente significativas al 1% de nivel de significación respecto

al tiempo que los tutores consideran que deberían dedicar a las diferentes funciones tutoriales ( $\chi^2=272,822$ ;  $p=,000$ ).

Para analizar entre qué grupos se están produciendo esas diferencias, se aplica la prueba no paramétrica de Wilcoxon y, como se puede observar en la Tabla 47, los resultados muestran que existen diferencias entre el tiempo que consideran que deberían dedicar a algunas de las funciones tutoriales. Por ejemplo, los tutores consideran que deberían dedicarle más tiempo que al resto de funciones a conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional (F1), con excepción de informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado (F2) y a contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (F3). Estas dos últimas funciones tutoriales también son las más valoradas.

**Tabla 47.**

*Tiempo que se debería dedicar a las funciones tutoriales según los tutores. Prueba de Wilcoxon.*

	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>	<b>F7</b>	<b>F8</b>	<b>F9</b>
F1		F1 = F2	F1 = F3	<b>F1 &gt; F4**</b>	<b>F1 &gt; F5**</b>	<b>F1 &gt; F6**</b>	<b>F1 &gt; F7**</b>	<b>F1 &gt; F8**</b>	<b>F1 &gt; F9**</b>
F2			F2 = F3	<b>F2 &gt; F4**</b>	<b>F2 &gt; F5*</b>	<b>F2 &gt; F6**</b>	F2 = F7	<b>F2 &gt; F8**</b>	<b>F2 &gt; F9**</b>
F3				<b>F3 &gt; F4**</b>	<b>F3 &gt; F5**</b>	<b>F3 &gt; F6**</b>	<b>F3 &gt; F7**</b>	<b>F3 &gt; F8**</b>	<b>F3 &gt; F9**</b>
F4					F4 = F5	F4 = F6	F4 = F7	F4 = F8	<b>F4 &gt; F9**</b>
F5						<b>F5 &lt; F6**</b>	F5 = F7	<b>F5 &gt; F8**</b>	F5 = F9
F6							<b>F6 &gt; F7**</b>	<b>F6 &gt; F8**</b>	<b>F6 &gt; F9**</b>
F7								<b>F7 &lt; F8**</b>	F7 = F9
F8									<b>F8 &lt; F9**</b>
F9									

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Fuente: elaboración propia.

*¿Existen diferencias significativas entre el tiempo real dedicado y el tiempo ideal que los tutores consideran que deberían dedicar a las diferentes funciones tutoriales?*

El análisis de las discrepancias entre el tiempo real dedicado y el tiempo ideal que los tutores estiman que deberían dedicar a cada una de las funciones tutoriales se ha llevado a cabo a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Los resultados revelan que existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo real dedicado y el tiempo ideal que los tutores consideran que deberían dedicar en todas a las funciones tutoriales (Tabla 48).

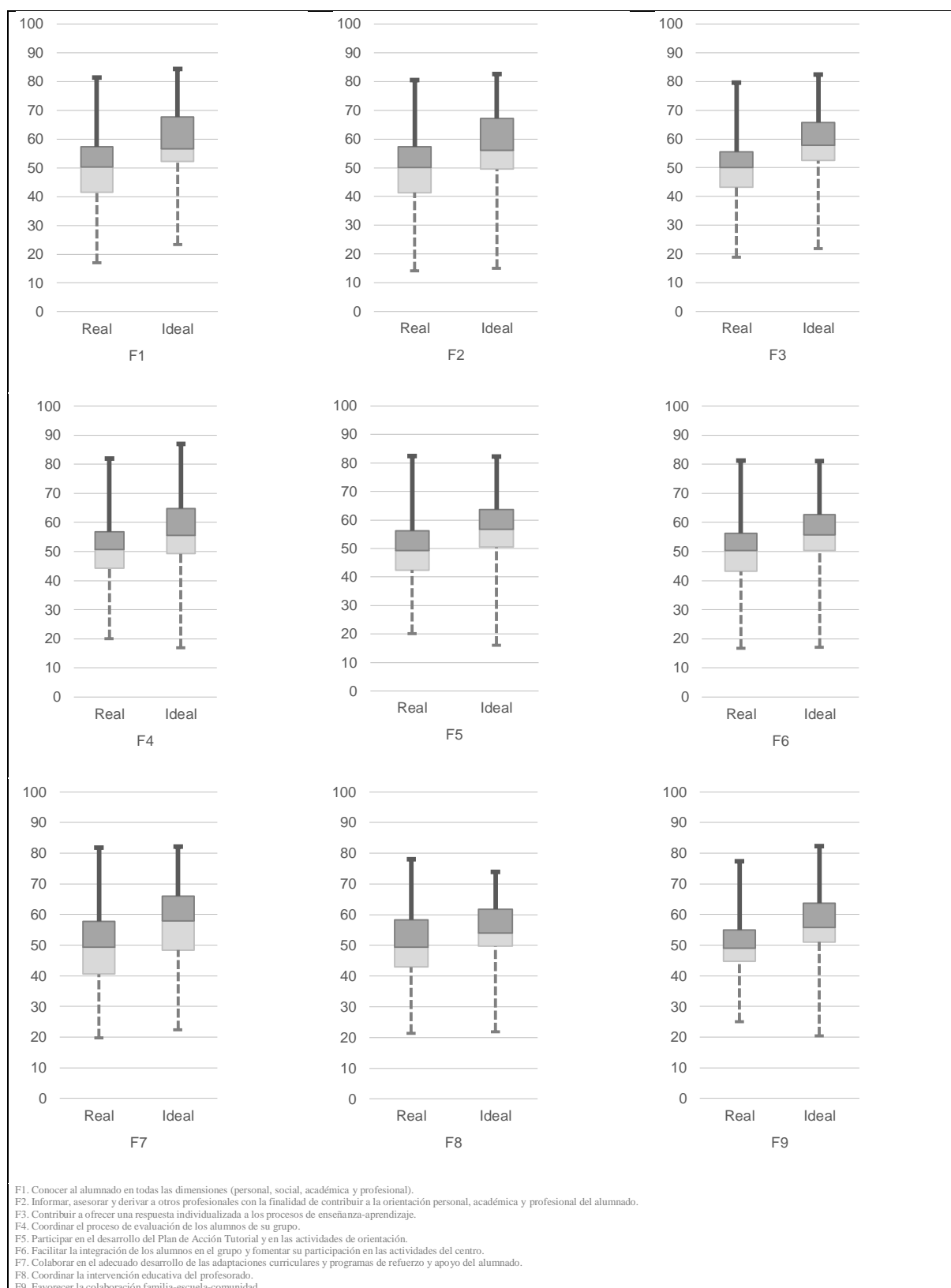
**Tabla 48.**  
Diferencias entre el tiempo real-ideal dedicado a las funciones tutoriales. Prueba de Wilcoxon

Funciones tutoriales	Tutores ESO
F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional)	R < I Z= -18,219; p= ,000
F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado.	R < I Z=-18,062; p= ,000
F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	R < I Z=-19,297; p= ,000
F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo	R < I Z=-15,693; p= ,000
F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación	R < I Z=-17,985; p= ,000
F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	R < I Z=-17,826; p= ,000
F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.	R < I Z=-16,726; p= ,000
F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado.	R < I Z=-15,130; p= ,000
F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad	R < I Z=-18,793; p= ,000

R=Tiempo real I= Tiempo ideal

Fuente: elaboración propia.

La Figura 100, que representa la distribución de las respuestas otorgadas por los tutores, pone de manifiesto que la mediana de la distribución se sitúa en todos los casos en el nivel de cumplimiento *medio*. Entre 49,01 y 50,70 puntos en el caso del grado de cumplimiento real de las funciones tutoriales y, en valores superiores, entre 54,05 y 57,93 puntos, cuando se refiere al nivel de cumplimiento ideal de dichas funciones.



**Figura 100.** Diagrama de cajas: Distribución de respuesta de los tutores según nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales.

Fuente: elaboración propia.



Por su parte, si nos detenemos en el análisis de las tareas asociadas a las diferentes funciones tutoriales (Tabla 49), encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo real y el tiempo ideal que los tutores consideran que deberían dedicarle a dichas tareas, siendo superior en el caso del tiempo ideal en todos los casos con excepción de la “información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as”.

**Tabla 49.**

*Diferencias entre el tiempo real-ideal en las tareas tutoriales según los tutores de ESO. Prueba de Wilcoxon.*

Tareas tutoriales	Tutores ESO	
Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares del alumnado.	Z=-11,178 p=,000	R < I
Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	Z=-12,715 p=,000	R < I
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado.	Z=-13,531 p=,000	R < I
Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno.	Z=-11,844 p=,000	R < I
Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa	Z=-11,705 p=,000	R < I
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas	Z=-11,193 p=,000	R < I
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado.	Z=-13,311 p=,000	R < I
Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes.	Z=-12,056 p=,000	R < I
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales.	Z=-12,451 p=,000	R < I
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación profesional del alumnado.	Z=-13,831 p=,000	R < I
Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado	Z=-12,525 p=,000	R < I
Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.	Z=-11,856 p=,000	R < I
Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten.	Z=-14,740 p=,000	R < I
Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos	Z=-15,919 p=,000	R < I
Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	Z=-3,156 p=,002	R < I
Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	Z=-10,341 p=,000	R < I
Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos	Z=-9,157 p=,000	R < I
Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno	Z=-3,790 p=,000	R < I
Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.	Z=-14,755 p=,000	R < I
Aplicación del plan de acción tutorial.	Z=-10,798 p=,000	R < I
Elaboración de actividades y recursos para la tutoría	Z=-10,712 p=,000	R < I
Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	Z=-14,015 p=,000	R < I
Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso	Z=-12,430 p=,000	R < I
Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro	Z=-13,272 p=,000	R < I
Mediación en situaciones de conflicto	Z=-8,724 p=,000	R < I
Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia	Z=-11,027 p=,000	R < I
Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	Z=-12,096 p=,000	R < I
Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo	Z=-13,832 p=,000	R < I
Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.	Z=-10,754 p=,000	R < I
Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente	Z=-12,713 p=,000	R < I
Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.	Z=-11,971 p=,000	R < I
Colaboración con el orientador(del centro o de la zona)	Z=-11,579 p=,000	R < I
Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).	Z=-15,722 p=,000	R < I
Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios	Z=-9,767 p=,000	R < I
Colaboración con la Dirección del centro	Z=-9,767 p=,000	R < I
Coordinación con los demás tutores.	Z=-13,080 p=,000	R < I
Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres	Z=-16,335 p=,000	R < I
Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as	Z=-1,901 p=,057	R = I
Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos	Z=-12,091 p=,000	R < I

Fuente: elaboración propia.

### 7.3. Conclusiones del Estudio II

Una vez diseñado y validado un instrumento que permite evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial, se aplica a una muestra representativa de tutores de ESO para poder analizar su percepción sobre el nivel de cumplimiento de las funciones y tareas asociadas a la acción tutorial. Por un lado, esto nos permite clarificar el modelo de las funciones del tutor (Tabla 28). En este sentido, se distinguen nueve funciones tutoriales:

- F1. Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).
- F2. Informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado.
- F3. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- F4. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
- F5. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.
- F6. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- F7. Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.
- F8. Coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado.
- F9. Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos así como con el entorno comunitario.

Por otro lado, los resultados revelan que, con carácter general, el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales según los tutores de ESO es medio-alto (Figura 90).

Como se observa en la Tabla 45, coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo es la función tutorial a la que los tutores de ESO dedican más

tiempo, y favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos así como con el entorno comunitario, es a la que menos tiempo dedican. Sin embargo, los tutores de ESO consideran que deberían dedicar el mayor tiempo a colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo al alumnado, y menos tiempo a coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado.

Las valoraciones de los encuestados nos muestran que realizan en menor medida todas las funciones tutoriales que lo que consideran que sería necesario como tutores (Tabla 48). Del mismo modo sucede en el caso de las tareas tutoriales con excepción de la “información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as” que parece dedicarse el mismo tiempo que consideran que sería el ideal para la misma (Tabla 49).

Tomando como referencia los valores *bastante/mucho* como opción indicada por los tutores, entre las tareas con más dedicación las siguientes:

- Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad u otras incidencias de sus hijos (91,6%).
- Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios (79,5%).
- Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado (78,4%).
- Colaboración con el orientador (del centro o de la zona) (78,4%).
- Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos (77,9%).
- Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno (77,8%).

Finalmente, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre el cumplimiento de algunas funciones y el tiempo dedicado en las tareas tutoriales, y los años de experiencia docente, los años como tutor, el sexo y la especialidad. Concretamente, algunas de las conclusiones más significativas respecto con las funciones tutoriales son las siguientes:

- La F2 se cumple a un nivel significativamente superior en el caso de los tutores con 11-20 años de experiencia docente frente a los que tienen solo 0-10 años.
- El nivel de cumplimiento de la F1 es significativamente superior por parte de los tutores con 21-30 años de experiencia como tutor respecto a los que tienen una experiencia menor de 10 años así como de los que tienen 11-20 años de trayectoria profesional como tutores.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el sexo y el cumplimiento de las funciones tutoriales, siendo superior en el caso de las mujeres en todos los casos.
- El tiempo dedicado a las F1, F2, F3, F4, F5, F6 y F9 es significativamente mayor en el caso de los tutores que su especialidad en la titulación de la formación inicial es Humanidades frente a los de Ciencias Sociales.
- El nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales F1, F2, F3, F5, F6, F7 y F9 es significativamente mayor en el caso de los tutores que su especialidad en la titulación de la formación inicial es Humanidades frente a los de la rama Científica-tecnológica.
- El nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales que consideran más idóneo para F4, F5 y F8 es significativamente mayor en el caso de los tutores que su especialidad en la titulación de la formación inicial es Humanidades frente a los de Ciencias Sociales.
- El nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales que consideran más idóneo para F2, F4, F5, F6, F7 y F8 es significativamente mayor en el caso de los tutores que su especialidad en la titulación de la formación inicial es Humanidades frente a los de la rama Científica-tecnológica.

Por otra parte, la percepción de los tutores en cuanto al tiempo dedicado y el tiempo que consideran que deberían dedicar a algunas en tareas tutoriales es diferente en función de los años de experiencia docente (0-10 años, 11-20 años, 21-30 años, más de 30 años), de los años de experiencia como tutor (0-10 años, 11-20 años, 21-30 años, más de 30 años), del sexo (mujer/hombre) de la especialidad de su titulación de la formación inicial (Humanidades, Ciencias Sociales y Científico-Tecnológico) y del curso en que es tutor (2º ESO, 4º ESO, PDC/PMA, PCPI/FPB).

# **TERCERA PARTE: CONCLUSIONES**



## **CAPÍTULO 8 CONCLUSIONES**

### **Capítulo 8. CONCLUSIONES**

- 8.1. Discusión y conclusiones
- 8.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación





## **CAPÍTULO 8.**

### **CONCLUSIONES**

Este último capítulo denominado “Conclusiones” se divide en dos partes. En la primera se recoge una síntesis de las conclusiones derivadas de los resultados que se presentan de modo detallado en el presente trabajo de tesis doctoral, dando respuesta al problema de investigación e interrogantes derivados. En la segunda parte se exponen las principales limitaciones encontradas, así como futuras líneas de investigación en este campo de estudio.

## 8.1. Discusión y conclusiones

A continuación exponemos las principales conclusiones de esta tesis doctoral respondiendo a los interrogantes generales que pretendíamos responder en relación con la tutoría.

*¿Cuál es la situación actual del sistema de tutoría en los centros educativos de Primaria y Secundaria españoles?*

La tutoría es defendida por la literatura especializada como una parte fundamental de la intervención orientadora que se realiza en las escuelas. Sin embargo, no se cuenta con suficiente evidencia empírica que aporte información de su estado actual, desde el punto de visto de los profesionales más directamente implicados. En términos generales, los resultados de esta investigación corroboran las hipótesis de trabajo de estudios previos en el ámbito de la tutoría, ampliando la información de las diferentes variables objeto de estudio.

- *Cobertura de las necesidades de tutoría*

Los resultados de este estudio muestran que los profesionales de la educación encuestados (tutores, orientadores y directores) consideran que están dando respuesta a las necesidades de tutoría de forma satisfactoria, siendo los directores quienes se manifiestan en mayor medida más satisfechos, seguidos de los tutores y de los orientadores. Cabe destacar que los tutores de EP valoran que el centro está dando una mayor cobertura a las necesidades de tutoría, que los tutores de ESO. Estos resultados coinciden con los del estudio de Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto (2012) en cuanto a la buena valoración, en ambas etapas y por parte de los distintos profesionales, del grado de cobertura de necesidades de tutoría.

Con carácter general, los profesores-tutores consideran que las necesidades de tutoría están bastante cubiertas pero que deberían dedicar más tiempo a las tareas tutoriales que actualmente emplean, seguramente para conseguir que estén completamente cubiertas. De acuerdo con lo expresado, es relevante la discordancia que se observa entre los altos niveles de cobertura de las necesidades de tutoría que manifiestan los tres profesionales, y las diferencias existentes entre el tiempo que los

tutores dicen que dedican a un conjunto de tareas tutoriales y el tiempo que consideran que deberían dedicar a las mismas.

- *Dedicación real y deseable a las tareas propias de la acción tutorial*

Las tareas a las que los tutores dicen dedicar mayor tiempo son la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo, la orientación académica y la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro. En el polo puesto, son las tareas relativas a la coordinación entre los tutores, la orientación de las familias, la orientación personal y la planificación de la tutoría, aquellas a las que dicen dedicar menos tiempo. Estos resultados son coincidentes con las conclusiones de la investigaciones llevadas a cabo por Cañas, Campoy y Pantoja (2005) y Urosa y Lázaro (2017), en las que se observó cómo el tiempo que dedican los tutores a las tareas tutoriales está distribuido fundamentalmente entre aquellas destinadas al aprendizaje, al refuerzo y recuperación en infantil y primaria, al conocimiento de sus alumnos y a la disciplina y mejora del clima del aula, dedicando poco tiempo a atender los problemas personales y familiares, a las tareas burocráticas y a la orientación vocacional. A su vez, los tutores de EP y ESO consideran que la colaboración en la mejora de la convivencia del centro es una de las tareas a la que dedican más tiempo del que deberían dedicar. En cierto sentido, esto podría deberse al hecho de que los profesores perciben que la acción tutorial incide globalmente en el clima de trabajo en los centros y en el clima de aula y, por ello, demandan su implicación (Serrano, 2009).

Otro resultado reseñable es que, para los tutores, el grado en que se cubren las necesidades de orientación familiar es alto en ambas etapas a pesar de ser una de las tareas a la que menos tiempo dedican.

- *Obstáculos más importantes para el desempeño de la función tutorial*

En cualquier caso, los análisis permiten identificar los dos principales obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría en opinión de tutores y directores: la falta de tiempo lectivo específicamente dedicado con el grupo de alumnos para abordar cuestiones propias de la tutoría (especialmente en EP) y la insuficiente formación de los tutores en esta materia. Cabe señalar que la formación específica para desempeñar la labor tutorial, especialmente en la etapa de Educación Secundaria, ha sido una necesidad que recurrentemente se ha manifestado en las conclusiones de estudios

previos (Aguilar-Parra, Alías-García, Álvarez, Fernández-Campoy, Pérez-Gallardo y, Hernández Rodríguez, 2015; Cañas, Campoy y Pantoja, 2005; García-Bacete, García-Castellar y Doménech, 2005; Serrano, 2009; Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012).

Junto con los obstáculos señalados, los orientadores de ESO también aluden a la ausencia de un tiempo en su horario para colaborar con los tutores. Esta ausencia, también fue considerada uno de los principales obstáculos para la cobertura de las necesidades de orientación y tutoría en el estudio llevado a cabo por Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto (2012). Por último, observamos que los tutores que forman parte de la muestra consideran, en mayor medida que los directores y orientadores, que la ausencia de tiempo específico lectivo con su grupo de alumnos para abordar cuestiones relacionadas con la tutoría, la falta de recursos materiales y la escasa colaboración del profesorado, son obstáculos importantes para el ejercicio de su función tutorial. Por su parte, los orientadores perciben por encima de sus compañeros, la insuficiente formación recibida por los tutores como un obstáculo para el desempeño de la función tutorial.

- *Satisfacción de los tutores con su desempeño y reconocimiento percibido por parte de la comunidad escolar de su centro*

La satisfacción de los tutores con el desempeño de sus funciones es elevada y, en general, consideran que los demás miembros de la comunidad educativa reconocen su trabajo. Aunque estudios previos (López-Gómez, 2013) ya apuntan esta tendencia, en el presente trabajo se confirma, pues se amplía la población de referencia y el tamaño muestral, incluyendo la opinión de los tutores de Educación Primaria. El resultado es que, en ambas etapas, manifiestan altos niveles de satisfacción a su función como tutores.

Es importante señalar que la percepción del reconocimiento de su trabajo es diferente según la etapa educativa, siendo los tutores de EP los que se sienten más valorados. Por otra parte, los tutores se sienten más valorados por el equipo directivo, seguido del profesorado y del alumnado y, en último lugar, por las familias.

- *Grado de coordinación de la acción tutorial. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría.*

Los tutores, directores, orientadores y tutores encuestados afirman que, en general, el grado de coordinación de los tutores del centro es bastante adecuado. No obstante, los directores perciben un mayor nivel de coordinación que los propios tutores. En contraposición a esto, los orientadores consideran que los tutores están menos coordinados entre sí, que lo que estos últimos profesionales manifiestan.

Con carácter general, los tutores de EP se muestran satisfechos con la colaboración entre ellos y los orientadores (internos al centro o pertenecientes a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica). Por su parte, los tutores de ESO se encuentran más bien satisfechos o satisfechos en relación con la colaboración que tienen con el orientador en la preparación de actividades y recursos para la tutoría. Asimismo, los tutores y los directores de ESO consideran que el Departamento de Orientación colabora con los tutores en las decisiones de promoción del alumnado de una forma importante.

- *Comparación de la eficacia de la tutoría en Comunidades Autónomas con y sin orientador en los centros de Primaria*

Al analizar si la valoración de diferentes aspectos relacionadas con la acción tutorial varía entre los profesionales de Primaria que trabajan en Comunidades Autónomas que disponen de un orientador en el centro (Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y los que lo hacen en comunidades sin orientador en el centro (Andalucía, Canarias, Castilla León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja y Madrid), observamos que no se muestran diferencias significativas entre los profesionales de ambos grupos en algunas variables como el tiempo que dedican los tutores a la planificación de la tutoría, la coordinación entre tutores, la orientación personal, la orientación académica, la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel y la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro. Del mismo modo, los directores de los centros de EP -con y sin orientador- consideran que dedican el mismo tiempo a la planificación de la tutoría y a la coordinación entre tutores. Asimismo, otra variable que los tutores y directores de centros de EP -con y sin orientador- valoran de manera similar es el grado de cobertura

de necesidades de tutoría, coincidiendo que están bastante o completamente cubiertas tanto los tutores como los directores de centros de EP -con y sin orientador-.

Sin embargo, encontramos que existen aspectos en los que los profesionales de ambos grupos mantienen una opinión diferente:

- Los tutores de los centros de EP que tienen orientador dicen dedicar más tiempo al seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo y a la orientación de las familias de sus alumnos, que los tutores de los centros que no disponen de esa figura profesional.
- Los tutores de los centros de EP sin orientador consideran que deberían dedicar más tiempo a la coordinación entre tutores y a la colaboración en la mejora de la convivencia, que los tutores que disponen de orientador dentro del centro educativo.
- Los directores de los centros de EP sin orientador consideran que deberían dedicar más tiempo a la coordinación entre tutores, que los directores que disponen de orientador dentro del centro educativo.
- Los tutores que trabajan en CC.AA. con orientador en los centros consideran que las necesidades de orientación familiar están más cubiertas, que los tutores que trabajan en comunidades en las que no hay orientador en los centros. Esta conclusión es de un interés indudable, puesto que parece indicar, aunque merece contrastes posteriores, que la orientación de las familias es una función muy importante de los orientadores.
- Los tutores de los centros sin orientador en el centro consideran en mayor medida que el otro grupo de tutores, que la falta de un horario específico de tutoría con su grupo de alumnos y la falta de recursos materiales son obstáculos para el desarrollo óptimo de la tutoría.
- Los tutores de los centros sin orientador se sienten más valorados y reconocidos por su trabajo como tutores por parte del equipo directivo, que los tutores que trabajan en CC.AA. con orientador en los centros de Primaria.
- El nivel de coordinación entre tutores es superior en los centros de EP con orientador que en los que se carece de dicha figura profesional.
- El nivel de satisfacción de la colaboración entre el tutor y el orientador es superior en el caso de las comunidades autónomas con orientador dentro de los

centros de EP. Los tutores de centros que tienen orientador en el centro consideran que este profesional colaboran en mayor medida con ellos en la preparación de actividades y recursos para la tutoría, que en el caso de las comunidades autónomas que ubican al orientador en un equipo psicopedagógico externo.

En resumen, la opinión generalizada de los tres profesionales es que las necesidades de tutoría están bastante cubiertas, pero hay factores como la falta de un tiempo específico para la tutoría en el horario lectivo (especialmente en Primaria) y la insuficiente formación del tutor que justifican que no pueda ejercer adecuadamente sus funciones. Esta idea también se manifiesta cuando los tutores opinan que deberían dedicar mayor tiempo a las tareas tutoriales que el que actualmente dedican. Sin embargo, los tutores de ambas etapas -EP y ESO- se muestran satisfechos y valorados por su trabajo por los diferentes miembros de la comunidad educativa (especialmente en EP). En este punto sorprende el inferior el reconocimiento que perciben por parte de las familias de sus tutorandos.

Por otra parte, la presencia de un orientador dentro de los centros de EP parece influir en una mayor cobertura de las necesidades de orientación familiar, en mejores niveles de coordinación entre tutores, así como en un mayor grado de satisfacción de la colaboración entre el tutor y el orientador del centro, que cuando el orientador se sitúa en un equipo psicopedagógico externo.

*¿Qué funciones del tutor están empíricamente asociadas al modelo teórico de la acción tutorial?*

La propuesta inédita que se hace en esta tesis doctoral de un modelo teórico de las funciones asociadas a la acción tutorial podrá servir como marco de referencia, no solo para otros trabajos de investigación, sino también para el establecimiento de políticas de mejora en el ámbito de la orientación educativa.

La validación de un modelo teórico de las funciones asociadas a la acción tutorial nos ha permitido identificar dos dimensiones generales (“favorecer la educación integral y la personalización de la enseñanza” y “favorecer la intervención adecuada por parte de toda la comunidad educativa”), en torno a las cuales se agrupan

las nueve funciones principales que desempeñan los tutores dentro del sistema educativo no universitario:

- Conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional).
- Informar, asesorar y derivar a otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado.
- Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
- Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado.
- Coordinar la intervención educativa del profesorado mediante la planificación y coordinación de los procesos de enseñanza y evaluación con el profesorado.
- Favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad, facilitando la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos así como con el entorno comunitario.

Otra conclusión derivada de este trabajo, hace referencia a la relación de algunas tareas del tutor con varias funciones tutoriales de manera simultánea. Este aspecto refleja la influencia que tienen, dentro de la práctica tutorial, unas tareas sobre otras. En este sentido, la propuesta de un modelo de segundo orden para validar la estructura teórica subyacente a este instrumento, no solo es la aproximación metodológica más coherente atendiendo a la matriz teórica de partida, sino que también ha permitido capturar las complejas relaciones que se establecen entre las diferentes funciones del tutor.

Finalmente, cabe destacar que la definición de un “*modelo de las funciones asociadas a la acción tutorial*” como la que se propone en este trabajo, así como la



construcción y validación de un instrumento para su evaluación, permite establecer una definición competencial ajustada a la realidad actual, a partir de la cual sea posible establecer políticas de mejora de la acción orientadora en general, y tutorial en particular, vinculadas a la formación de los directivos y tutores, así como al refuerzo de la colaboración entre profesionales del centro.

*¿En qué medida los tutores están llevando a cabo las funciones asociadas al constructo “acción tutorial”?*

Con carácter general, el nivel de cumplimiento de las funciones tutoriales (identificadas en la literatura y en la normativa, y recogidas en el cuestionario aplicado en la encuesta) por parte de los tutores de ESO es medio-alto. No obstante, los tutores consideran que deberían dedicar más tiempo a las diferentes tareas y funciones tutoriales del que actualmente dedican.

La función tutorial a la que los tutores de ESO dedican mayor parte de su tiempo es a “coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo”, y a la que menos tiempo dedican es a “favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad”. Por tanto, se requiere una mayor dedicación por parte de los tutores a las tareas que contribuyen a facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres y madres de los alumnos, así como con el entorno comunitario.

En este sentido, un resultado fundamental de esta tesis doctoral es el diseño de un instrumento dirigido a evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial. Este instrumento podrá adaptarse a otros contextos y a otros actores implicados en la acción tutorial, de manera que se contribuya a recabar evidencia empírica sobre esta realidad educativa desde una perspectiva global.

*¿Qué recomendaciones y propuestas de actuación pueden aportarse a los diferentes actores (Administración y comunidad escolar) para mejorar la práctica y resultados de la acción tutorial?*

- Potenciar la consideración de la tutoría (como parte de la orientación) como un eje prioritario de la acción educativa mediante el adecuado respaldo legislativo por parte de las Administraciones. Ello alcanza a delimitar las tareas y

responsabilidades de cada uno de los profesionales implicados en la acción tutorial, la formación y reconocimiento de los tutores, entre otros aspectos.

- Dotar de mayor autonomía a los centros educativos para organizar la tutoría (espacios y tiempos). En todas las etapas educativas el centro debería poder decidir según su singularidad el número de horas lectivas dedicadas a la tutoría así como las medidas organizativas propias para dar un espacio significativo a la misma.
- Incrementar el reconocimiento profesional del tutor por parte de las Administraciones, y de la sociedad en general, especialmente de las familias. Para ello, es esencial el desarrollo de políticas educativas que propicien que los profesionales dispongan de espacios y tiempos suficientes para la acción tutorial así como de compensaciones -dinerarias y/o no dinerarias- por su importante labor.
- Reforzar la acción tutorial como el recurso necesario para mejorar la atención a la diversidad y prevenir los diversos problemas de convivencia y de fracaso escolar. Para ello, es clave la mejora de los servicios de orientación y la formación inicial y permanente del profesorado. La orientación educativa es un derecho, por lo que debe llegar a todo el alumnado y no solo a quien la demanda o al alumnado con necesidades específicas de apoyo. Sin duda, la disposición de uno o varios orientadores dentro de los centros educativos en todas las etapas educativas ayudaría y dinamizaría los planes de acción tutorial y los planes de convivencia.
- Supervisar y evaluar el cumplimiento del Plan de Acción Tutorial de los centros por parte de la Inspección Educativa y de una comisión específica constituida por miembros de la comunidad educativa del centro educativo. La evaluación es una de las claves fundamentales de mejora e innovación de la actividad educativa en todos los aspectos y por tanto, al adjudicar a la acción tutorial un papel central en la escuela, es preciso establecer procesos evaluativos (de reflexión sobre la acción, y también de supervisión) que permitan valorar y

reflexionar de forma concreta y en profundidad sobre la programación y planificación de la tutoría, los procesos y los resultados conseguidos. De modo general, con su evaluación se pretende determinar tanto el nivel de calidad de las actividades tutoriales, como los resultados que de las mismas se derivan, y las actuaciones, recursos y apoyo que es preciso movilizar para mejorarlos. Ello implica contemplar múltiples aspectos con el fin de garantizar una adecuada toma de decisiones de mejora. El PAT no solo puede tratarse de un documento que se realiza por exigencia de la normativa; se debe asegurar que todos los profesionales del centro conocen y se apropian del plan porque lo han elaborado conjuntamente, y que se ha difundido en el resto de la comunidad educativa, especialmente a las familias que participan también en el diseño a través del AMPA.

- Ampliar la formación inicial y permanente del profesorado en el desempeño de la tutoría y la implicación con la orientación del alumnado y sus familias. La función tutorial demanda cambios en la formación del profesorado para reforzar ciertas competencias que les permitan desempeñar mejor su trabajo. Se da por hecho erróneamente que el profesorado tiene las competencias tutoriales al entenderse la función tutorial como una labor inherente a todo docente, por lo que demasiado a menudo se desatienden sus necesidades formativas como tutores, muy especialmente en Secundaria. Dado que la tutoría conforma un ámbito específico de la intervención en el proceso educativo, con un contenido concreto, funciones, técnicas y procedimientos propios, es fundamental acometer la formación especializada de los tutores. En ese sentido, son pertinentes las acciones formativas de mentoría entre tutores, el intercambio de buenas prácticas, y los proyectos y redes de apoyo y mejora en y entre centros educativos.

En definitiva, es preciso que el sistema educativo cuente con profesionales cualificados que hagan realidad el carácter orientador de la educación y, para ello, el profesorado debe disponer de una formación psicopedagógica continuada, suficiente y adecuada, a través de proyectos de formación que se ajusten a las necesidades de cada centro y del propio equipo educativo. Asimismo, consideramos que la calidad de la acción tutorial se vincula tanto con el grado de previsión de los espacios, horarios,

recursos humanos y materiales que favorezcan una buena práctica, como por la organización y utilización eficiente de los mismos. En consecuencia, es fundamental evaluar el desarrollo de los planes de los centros.

Además, cabe destacar que el reconocimiento y apoyo institucional actúa, a través de políticas educativas que prestan apoyo financiero y legislativo, como facilitador de la creación de una suficiente y adecuada infraestructura que permita conformar y consolidar equipos de tutores que sean los elementos dinamizadores de la acción tutorial del centro.

## **8.2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación**

Esta investigación se ha concentrado en el estudio de la acción tutorial en la realidad escolar desde una nueva perspectiva, considerando nuevos indicadores, y mediante la aplicación de un instrumental de encuesta a una muestra considerable de profesionales de la educación (n=6658). Este hecho ha permitido identificar tendencias relacionadas con el desarrollo de la práctica tutorial, no solo desde la perspectiva de los tutores, sino también de los directores y orientadores. En términos generales, consideramos que estos resultados aportan una perspectiva amplia del sistema de tutoría en España, permitiendo aproximarnos a la situación actual especialmente en la representación de las acciones tutoriales que se llevan a cabo en nuestras escuelas.

No obstante, cabe hacer referencia a algunas limitaciones del estudio. Una de ellas es que faltaría profundizar en este fenómeno desde una aproximación cualitativa, así como ampliar el estudio a las tres Comunidades Autónomas que no han sido contempladas, debido a retrasos en el trabajo de campo debido a procesos electorales en dichas comunidades. Por otra parte, se han analizado las variables del cuestionario que fueron incluidas en todas las Comunidades Autónomas y no los inventarios completos que se presentaron a los profesionales que incluían reactivos específicos introducidos o modificados tras la supervisión de las Consejerías de Educación para cada territorio. Por último, ha sido una limitación insoslayable la falta de disposición de muestras representativas para cada Comunidad Autónoma en la primera fase del estudio, debido a razones presupuestarias.

A partir de esta investigación se abren futuras vías de indagación, destacando las siguientes:

- Extender la encuesta a las tres Comunidades Autónomas no incluidas en el estudio objeto de tesis (Baleares, Murcia y Aragón), para completar el mapa de los sistemas de tutoría del Estado, y ampliar el estudio comparado al contexto europeo.
- Análisis de los datos disponibles por Comunidad Autónoma de modo diferenciado para dar a conocer los resultados a las Administraciones educativas correspondientes.
- Ampliar el estudio de la encuesta sobre los procesos y resultados de la tutoría analizados en esta tesis, al alumnado, los jefes de Estudio, las familias y la Administración.

Otras posibles líneas de investigación pasarían por estudiar las medidas necesarias para disminuir y/o eliminar las barreras que dificultan la cobertura completa de las necesidades de tutoría, la clarificación de las múltiples tareas del tutor y las posibilidades de mejorar el reconocimiento de la función tutorial del profesorado.

El conocimiento derivado del análisis del nivel de cumplimiento de las tareas asociadas a la función tutorial por parte de los tutores, permite tomar conciencia de hasta qué punto están llevando a cabo las funciones propias de su trabajo. Del mismo modo, esta información se podrá completar con la derivada de aplicar el instrumento a otros agentes implicados en esta función, con el objetivo de triangular la información y obtener una visión integral de esta subdimensión de la práctica orientadora.

Finalmente, subrayar que las aportaciones del presente estudio pueden servir de referencia para el diseño de programas de formación del profesorado, que enfatizan la importancia de la tutoría como factor de calidad de la educación, así como para afinar las políticas públicas sobre acción tutorial en el sistema escolar.



## CHAPTER 8 CONCLUSIONS

### **Chapter 8. CONCLUSIONS**

8.1. Discussion and conclusions

8.2. Limitations and future lines of research





## **CHAPTER 8.**

### **CONCLUSIONS**

This last chapter, entitled “Conclusions”, is divided into two parts. The first part contains a synopsis of the conclusions drawn from the results presented in detail in this doctoral thesis in response to the research problem and the questions stemming from it. The second part lays out the main limitations encountered and some future lines of research in this field of study.

## 8.1. Discussion and Conclusions

Our main conclusions in response to the general questions about form tutoring that we set out to answer are stated below.

*What is the current situation of the form-tutoring system in Spanish primary and secondary schools?*

Form tutoring is defended in the specialised literature as a fundamental part of the counselling work done in schools. However, there is not enough empirical evidence furnishing information on the current status of form tutoring from the viewpoint of the practitioners most directly involved. In general terms, our findings corroborate the working hypotheses of previous studies on form tutoring and add to the information available on the various variables at issue.

- *Coverage of form-tutoring needs*

This study's findings show that the surveyed education practitioners (form tutors, guidance counsellors and school heads) feel that they are responding satisfactorily to form-tutoring needs. It is the heads who claim to be the most satisfied, followed by form tutors and guidance counsellors. Primary school form tutors feel that their schools furnish greater coverage of form-tutoring needs more than do form tutors in compulsory secondary schools. These findings match those of the study by Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco and Manzano-Soto (2012), which found the various practitioners in both stages of education to feel positive about the degree of form-tutoring needs coverage.

Generally speaking, form tutors feel that form-tutoring needs are covered well enough but that they themselves ought to spend more time on form-tutoring tasks than they do at present, probably to ensure that needs are fully covered. In accordance with these statements, we observed a noticeable discordance between the high levels of form-tutoring needs coverage reported by all three practitioners and the differences between the time form tutors say they spend on a given set of form-tutoring tasks and the time they feel they ought to spend on those same tasks.

- *Actual and desirable time spent on the tasks involved in tutorial action*

The tasks to which form tutors say they devote the most time are preparing their students for promotion to the next level of school, providing academic guidance and collaborating in improving coexistence at the school. At the other end of the spectrum lie tasks related with coordination amongst form tutors, family counselling, personal counselling and form planning, the tasks on which form tutors say they spend the least time. These findings match the conclusions of the research done by Cañas, Campoy and Pantoja (2005) and by Urosa and Lázaro (2017), who observed how the time form tutors spend on form-tutoring tasks is split fundamentally amongst tasks targeting learning, extra tuition and remedial education in preschool and primary school, getting to know the students, enforcing discipline and improving the classroom climate, with little time being spent on personal and family problems, paperwork and vocational guidance. Primary and compulsory secondary school form tutors felt that helping improve coexistence at the school is one of the tasks on which they spend more time than they should. In one sense, this could be due to the fact that teachers perceive that tutorial action has an overall effect on the school's working climate and the classroom climate, and therefore teachers demand form tutors' involvement (Serrano, 2009).

Another intriguing finding is that, for form tutors, the degree of coverage for family-counselling needs is high in both stages, even though this is one of the tasks on which form tutors spend the least time.

- *Leading obstacles to performance of the form tutor's function*

At all events, analysis identifies the two main obstacles to responding to form-tutoring needs in the opinion of form tutors and heads: the lack of specifically scheduled classroom time with the group to tackle the kinds of issues form tutors are supposed to handle (especially in primary education) and the insufficient training of form tutors in such matters. Specific training for doing a form tutor's job, especially in secondary education, is a need repeatedly highlighted in the findings of previous studies (Aguilar-Parra, Alías-García, Álvarez, Fernández-Campoy, Pérez-Gallardo and Hernández Rodríguez, 2015; Cañas, Campoy and Pantoja, 2005; García-Bacete, García-Castellar and Doménech, 2005; Serrano, 2009; Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco and Manzano-Soto, 2012).

In addition to the obstacles already stated, guidance counsellors in compulsory secondary school also allude to having no time on their schedule to work with form

tutors. This absence was also considered one of the main obstacles to covering guidance and form-tutoring needs in the study performed by Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco and Manzano-Soto (2012). Lastly, we observed that the form tutors in the sample feel more strongly than heads and guidance counsellors do that the absence of specific classroom time with their group to tackle tutorial issues, the lack of physical resources and the weak collaboration form tutors receive from other teachers are important obstacles to the exercise of their function as form tutors. Guidance counsellors in their turn perceive more sharply than their colleagues that the insufficient training form tutors receive hinders the performance of form tutors' function.

- *Form tutor satisfaction with their own performance and perceived recognition by their school community*

Form tutors are deeply satisfied with their performance of their functions and generally feel that the other members of the education community recognise their work. Although previous studies (López-Gómez, 2013) have already noted this trend, this research confirms it, as the reference population and the sample size are larger and include the opinion of primary school form tutors. The result is that, in both stages, form tutors claim high levels of satisfaction with their function as such.

Interestingly, their perception of the recognition they receive for their work differs depending on the stage of education in which they teach. Primary school form tutors feel the most highly appreciated. Furthermore, form tutors feel that they are appreciated the most by the school administration, followed by the teaching staff and the student body, and lastly families.

- *Extent of tutorial action coordination. Collaboration amongst different practitioners to get form-tutoring work done.*

The form tutors, heads and guidance counsellor surveyed assert that in general the amount of form tutor coordination at their school is quite acceptable. Nevertheless, heads perceive a higher level of coordination than form tutors themselves do. In counterpoint to this, guidance counsellors feel that form tutors are less coordinated with one another than the form tutors claim.

Generally speaking, primary school form tutors appear satisfied with the collaboration between them and guidance counsellors (whether a member of the school's staff or part of an educational, psychological and pedagogical guidance team shared by several schools). Form tutors in compulsory secondary school are somewhat satisfied or satisfied as regards their collaboration with guidance counsellors in the preparation of form activities and resources. Form tutors and heads at compulsory secondary schools feel that the school guidance department collaborates strongly with form tutors in student promotion decisions.

- *Comparison of the efficacy of form tutoring in autonomous communities that do and do not place guidance counsellors on primary school staffs*

Primary school practitioners in autonomous communities where schools have their own guidance counsellors (Asturias, Cantabria, Castile-La Mancha, Galicia, Navarre and the Basque Country) and in autonomous communities where schools do not (Andalusia, the Canary Islands, Castile-Leon, Catalonia, the Community of Valencia, Extremadura, Rioja and Madrid) were asked to assess various items related with tutorial action. On analysing the two groups' feelings, we observed no significant differences in some variables, such as the time planning form-tutoring work, coordination amongst form tutors, personal counselling, academic counselling, preparation of students for promotion to the next level and collaboration in improved coexistence at the school. Likewise, primary school heads (with and without guidance counsellors) feel that they spend the same amount of time planning form-tutoring work and coordinating form tutors. Another variable that primary school form tutors and heads (with and without guidance counsellors) score similarly is the extent of coverage given to form-tutoring needs: Both form tutors and heads at primary schools (with and without guidance counsellors) agree that form-tutoring needs are well covered or completely covered.

However, we find that there are items on which the practitioners in the two groups hold different opinions.

- Form tutors at primary schools that have a guidance counsellor say they spend more time tracking students who have specific support needs and counselling students' families than do form tutors at schools that have no counsellor.

- Form tutors at primary schools that have no guidance counsellor feel they should spend more time on coordination amongst form tutors and bettering coexistence at the school than do form tutors who have a guidance counsellor on staff.
- The heads of primary schools that have no guidance counsellor feel they should spend more time on coordination amongst form tutors than do the heads who have a guidance counsellor on staff.
- Form tutors working in autonomous communities that provide school guidance counsellors feel that family-counselling needs are better covered than do form tutors working in communities where there is no school guidance counsellor. This conclusion is of indubitable interest, as it seems to indicate (though further comparison is needed) that family counselling is a very important function of guidance counsellors.
- Form tutors at schools with no guidance counsellor on staff feel more strongly than do the other group of form tutors that the lack of a specific scheduled time with their group and the lack of physical resources are obstacles to the optimum performance of their job as form tutors.
- Form tutors at schools with no guidance counsellor feel that they are more highly valued and recognised for their work as form tutors by the school administration than do form tutors working in autonomous communities where primary schools have guidance counsellors.
- The level of coordination amongst form tutors is higher in primary schools that have a guidance counsellor than in those that do not.
- The level of satisfaction with tutor/counsellor collaboration is higher in the case of autonomous communities that provide primary school guidance counsellors. Form tutors at schools that have a guidance counsellor on staff believe that the counsellor collaborates more with them in the preparation of form-tutoring activities and resources than do tutors in autonomous communities that place guidance counsellors in external psychological/pedagogical teams.

To sum up, the widespread opinion amongst all three practitioners is that form-tutoring needs are well covered, but there are factors, such as the lack of a specific time for form tutoring in the school day (especially in primary school) and insufficient form tutor training, that are the reason they cannot exercise their functions as they should.

This idea is also emerges when form tutors say they should spend more time on form-tutoring tasks than they currently do. However, form tutors in both stages (primary and compulsory secondary school) claim to be satisfied and their work appreciated by the various members of the education community (especially in primary school). On this point, the lower recognition they perceive as coming from their students' families is surprising.

Having a guidance counsellor at primary schools seems to influence several items. Coverage of family-counselling needs, levels of coordination amongst form tutors and satisfaction with the collaboration between the form tutor and the guidance counsellor are higher when the counsellor is on the school staff than when the counsellor is part of an external psychological/pedagogical team.

*What form tutor functions are empirically associated with the theoretical model of tutorial action?*

This doctoral thesis' unprecedented proposal of a theoretical model of the functions associated with tutorial action can serve as a frame of reference not only for other research work but also for policymaking aimed at improving educational guidance counselling.

Validation of a theoretical model of the functions associated with tutorial action has enabled us to identify two general dimensions (*"favouring overall education and personalised teaching"* and *"favouring proper action by the entire education community"*). Grouped around these two dimensions are the nine main functions that form tutors perform within the non-university education system, i.e.:

- Getting to know students in all their dimensions (personal, social, academic and occupational).
- Providing information, advice and referrals to other practitioners with the goal of contributing to students' personal, academic and occupational guidance.
- Helping to provide a customised response to teaching/learning processes.
- Coordinating the process of grading the students in the form tutor's group.

- Participating in the implementation of the Tutorial Action Plan and guidance counselling activities.
- Facilitating students' integration into the group and encouraging students to participate in school activities.
- Collaborating in the smooth implementation of curricular adaptations and programmes providing student support and extra tuition.
- Coordinating the teaching staff's educational action through working with teachers to plan and coordinate teaching and grading processes.
- Favouring collaboration between family, school and community by facilitating educational cooperation between teachers and parents and facilitating educational cooperation with the community.

Another of our findings refers to the fact that some form tutor tasks are related with a number of form tutor functions at the same time. This aspect reflects the influence some tasks have on others within form-tutoring practice. In this sense, the proposal of a second-order model to validate the theoretical structure underlying this instrument not only is a more coherent methodological approach, in view of the starting theoretical matrix, but also enables us to capture the complex relationships amongst the various functions of the form tutor.

Lastly, by defining a "*model of the functions associated with tutorial action*" such as the model proposed in this paper and by constructing and validating an instrument for evaluating that model, we can establish a definition of competences that fits today's reality, a definition on whose basis we may be able to establish policies to improve guidance counselling in general and form tutoring in particular. Such policies would be linked to training for school administrators and form tutors and reinforced collaboration amongst the school's practitioners.

*How thoroughly are form tutors carrying out the functions associated with the "tutorial action" construct?*

Generally speaking, the level of discharge of tutorial functions (as identified in the literature and the law and listed in the survey questionnaire) in compulsory



secondary school is medium/high. Nevertheless, form tutors feel they should spend more time on their various tasks and functions than they do at present.

The function on which form tutors in compulsory secondary schools spend most of their time is “coordinating the process of grading the students in their group”, and the task on which they spend the least time is “favouring family/school/community collaboration”. Therefore, more of form tutors’ time should be spent on tasks that help facilitate educational cooperation between teachers and parents and educational cooperation with the community.

In this sense, one of this thesis’s fundamental results is an instrument designed to evaluate the functions associated with tutorial action. This instrument can be adapted to other contexts and other actors involved in tutorial action to help gather empirical evidence about the real situation of this aspect of education from an overall standpoint.

*What recommendations and proposals for action can be suggested to the various actors (government agencies and the school community) to improve how tutorial action is practiced and the results it achieves?*

- For all levels of government to provide the proper legislative support to encourage looking upon form tutoring (as part of guidance counselling) as a high-priority axis of educational action. This includes pinpointing the tasks and responsibilities of each of the practitioners involved in tutorial action, training form tutors and according form tutors due recognition.
- For schools to have greater autonomy in how form tutoring is organised (in terms of spaces and times). At all stages of education, schools should be able to decide on the number of classroom hours devoted to form tutoring and organisational measures to give form tutoring a significant space, according to the school’s own unique characteristics.
- For form tutors to receive more recognition for the job they do from government and society at large, especially families. For this, education policies must be rolled out to give practitioners sufficient space and time for tutorial action and to

recompense them (monetarily and/or otherwise) for the important work they are doing.

- For the strengthening of tutorial action, as the necessary resource for improving the treatment of diversity and preventing a whole range of coexistence and school failure problems. For this, improved guidance-counselling services, improved initial teacher training and improved ongoing teacher training are key. Educational guidance counselling is a right, so it must reach all students, not just those who ask for it or have specific support needs. Indubitably, if one or more in-school guidance counsellors were made available in all stages of education, this would help and energise tutorial action plans and coexistence plans.
  
- For compliance with each school's Tutorial Action Plan to be supervised and evaluated by school inspectors and a specific committee made up of members of the school's education community. Evaluation is one of the fundamental keys to improvement of and innovation in all aspects of educational activity; therefore, when tutorial action is given a central role in the school, evaluation processes (processes for reflecting on and also supervising what action is taken) need to be established that make it possible to assess and reflect, deeply and specifically, on how form tutoring is scheduled and planned, what processes are used and what results are achieved. Evaluation is generally aimed at determining the quality of form-tutoring activities, the results of those activities and the actions, resources and support that must be mobilised to improve form-tutoring activities. This involves factoring in multiple aspects to ensure that sound improvement decisions are taken. The Tutorial Action Plan cannot be treated as just a legal requirement, a bit of red tape. Actual steps must be taken to ensure that the creation of the plan is a joint effort by all practitioners at the school, who will accordingly be thoroughly familiar and on board with the plan, and to ensure that the plan has been distributed to the rest of the education community, especially families, who also participate in designing the plan through the school's parents' association.

- For initial and ongoing teacher training in form tutoring and involvement in student and family guidance to be greater. The tutorial function requires changes to be made in how teachers are trained, so as to strengthen certain competences that enable form tutors to do a better job. When the tutorial function is misunderstood as a kind of work inherent in all teaching, it is assumed that all teachers have the competences a form tutor needs. As a result, too often the need to train teachers to be good form tutors is ignored, especially in secondary school. Since form tutoring makes up a specific realm of participation in the process of education—a realm with a particular content, functions, techniques and procedures of its own—providing specialised training for form tutors is a task that must be faced. Form tutor mentoring, the sharing of good practices and projects and networks for support and improvement in and between schools are helpful in this sense.

In short, the education system needs to have qualified practitioners who can bring to bear the counselling side of education, and for that teachers must be equipped with ongoing, sufficient, sound psychological/pedagogical training through training projects that cater to the needs of each school and the needs of each education team. Moreover, we feel that the quality of tutorial action is linked to foresight in, organisation of and efficient use of spaces, schedules, human resources and physical resources that favour good practice. Consequently, it is fundamental to evaluate the implementation of schools' plans.

In addition, through education policies that furnish financial and legislative support, institutional support and recognition act to facilitate the creation of a sound infrastructure substantial enough to create and consolidate teams of form tutors who can be the energising elements of tutorial action at their school.

## **8.2. Limitations of the Study and Future Lines of Research**

This research concentrated on studying real tutorial action from a fresh perspective, considering new indicators and applying the instrument of a survey to a sizeable sample of education practitioners (n=6658). Doing so enabled us to identify trends having to do with the implementation of form tutoring in practice not only from

form tutors' perspective, but also from the perspective of heads and guidance counsellors. Generally speaking, we feel these results furnish a broad overview of the form-tutoring system in Spain and draw a rough picture of today's situation, especially as regards the tutorial action being carried out in our schools.

Nevertheless, the study does have some limitations. One of them is the unanswered need for an in-depth look at this phenomenon from the qualitative stance; another, that the study should be expanded to the three autonomous communities that were not covered due to fieldwork delays attributable to elections in the autonomous communities concerned. Furthermore, what was analysed was the questionnaire variables included in all the autonomous communities, not the full inventories presented to practitioners; the full inventories included specific items introduced or modified after supervision by each region's education department. Lastly, the unavailability of our representatives for each autonomous community in the first phase of the study due to budgetary reasons was an unavoidable limitation.

This research blazes trails for future investigation, the most important of which are the following:

- Extension of the survey to the three autonomous communities not included (the Balearic Islands, Murcia and Aragon) to complete the map of form tutor systems in Spain and to expand the study through comparison with the European context.
- Analysis of the data available, autonomous community by autonomous community, so the results can be reported to the government education authorities involved.
- Expansion of the survey study to include students, heads of studies, families and government agencies in the survey of the tutorial processes and results at issue here.

Other possible lines of research might involve studying the measures needed to reduce and/or eliminate the barriers to full coverage of form tutors' needs, clarification of the multiple tasks of the form tutor and the possible ways of improving the recognition teachers receive in their function as form tutors.

With the knowledge gleaned from analysing form tutors' performance of the tasks associated with the tutorial function, we can learn how thoroughly form tutors are

carrying out the inherent functions of their job. This information could also be supplemented with the information gained by applying the same instrument to other agents involved in the form tutor's function, with the objective of triangulating the information and obtaining an overall view of this subdimension of counselling practice.

Lastly, this study's contributions can serve as a benchmark for the design of teacher-training programmes that emphasise the importance of form tutoring as a factor of education quality and for the fine-tuning of public policies on tutorial action in the school system.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>51</sup>

### GENERAL

- Aguaded, M.C., y Pantoja, M.J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88.
- Aguilar-Parra, J.M., Alías-García, A., Álvarez, J., Fernández-Campoy, J.M., Pérez-Gallardo, E.; y, Hernández Rodríguez, A.I. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 357-375.
- Albadalejo, J.J. (1992). *La Acción tutorial*. Alicante: Disgrafos.
- Álvarez, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En L. Otero, *Contextos educativos y acción tutorial* (pp.71-109). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M. (2005). Los modelos de orientación en España presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 147-162.
- Álvarez, M. (2017) Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., Bauza, A., Bisquerra, Dorio, I., R., Figuera, P., Forner, A., ...Torrado, M. (2006). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

---

<sup>51</sup> Normas de la American Psychological Association (APA) sexta edición.

- Álvarez, R. J. (2013). *Acción Tutorial y orientación: aceptación, compromiso, valores. Una propuesta de estilo para la intervención de tutores y orientadores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-90.
- Amaya, L., Barrios, J.L., García Bacete, J., García Cebrián, M., García Valls, J., Muñoz, T.,... Trenchs, C. (1995). *Manual de tutoría a l'énsenyament bàsic*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Ángulo, A. (2003). *La Tutoría en la Educación Primaria: Manual de Ayuda*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Argüis, R. (2001). *La acción tutorial: el alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2001). Fundamentación de la tutoría. En AA.VV., *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra* (pp. 13-23). Barcelona: Editorial GRAO.
- Arnaiz, P., e Isús, S. (2009). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Arnaiz, P., y Riart, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: Editorial EUB.
- Artigot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: CSIC.
- Asensi, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002). *Tendencias pedagógicas*, 7, 117-135.
- Batista, J.M., y Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Beltrán, J., y Roig, J. (1994). Propuestas para la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 13-18.
- Bereziartua, J., Intxausti, N, y Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 189-210.
- Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). Marco integrador de la orientación y la tutoría. En R. Bisquerra (Coord.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 269-281). Barcelona: Praxis.

- Blackburn, K. (1978). *La función tutorial*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, M., y Muzás, M.D. (1999). *Plan de Acción Tutrial en Educación Secundaria Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid: Narcea.
- Bordas, M.I. (1999). La evaluación de programas para la innovación. En B. Jiménez Jiménez (Coord.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 237-264). Madrid: Síntesis.
- Borisov, C., y Reid, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education, 25*(3), 295-309.
- Boulmetis, J., y Dutwin, P. (2005). *The ABCs of Evaluation: Timeless Techniques for Program and Project Managers*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Bowman-Perrott, L., DeMarín, S., Mahadevan, L., y Etchells, M. (2016). Assessing the Academic, Social, and Language Production Outcomes of English Language Learners Engaged in Peer Tutoring: A Systematic Review. *Education and Treatment of Children, 39*(3), 359-388.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M., y Méndez, J.M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 2*, 317-328.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Preliis and Simplis: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cano, R. (Coord.). (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cañas, A., Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía, 57*(3), 297-314.
- Carballo, R. (1996). Evaluación de programas de intervención tutorial. *Revista Complutense de Educación, 7*(1), 97-118.
- Castellano, E.A. y Pantoja, A. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación (tic) como recurso en la acción tutorial de primaria. *Revista*

*científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15(2), 350-378.

- Castellano, E.A. y Pantoja, A. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 215-233
- Castillo, S.; Torres, J.A., y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, M., Expósito-Casas, E. Lizasoain Hernández, L., López-Martín, E., y Navarro, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado* (4)7, 29-38
- CEDEFOP (2004) *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. A Cedefop synthesis report. Thessaloniki, Publications office. Luxembourg.
- CEDEFOP y EURYDICE (1995). *Estructuras de los sistemas educativos y formación inicial en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León. (2010). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Consejería de Educación de Castilla y León.
- Comellas, M. J. (1999). La tutoría en la ESO. Estudio de su valoración en una población de Barcelona. *Educación*, 24, 111-128.
- Comellas, M.J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- Company, F. (2010). La acción tutorial en Europa. En Gallego, S. y Riart, J., *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas perspectivas* (pp. 255-263). Barcelona: Octaedro Educación.
- Consejería de Educación y Ciencia (2001). *El Plan de Orientación y Acción Tutorial*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Cremades, R., García, D., Ramírez, E., y Miraflores, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417-433
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- De la Oliva, D. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica en Centros de Educación Secundaria: Identificación y evaluación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- De la Oliva, D., Martín, E., y Vélaz-de-Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación. *Infancia & Aprendizaje*, 28(2), 115-140.
- De la Orden, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 40(2), 149-162.
- Del Pozo, M. (2011). La orientación y la acción tutorial en la etapa de Primaria. *Revista Reflexiones y experiencias innovadoras en el aula*, 28, 1-11.
- Delgado, J. A. (2003). *El Plan de Acción Tutorial*. Universidad de Granada.
- Díaz Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz, C. y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.
- Drapela, V.J. (1979). *Guidance and Counseling around the world*. Washington: University Academic Press of America.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Ellis, A. (1976). In-school in-service training for tutors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 4(2), 218 – 223
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid, Secretaría General Técnica- CIDE.
- Eurydice (2008) *Orientación académico-profesional en la educación obligatoria a tiempo completo en Europa*. Eurydice.

- Expósito, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.
- Figuera, P., y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 54, 31-49.
- Flores, M., y Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324.
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Fuente, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un Programa de Orientación y Tutoría para la Diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 571-586.
- Fundación Europea de Formación (2003). *Síntesis report. Informe anual 2013*. Turin: ETF.
- Gallego, S., y Riart, J. (Coord.) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Galve, J. (2002). *Orientación y acción tutorial: de la teoría a la práctica: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Galve, J.L., y García, E.M. (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria (3-18 años)*. Madrid: CEPE.
- García Crespo, C. (1987). La acción tutorial desde una perspectiva comparada. *Revista de Ciencias de la Educación*, 129, 89-100.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211.
- García López, J. (1997). Tutoría con alumnos en primaria: planteamientos, actuaciones y estrategias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 12, 201-220.
- García López, J. (2001). *La tutoría, un marco para las relaciones de la comunidad educativa*. Madrid: CEAPA.
- García Nieto, N. (1996). Los contenidos de la función tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 29-50.

- García Nieto, N.; Cermeño González, F. y Fernández Tarrero, M.T. (1990). *La tutoría en las Enseñanzas Medias. Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid: ICCE.
- García Robles, A., y Resola Moral, A. (2008). *Propuesta para el desarrollo de las competencias básicas desde la tutoría*. Comunicación presentada en el IV Encuentro Nacional de Orientadores. La orientación como recurso educativo y social. . Burgos (España), 25-27 de abril de 2008.
- García, R. J., Moreno, J. M., y Torrego, J. C. (1993). *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza: Edelvives
- García, R.; Moreno, J., y Torrego, J.C. (1993). *Orientación y tutoría en la educación secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Madrid: Edelvives.
- García-Bacete, F.J., García-Castelar, R., Villanueva, L., y Doménech, F. (2003). Funciones y actividades que realizan los profesores-tutores en los centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Castellón. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(7), 113-126.
- García-Bacete, F.J., García-Castellar, R., y Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 199-244.
- Gil, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Giner, A. (2011). La tutoria i el tutor avui. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2(2), 95-102.
- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41
- Giner, A. y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor: Estrategias para su práctica*. Barcelona: ICE.
- Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En Cabero, J. (coord.), *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa* (pp. 315-330). Sevilla: Ed. Kronos.
- González Simancas, J.L. (1975). *Experiencias de acción tutorial*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra.
- González, A., y Solano, J.M. (2015). *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores*. Madrid: Narcea.

- González, J., y Wagenaar, R. (Ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González-Benito, A., y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- González-Benito, A.; López-Martín, E, y E. Expósito-Casas. (2014). Competencias profesionales del profesorado para el desempeño de la función tutorial. Comunicación presentada en el Congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, Braga (Portugal), 10-11 de octubre de 2014.
- González-Lorente, C., y González-Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41.
- Grañeras, M., y Parras, A. (Coords.), Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., y Navarro, E. (2009). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. CIDE. Madrid: MEPSYD. Colección Estudios e Informes.
- Guillamón, J.R. (2002). La acción tutorial. En Repetto, E., *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Volumen I. Marco Conceptual y Metodológico* (pp. 440-471). Madrid: UNED.
- Hill, G. (1977). *Orientación escolar y vocacional*. México: PAX.
- Indurain, J.J., y Ricarte, P. (1992). *Material teórico práctico para la acción tutorial*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 238-252.
- Jones, D., Stallings, D.T., y Malone, D. (2004). Prospective teachers as tutors: Measuring the impact of a service-learning program on upper elementary students. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 99-118.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. (1995). *La acción tutorial*. Sevilla: NOVOGRAF.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Lafourcade, P.D (1977) *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid. Cindel.



- Landsheere, G. (1973). *Evaluación continua y exámenes. Manual de docimología: un nuevo desarrollo conceptual y práctico de ambos procesos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Lara, A. (2008a). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Lara, A. (2008b). *Orientación y tutoría en el marco de la acción educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin
- Lavilla, L. (2011). La acción tutorial. *Pedagogía Magna*, 11, 288-297.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 238-241.
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Leung, K.C. (2015). Preliminary Empirical Model of Crucial Determinants of Best Practice for Peer Tutoring on Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 558–579.
- Lledó, A. (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Longás, J., y Mollá, N. (2007). *La escuela orientadora: la acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.
- López Urquizar, N., y Sola, T. (1995). *Orientación educativa, manual del profesor tutor*. Granada: Editorial Adhara.
- López, I., González, P., y Velasco, P. J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134.
- López, M., y Pantoja, A. (2016). Diseño y validación de una escala para comprobar la percepción y satisfacción de las familias andaluzas en relación con los procesos tutoriales en centros de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 47 - 66
- López-Gómez, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 77-96.

- López-Martín, E., Expósito-Casas, E., González, C., y Jiménez-García, E. (2012). Análisis psicométrico de una escala de habilidades y estrategias para el estudio: Evaluación y mejora de una adaptación del Inventario LASSI. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1383-1408.
- Lowe, P. (1996). *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Lozano, L. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista Universidad EAN*, 63, 127-144.
- Mager, R. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Malone, D., Jones, D., y Stallings, D.T. (2002). Perspective transformation: Effects of a service-learning tutoring experience on prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 61-81.
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A., y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.
- Marrodán, M.J. (2003). *La acción tutorial en Educación Primaria*. Madrid: ICCE.
- Martínez Mediano, C. (2010). *Evaluación de programas: modelos y procedimientos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez, M. C., Quintanal, J., y Tellez, J. A. (2002). *La orientación escolar: fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson.
- Mateo, J. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Medina, A. (coord.) (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces-UNED.
- Méndez, L. (2002). *La tutoría en Educación Infantil*. Bilbao: Praxis.
- Miller, A. (2006). *Las competencias que deben tener los tutores eficientes*. MAITRE - Mentoring: training materials and resource. Recuperable de: [http://issuu.com/age\\_formaicon/docs/competencias\\_tutores](http://issuu.com/age_formaicon/docs/competencias_tutores)
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992a). *Orientación y tutoría. Primaria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992b). *Orientación y tutoría. Secundaria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1993). *Educación y orientación profesional en nuestro entorno comunitario*. Madrid: MEC.

- Molina, M.D., y Panão, A. (2016). Las TIC como apoyo a la tutoría en la educación infantil. Una propuesta para la colaboración. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 55-74.
- Monge, C. (2010). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Montanero, M. (1998). La acción tutorial. En Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 149-166). Barcelona: Praxis.
- Montesinos, M., Munné, M., y Sarró, T. (1991). *Pruebas psicopedagógicas de evaluación individual*. Barcelona: PPU
- Mora, J. (1995). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas*. Madrid: MEC-OCDE.
- Ortega, I. (2007). El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 100-115.
- Ortega, M. A. (1994). *La tutoría en educación secundaria y bachillerato*. Madrid: Ed. Popular.
- Pantoja, A. (2009). La acción tutorial ante el reto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. CD nº 39. Barcelona: Wolters Kluwer. Recuperado el 10 de abril, 2014, de [http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis\\_libros/apantoja\\_n39\\_12-09.pdf](http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/apantoja_n39_12-09.pdf)
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Pantoja, A., y Villanueva, C. (2010). Recursos tecnológicos aplicados a la tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. CD nº 40. Barcelona: Wolters Kluwer. Recuperado el 10 de abril, 2014, de [http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis\\_libros/apantoja\\_villanueva\\_n40\\_04\\_10.pdf](http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/apantoja_villanueva_n40_04_10.pdf)
- Pantoja, A., Campoy, T.J., y Cañas, A. (2003). Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 67-91
- Pantoja, A., Díaz, M.A., y Zwierewicz, M. (2010). Experiencias en el uso de las TIC en tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y*

- Tutoría*. CD nº 41. Barcelona: Wolters Kluwer. Recuperado el 10 de abril, 2014, de [http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis\\_libros/apantoja\\_madiaz\\_marlene\\_n41\\_09\\_10.pdf](http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/apantoja_madiaz_marlene_n41_09_10.pdf)
- Parejo, J. L., y Pinto, J. M. (2015). *La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pino, M., y Soto, J. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente: estudio de caso. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(1), 155-166.
- Planas, J. A. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Plant, P. (1990). *Transnational Vocational Guidance and Training for Young People Ind Adults*. Berlín: CEDEFOP.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Reglin, G. (1997). Mentoring and Tutoring Help (MATH) Program Fights Truancy. *The Clearing House*, 70, 319-324.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Volumen I y II. Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Repetto, E., Rus, U., y Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Riart, J. (1996). Funciones generales y básicas de la Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y tutoría* (CD-ROM). Barcelona: Praxis.
- Riart, J. (1999). La orientación y la tutoría. En P. Arnaiz I Pascual y J. Riart, *La tutoría: de la reflexión a la práctica* (pp. 21-30). Barcelona: EUB.
- Riart, J. (2010). La evaluación de la intervención tutorial. En S. Gallego y J. Riart, *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas perspectivas* (pp. 265-290). Barcelona: Octaedro Educación.
- Riart, J. (Coord), Alguacil, M.; Balagué, P.; Baqués, M.; Beranuy, M.; Cadenas, C., ... Balaqué, P. (2009). *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Río, D., y Martínez, M. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.

- Rísquez, A. (2006). E-mentoría: avanzando la investigación, construyendo la disciplina. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 121-135.
- Rodríguez Diéguez, A. (1995). Hacia un nuevo modelo de tutoría. En R. Sanz Oro, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds), *Tutoría y Orientación. V Jornadas sobre la LOGSE*. T.II, (pp. 209-220). Barcelona: Cedesc.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Dorio, I., Figuera, P., Fita, E., Majós, M., Nogué, M.,... Torrado, M. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. En CES (Ed.), *Los educadores en la sociedad del S. XXI* (pp. 89-160). Madrid: MEC.
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B., y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez, V. M. (2011). Orientación y tutoría con adolescentes. En Martín, E., y Solé, I. (Coord.). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Román, J. M. y Pastor, E (1979). *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. Barcelona: Ceac.
- Royo, Y. (Coord.), Pérez, C., Almela, A., Pons, R, Herranz, C., Olivares, M.D., ...Ochoa, Y. (2002). *Acción Tutorial en Primaria*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Salinas García, C.M. (2010). Análisis comparativo de la orientación educativa y profesional en los distintos países de la Unión Europea. Diferentes programas e iniciativas comunitarias. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 29, 1-20.
- Sánchez, M. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Santana, L. (2005). Orientación educativa, tutoría y transición sociolaboral. En A. Rivera, y M. Pérez (Coord.). *La orientación escolar en los centros educativos* (pp. 243-285). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Santana, L. (2012). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. (3ª Edición) Madrid: Editorial Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (Coord.) (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad*. Madrid: Síntesis.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagógica*, 21(2), 346-357.
- Satulovsky, S. R., y Theuler, S. (2010). *Tutoría: un modelo para armar y desarmar*. Madrid: CEP.
- Schumacker, R.E., y Lormax, R.G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York: Routledge.
- Scriven, M. (1980). *An irregular publication concerned with technical and analytical issues in evaluation methodology*. San Francisco: USF.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.E. Stake (ed.), *Curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Serrano, C. (2009). Acción Tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso*, 32, 95-121.
- Shertzer, B., y Stone, S. (1968). *Fundamentals of Guidance*. Boston: Houghton and Mifflin Co.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI Revista de educación*, 9, 43-64.
- Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 89-107.
- Sobrado, L., y Ocampo C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Steiger, J.H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Steindl, N. (2010). *Tutoría y prevención de situaciones de violencia. Intervenciones y práctica de ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc libros.

- Stufflebeam, D.L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itaca, Illinois: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Suchman, E. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York: Russell Sage.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Susan, V. Z., y Bailey, E. (2002). Unlocking peer potential for tutoring. *The Education Digest*, 67(5), 44-45
- Tena, M., Ceballos, M.J., y Sevilla, A. (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid: Bruño.
- Tenbrinck, D. (1981). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Topping, K. (2000) *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO. Recuperado el 25 de agosto de 2014 en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05s.pdf)
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29
- Torrego, J. C. (Coord.), Aguado, J., Fernández, I., Funes, S., López, J., De Vicente, J., y Villaoslada, E. (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación Comunidad de Madrid.
- Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J.C. (Coord.), Gómez, M.J., Martínez, C., y Negro, A. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Editorial Grao.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.

- Urosa, B., y Lázaro, S. (2017). La función tutorial en educación infantil y primaria: actividades que implica y dificultad percibida por el profesorado en su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 111-138.
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E., y Romero, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6-7, 87-112.
- Vélaz-de-Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid: UNED.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 209-229.
- Vélaz-de-Medrano, C., Blanco-Blanco, A., y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria. Valoración de una muestra de orientadores, tutores y directores de Primaria y Secundaria en nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*, Nº Extraordinario sobre «Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo», 138-173.
- Vélaz-de-Medrano, C. (Dir.), Castelló, M., Del Frago, R., Manzanares, A., Martín, E., Rodríguez, M., y Fernández, P. (2013). *Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación en una muestra de seis comunidades autónomas (1990-2010). Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco*. Madrid: UNED.
- Vélaz-de-Medrano, C. (Dir.), Manzanares, A., Castelló Badia, M., Rodríguez Romero, M., Arza Arza, N. y, Martín Ortega, V. (2013). *Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis comunidades autónomas (1990-2010). Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco*. Madrid: Editorial UNED.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López, E., y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores de educación Primaria y Secundaria. Estudio de nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 261-292.



- Vélaz-de-Medrano, C. (Dir.), Manzano-Soto, N., y Blanco-Blanco, A. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: evaluación comparada de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas*. Madrid: CNIIE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vélaz-de-Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores, *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290.
- Watts, A.G. (1988). The Changing Place of Careers Guidance in Schools. *Prospects*, 18(4), 473-482.
- Watts, A.G. (1992). *Occupational Profiles of Vocational Counsellors in the European Community*. Berlín: CEDEFOP.
- Watts, A.G., Dartois, C., y Plant, P. (1988). *Educational and Vocational Guidance Services for the 14-25 Age Group in the European Community*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Européenes.
- Watts, A.G., y Ferreira-Marques, J.H. (1979). *Guidance and the School Curriculum*. París: UNESCO
- Watts, A.G., y Sultana, R.G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 105-122.
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P., y Rodriguez, M.L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A.G., Sultana, R.G., y McCarthy, J. (2010). The involvement of the Europe Union in career guidance policy and practice: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.
- Weinert, F. (1999). *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
- West, S.G., Finch, J.F., y Curran, P.J. (1995). Structural Equation Models with Nonnormal Variables. En R.H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications*. California: SAGE Publications.

Wilcock, A. (2014). *De la Primaria a la Secundaria. Cómo apoyar a los estudiantes en la transición*. Madrid: Narcea.

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.

### **REFERENCIAS LEGISLATIVAS**

Decreto de 29 de septiembre de 1931 sobre reforma de las Escuelas Normales. (Gaceta de Madrid, nº 273, 30/09/1931, p.2091)

Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media. (BOE, nº 58, 27/02/1953)

Orden de 28 de febrero de 1959 que organiza el servicio de orientación (BOE 22/04/1959)

Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del Primer ciclo de la Enseñanza Media (BOE nº 86, 11/04/1967)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, 06/08/1970)

Orden Ministerial de 2/12/1970, Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica” (BOE 8/12/1970)

Real Decreto 264/1977 de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato. (BOE, nº 50, 28/02/1977)

Constitución Española (BOE, nº 311, 29/12/1978)

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE nº 154, 27/06/1980)

Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. (BOE, nº15, 17 /01/1981)

- Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. (BOE, nº 18, 21/01/ 1981)
- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica. (BOE, nº90, 15/04/1982)
- Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. (BOE, nº 115, 14/05/1982)
- Real Decreto 1765/1982, de 24 de julio, sobre horario de enseñanzas mínimas del ciclo medio de la Educación General Básica. (BOE, nº 182, 31/07/1982)
- Resolución de 29 de septiembre de 1982, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo medio. (BOE, nº 246, 14/10/1982)
- Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. (BOE. nº 280, 22/11/1982)
- Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. (BOE, nº 70, 23/03/1983)
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE, nº 159, 04/07/1985)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, nº 238, 04/10/1990)
- Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (BOE, nº 303, 18/12/1992)
- Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. (BOE, nº 146, 19/06/1993)

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (BOE, nº 278, 21/11/1995)

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria. (BOE, nº 44, 20/02/1996)

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOE, nº 45, 21/02/1996)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE, nº 307, 24/12/2002)

Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. Bruselas, 18 de mayo de 2004.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE, nº 5, 05 /01/2007)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, nº 106, 4/05/2006)

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE, nº 293, 08/12/2006)

Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria de Andalucía. (BOJA, nº 156, 8/8/2007)

Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. BOJA núm. 246.

Resolución del Consejo sobre la mejora de la integración de la orientación permanente en estrategias de aprendizaje continuo. Bruselas, 21 Noviembre 2008.

Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. (BOE, nº 21, 24/01/ 2009)

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña. (BOE, nº 189, 6/08/2009)

Orden 1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL, nº 156, 13/08/2010)

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. (BOE, nº 83, 6/04/2010)

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. (BOE, nº 70, 23/03/ 2011)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, nº 295, 10/12/2013)



## ANEXOS

### ANEXOS

1. LEGISLACIÓN
2. CUESTIONARIOS.
3. DESCRIPTIVOS Y NORMALIDAD. ESTUDIO I.
4. VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR GRUPO DE EXPERTOS.
5. CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL
6. INDICE DE FIABILIDAD COMPUESTA (IFC).
7. DESCRIPTIVOS Y NORMALIDAD. ESTUDIO II.
8. DIAGRAMA DE CAJAS. ESTUDIO II.
9. DIFERENCIAS TAREAS TUTORIALES Y VARIABLES CONTEXTUALES





## **ANEXO 1. LEGISLACIÓN**



## A) EDUCACIÓN PRIMARIA

### NORMATIVA DE CARÁCTER ESTATAL

*Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria*

#### TUTORES

Artículo 45. Tutoría y designación de Tutores.

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente.
2. Cada grupo tendrá un maestro tutor que será designado por el Director, a propuesta del Jefe de estudios.

Artículo 46. Funciones del Tutor.

1. Los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones:

- Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de estudios. Para ello podrán contar con la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
- Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.
- Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2. El Jefe de estudios coordinará el trabajo de los Tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

### 1. ANDALUCÍA

*DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.*

Artículo 90. Funciones de la tutoría.

1. En educación infantil y en los centros públicos específicos de educación especial, los tutores y tutoras mantendrán una relación permanente con las familias del alumnado, facilitando situaciones y cauces de comunicación y colaboración y promoverán la presencia y participación en la vida de los centros. Para favorecer una educación integral, los tutores y tutoras aportarán a las familias información relevante sobre la evolución de sus hijos e hijas que sirva de base para llevar a la práctica, cada uno en su contexto, modelos compartidos de intervención educativa.
2. En educación primaria los tutores y tutoras ejercerán las siguientes funciones:
 

Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y acción tutorial.

Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones personales y académicas.

Coordinar la intervención educativa de todos los maestros y maestras que componen el equipo docente del grupo de alumnos y alumnas a su cargo.

Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas propuestas y elaboradas por el equipo docente.

Garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan al alumnado a su cargo.

Organizar y presidir las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.

Coordinar el proceso de evaluación continua del alumnado y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación y promoción del alumnado, de conformidad con la normativa que resulte de aplicación.

Cumplimentar la documentación personal y académica del alumnado a su cargo.

Recoger la opinión del alumnado a su cargo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las distintas áreas que conforman el currículo.

Informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales.

Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado. Dicha cooperación incluirá la atención a la tutoría electrónica a través de la cual los padres, madres o representantes legales del alumnado menor de edad podrán intercambiar información relativa a la evolución escolar de sus hijos e hijas con el profesorado que tenga asignada la tutoría de los mismos de conformidad con lo que a tales efectos se establezca por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

Mantener una relación permanente con los padres, madres o representantes legales del alumnado, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 10. A tales efectos, el horario dedicado a las entrevistas con los padres, madres o representantes legales del alumnado se fijará de forma que se posibilite la asistencia de los mismos y, en todo caso, en sesión de tarde.

Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

Colaborar, en la forma que se determine en el reglamento de organización y funcionamiento, en la gestión del programa de gratuidad de libros de texto.

Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el plan de orientación y acción tutorial del centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación

### 2. ARAGÓN

*Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.*

### 3. ASTURIAS

---

*DECRETO 63/2001, de 5 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Centros de Educación Básica del principado de Asturias*

---

Artículo 42. Competencias de las tutorías

Son funciones de las tutorías:

Participar en el desarrollo del plan de acción y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del titular de la jefatura de estudios y en colaboración con el Departamento de Orientación del centro.

Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo, adoptando las decisiones pertinentes sobre la promoción del alumnado, de acuerdo con la legislación específica sobre evaluación, para cada una de las etapas educativas impartidas en el centro, emitiendo cuantos informes sean pertinentes al efecto.

Organizar y presidir la Junta de Profesorado y las sesiones de evaluación.

Atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado, para proceder o coordinar la adecuación personal del currículo.

Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

Orientar y asesorar, en colaboración con el Departamento de Orientación al alumnado sobre sus posibilidades educativas, académicas y profesionales, de acuerdo con el nivel y etapa educativa que cursen.

Encauzar los problemas, demandas e inquietudes del alumnado y mediar en los problemas de convivencia que puedan surgir en el grupo de alumnos y alumnas.

Coordinar las actividades complementarias y extraescolares para el alumnado del grupo.

Informar a los padres y a las madres, al profesorado y al alumnado del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.

Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres del alumnado.

Atender y cuidar, junto con el resto del profesorado del centro, al alumnado en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

---

### 4. BALEARES

---

*Decreto 119/2002, de 27 de septiembre, por el cual se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas públicas de educación infantil, de los colegios públicos de educación primaria y de los colegios públicos de educación infantil y primaria.*

---

Artículo 42. Funciones de los tutores

1. Los profesores tutores ejercerán las funciones siguientes:

Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y del de orientación educativa, bajo la coordinación del jefe de estudios, y colaborar con los servicios de orientación educativa en el desarrollo de los mencionados planes.

Proporcionar al inicio de curso, al alumnado, a los padres y las madres o a los tutores legales, información documental o, en su defecto, indicar dónde pueden consultar todo lo referente a calendario escolar, horarios, horas de tutoría, actividades y servicios complementarios y extraescolares previstos, programas escolares, criterios de evaluación del grupo y normas de convivencia.

Conocer las características personales de cada alumno a través del análisis de su expediente personal y de otros instrumentos válidos para conseguir este conocimiento, como también los aspectos de la situación familiar y escolar que repercuten en el rendimiento académico del alumno.

Orientar y asesorar al alumnado sobre su evolución escolar.

Conocer los intereses de los alumnos, facilitarles la integración en su grupo y en el conjunto de la vida escolar, y fomentar el desarrollo de actitudes participativas.

Efectuar un seguimiento global de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado para detectar dificultades y necesidades especiales, con el objeto de buscar las respuestas educativas adecuadas, como la correspondiente adecuación personal del currículum, y solicitar, si procede, los asesoramientos y apoyos oportunos.

Coordinar el proceso de evaluación continua y formativa, y consensuar con el equipo de ciclo las decisiones de promoción o no promoción en la etapa o ciclo siguiente, teniendo en cuenta los informes de todos los profesores del grupo de alumnos, con audiencia previa de los padres, las madres o tutores legales en el caso de que la decisión sea de no promocionar.

Atender y vigilar al alumnado en los periodos de recreo como también en otras actividades no lectivas previstas como tales en la programación didáctica o, si procede, en la programación de aula, junto con el resto del profesorado y bajo las indicaciones del jefe de estudios o del director, si procede.

Asumir la responsabilidad que la documentación académica individual de los alumnos a su cargo esté al día.

Coordinar con los otros profesores del grupo las actuaciones encaminadas a salvaguardar la coherencia de la programación y de la práctica docente con el proyecto curricular y con la programación general anual del centro.

Coordinar el proceso de elaboración de la adaptación curricular, con la participación del profesorado de apoyo y de los miembros del equipo de orientación educativa y psicopedagógica.

Informar a los padres, las madres o los tutores legales, al menos tres veces al año, a los profesores y los alumnos del grupo de todo aquello que los concierna en relación a las actividades docentes y el rendimiento académico, controlar la asistencia del alumnado y realizar las actuaciones que dispone la normativa vigente en lo que concierne al absentismo, así como mantener las reuniones que se consideren oportunas.

Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado, los padres, las madres o los tutores legales de los alumnos.

Otras que le puedan ser encomendadas por el director del centro o atribuidas por la Consejería de Educación y Cultura.

2. El jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

---

## 5. CANARIAS

*ORDEN de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento*

Artículo 14 Tutorías

2. Sin perjuicio de las atribuciones previstas en el artículo 36, apartado 2, del Reglamento Orgánico de los centros, que sean aplicables en Educación Infantil y Educación Primaria, los tutores y las tutoras desarrollarán las siguientes tareas:

a) En relación con el alumnado de su grupo:

Coordinar las acciones para su aprendizaje, orientar su evolución escolar y apoyar su proceso educativo en colaboración con las familias.

Asesorar sobre métodos de trabajo, técnicas de estudio y tareas.

Informar, al nivel que corresponda, sobre los derechos y los deberes del alumnado, y las normas de convivencia del centro, los criterios de evaluación y de calificación que se les aplican, así como de los aspectos más relevantes de la programación general anual.

Informar a su alumnado sobre la organización, el funcionamiento y los órganos de gobierno del centro.

Fomentar en el alumnado hábitos democráticos, inculcando la participación en asambleas y reuniones.

Educar en valores y promover la resolución pacífica de conflictos.

Participar y, en su caso, coordinar las actividades complementarias y las actividades extraescolares organizadas por el centro que se realicen fuera del aula y que afecten al alumnado de su grupo.

Preparar y coordinar las sesiones de evaluación, levantando acta de ellas.

Coordinar la elaboración y el seguimiento de las adaptaciones curriculares del alumnado del grupo cuando las tengan prescritas.

Cumplimentar los documentos oficiales de evaluación del alumnado y elaborar los informes personales y los resultados de la evaluación final del alumnado de su grupo, adjuntando una copia de estos resultados a la memoria final de curso; además de rellenar los boletines de calificaciones, cuidando que lleguen a sus destinatarios y sean devueltos, debidamente firmados, en los plazos previstos.

b) En relación con los padres, las madres:

Llevar a cabo las reuniones de padres y madres establecidas en el plan de acción tutorial en horario de tarde para favorecer su participación y asistencia. En todo caso, al comienzo del curso, se informará a los padres, las madres o los tutores legales, y al alumnado de la programación del área, nivel o ciclo en los aspectos relativos, en especial, al sistema de evaluación (instrumentos de evaluación, criterios de calificación y evaluación y sus indicadores), así como a las fórmulas arbitradas para la coordinación y colaboración familia-escuela.

Informar a las familias del proceso educativo del grupo, a través de los procedimientos establecidos por el centro -entre los que han de incluirse necesariamente los boletines de calificaciones de las evaluaciones y las entrevistas periódicas con los padres y las madres o los tutores legales- al menos una vez al trimestre; así como establecer fórmulas de colaboración y coordinación.

c) En relación con el equipo docente:

Coordinarse con los distintos especialistas en los periodos que se contemplen en las normas de organización y funcionamiento del centro.

*Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.*

Artículo 36.- Equipos docentes de grupo

Los equipos docentes de grupo estarán constituidos por el profesorado que enseña a cada grupo que organiza el centro en cada uno de los niveles educativos que imparte. Serán coordinados por el profesorado tutor, que será designado por la dirección del centro a propuesta motivada de la jefatura de estudios.

Son atribuciones del profesorado tutor de grupo:

Informar al equipo docente de las características del grupo al comienzo del curso escolar y de cualquier aspecto que se considere relevante a lo largo del curso.

Garantizar el desarrollo de la acción tutorial y de la orientación académica y profesional del alumnado en colaboración con el orientador u orientadora y bajo la coordinación de la jefatura de estudios.

Llevar a cabo el seguimiento de la evolución del alumnado y promover acciones que favorezcan la corresponsabilidad y el cumplimiento de compromisos educativos entre las familias y el centro educativo.

Controlar las faltas de asistencia y puntualidad y comunicar éstas y otras incidencias a la jefatura de estudios y a las familias.

Coordinar las medidas necesarias a fin de garantizar un buen clima de convivencia en el grupo.

Coordinar la intervención educativa del personal docente que incide en el grupo propiciando el trabajo colaborativo entre los miembros del equipo.

Dirigir las sesiones de evaluación del grupo y cumplimentar los documentos de evaluación establecido en la normativa vigente.

Cualquier otra que le sea atribuida por la normativa vigente

## 6. CANTABRIA

---

*DECRETO 25/2010 de 31 de marzo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria*

---

Artículo 37. Funciones.

Son funciones de los profesores tutores:

Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios con la colaboración de los demás miembros del equipo docente y del profesor especialista en orientación educativa que corresponda al centro.

Presidir y levantar actas de las sesiones de evaluación, así como custodiar dichas actas.

Promover la coherencia en el proceso educativo de cada alumno, contribuyendo a su adecuado desarrollo cognitivo, emocional y social.

Coordinar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de su grupo.

Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

Orientar y asesorar a las familias y a los alumnos sobre las posibilidades educativas de éstos.

Ejercer, en su caso, tutorías compartidas por más de un profesor, tutorías individualizadas complementarias u otras medidas de apoyo a la función tutorial.

Controlar las faltas de asistencia y puntualidad de los alumnos de su grupo y comunicar éstas y otras incidencias a sus padres, madres o representantes legales, así como a la jefatura de estudios.

Cumplimentar la documentación académica individual y del grupo, colaborar con el secretario del centro en la elaboración de los documentos oficiales de evaluación, y comunicar los resultados de la evaluación a los padres, madres o representantes legales.

Colaborar con la Unidad de orientación educativa y, en su caso, con el Equipo de orientación educativa y psicopedagógica, en los términos que establezca la jefatura de estudios.

Encauzar las necesidades de los alumnos y colaborar en la resolución de los problemas que se planteen.

Informar a los padres, madres o representantes legales, profesores y alumnos de su grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, del proceso de enseñanza y aprendizaje, y del progreso educativo de los alumnos.

Facilitar la colaboración entre los profesores y los padres, madres o representantes legales de los alumnos.

Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo.

Coordinar el desarrollo de los programas de refuerzo de los alumnos de su tutoría.

Aquellas otras funciones que le sean asignadas por la normativa vigente.

---

## 7. CASTILLA LA MANCHA

---

*Orden de 15-09-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de educación infantil y primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*

---

47. El tutor ejercerá las funciones establecidas en el artículo 6 del Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y por la normativa que regula la prevención y control del absentismo escolar. Asimismo, durante el curso se celebrarán al menos tres reuniones con el conjunto de las familias y una individual con cada una de ellas.

---

*Orden de 09-03-2007, de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Bienestar Social, por la que se establece los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar.*

---

Quinto. Medidas para la intervención y seguimiento

(--)

a. El tutor o tutora llevará un control de la asistencia diaria y, en caso de que se observe una situación de absentismo, lo comunicará de manera inmediata a la familia e informará al equipo directivo, con el fin de permitir la incorporación guiada del alumnado a las actividades programadas en el centro. En su caso, el equipo directivo trasladará la información al resto de instituciones implicadas.

b. En caso de no remitir la situación de absentismo, el tutor o tutora, si es preciso con el concurso del equipo directivo, citará a una entrevista a la familia o los tutores legales.

(...)

---

*DECRETO 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.*

---

Artículo 6. Funciones

Son funciones de la tutoría:

Desarrollar con el alumnado programas relativos a la mediación y mejora de la convivencia, a los hábitos y técnicas de estudio, a la toma de decisiones y al pensamiento creativo y emprendedor.

Facilitar el intercambio y la coherencia del proceso educativo con las familias y establecer una vía de participación activa de la comunidad educativa en la vida del centro

Coordinar al profesorado que interviene en un mismo grupo de alumnos para garantizar la coherencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Colaborar con el resto de niveles de la orientación para favorecer un desarrollo gradual y coordinado a través de asesoramiento y el intercambio.

Desarrollar actuación con las empresas y el mundo del trabajo en el caso de la formación profesional

---

---

## 8. CASTILLA-LEÓN

---

*DECRETO 86/2002, de 4 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Obligatoria.*

---

Artículo 59. Funciones del tutor.

1. El profesor tutor ejercerá las siguientes funciones:

Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del centro.

Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.

Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.

Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales

Colaborar con el equipo de orientación educativa o con el departamento de orientación, en los términos que establezca la jefatura de estudios.

Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.

Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.

Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.

Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2. Por lo que respecta a la educación primaria, el tutor de cada grupo asumirá también las siguientes funciones:

Adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.

Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo

---



---

## 9. CATALUÑA

---

*DECRETO, de 12 de junio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los centros docentes públicos que imparten educación infantil y primaria*

---

Artículo 46

El maestro tutor

46.2 Cada unidad o grupo de alumnos tiene un maestro-tutor, con las funciones siguientes:

Tener conocimiento del proceso de aprendizaje y de evolución personal de los alumnos.

Coordinar la coherencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades de evaluación de todos los docentes que interviene en el proceso de enseñanza de su grupo de alumnos.

Responsabilizarse de la evaluación de su grupo de alumnos en las sesiones de evaluación

Cuidar, junto con el secretario cuando corresponda, de vigilar en la elaboración de los documentos acreditativos de los resultados de la evaluación y de la comunicación de éstos a los padres o representantes legales de los alumnos.

Llevar a cabo la información y orientación académica de los alumnos.

Mantener una relación suficiente y periódica con los padres de los alumnos o representantes legales para informarles de su proceso de aprendizaje y de su asistencia a las actividades escolares.

Velar por la convivencia del grupo de alumnos y su participación en las actividades del colegio.

Aquellas otras que le encomiende el directo o le atribuya el Departamento de Enseñanza.

---

## 10. EXTREMADURA

*INSTRUCCIONES de 27 de Junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento las Escuelas Infantiles, los Colegios de Educación Primaria, los Colegios de Educación Infantil y Primaria y los Centros de Educación Especial de Extremadura.*

### II.2.3. Tutorías

80. Durante el curso se celebrarán, al menos, tres reuniones con el conjunto de los padres, madres y tutores legales del grupo y dos entrevistas individuales con cada uno de ellos. En la primera reunión, a la que asistirán los maestros y maestras especialistas, se expondrá a las familias el programa global del trabajo del curso y se informará sobre criterios y procedimientos de evaluación y la organización de las relaciones centro-familias y el programa de actividades complementarias y extraescolares.

81. Los tutores/as llevarán un registro de las reuniones y entrevistas mantenidas con los padres en el que se hará constar la fecha, el convocante, los asistentes y un breve resumen de lo tratado en la misma.

82. Los tutores llevarán un control diario de las faltas de asistencia del alumnado. Asimismo, comunicarán sistemáticamente a las familias afectadas dichas faltas y entregarán al Jefe de Estudios el listado mensual del control de asistencia de sus alumnos, especificando las actuaciones realizadas y la valoración de los resultados obtenidos.

83. En relación con las actividades formativas complementarias corresponden al tutor/a las siguientes funciones:

Fomentar y facilitar la participación de sus alumnos en las actividades formativas complementarias.

Orientar y asesorar a los padres de sus alumnos y a los propios alumnos sobre qué actividades, dentro de la oferta del centro, se adaptan más a sus aptitudes e intereses.

Conocer, a través del maestro coordinador y del coordinador adjunto, los progresos y dificultades de sus alumnos en relación a las actividades formativas complementarias, así como las faltas de asistencia a las mismas

84. Los tutores/as colaborarán activamente con la Jefatura de Estudios en las actuaciones recogidas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro, encaminadas a mejorar la convivencia así como a paliar las causas que generan conductas absentistas

*Orden de 19 de diciembre de 2005 por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar.*

### Artículo 7. Desarrollo del Plan Regional en los Centros Educativos

– En los Centros de Educación Infantil y Educación Primaria, el Tutor/a controlará cada día las ausencias del alumnado y la justificación, si la hubiera. En los centros de Educación Secundaria Obligatoria, en cada sesión lectiva el profesor/a correspondiente controlará las ausencias del alumnado y la justificación, si la hubiera y comunicará éstas incidencias semanalmente al tutor/a del grupo. Cuando el número de ausencias injustificadas sea superior a lo establecido en el “Plan de Actuación de Prevención y Control del Absentismo Escolar del Centro”, el tutor/a se pondrá en contacto con los padres, con objeto de informar de la situación y solicitar su colaboración.

– En todo caso, la Jefatura de Estudios, recibirá mensualmente a través de los tutores, el listado de control de asistencia de cada grupo, así como la especificación de las actuaciones puestas en marcha y la valoración de los resultados obtenidos. La Jefatura de Estudios, en aquellos casos no resueltos, convocará a las familias a una entrevista, mediante carta certificada con acuse de recibo, o por cualquier otro medio del quede constancia de su recepción, en la que estarán presentes el tutor/a y el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad o el Educador Social, según proceda. En dicha entrevista se comunicará a los padres la situación de absentismo de su hijo/a, y las consecuencias que pueden derivarse de esta situación, haciéndoles saber la obligación que tienen como padres de colaborar y ser partícipes en la búsqueda de soluciones. De dicha reunión, se levantará acta para quedar constancia de los acuerdos adoptados.

## 11. GALICIA

*DECRETO 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*

### Artículo 81

Cada maestro tutor, además de sus tareas docentes específicas, realizará, al menos, las siguientes funciones:

Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios.

Proporcionar al principio de curso, a los alumnos y a los padres, información documental o, en su defecto, indicar dónde pueden consultar todo lo referente a calendario escolar, horarios, horas de tutoría, actividades extraescolares y complementarias previstas, programas escolares y criterios de evaluación del grupo.

Conocer las características personales de cada alumno a través del análisis del expediente personal del mismo y de otros instrumentos válidos para conseguir ese conocimiento.

Conocer los aspectos de la situación familiar y escolar que repercuten en el rendimiento académico de cada alumno.

Efectuar un seguimiento global de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos para detectar dificultades y necesidades especiales, con el objeto de buscar las respuestas educativas adecuadas y solicitar los oportunos asesoramientos y apoyos.

Coordinar las adaptaciones curriculares necesarias para alumnos de su grupo.

Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

Orientar a los alumnos de una manera directa e inmediata en su proceso formativo.

Informar al equipo de profesores del grupo de alumnos de las características de los mismos, especialmente en aquellos casos que presenten problemas específicos.

Coordinar el ajuste de las diferentes metodologías y principios de evaluación programados para el mismo grupo de alumnos.

En caso necesario, organizar y presidir las sesiones de evaluación.

Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda referente a la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.

Atender, junto con el resto del profesorado, a los alumnos y alumnas mientras estos permanecen en el centro en los períodos de ocio.

Colaborar con el equipo de orientación educativa y profesional del sector en los términos que establezca el mismo y la jefatura de estudios.

Colaborar con los demás tutores en el marco de los proyectos educativo y curricular del centro.

Orientar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar ante el resto de profesores, alumnado y equipo directivo en los problemas que se presenten.

Informar a los alumnos del grupo, a los padres y a los profesores de todo aquello que les afecte en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico, con especial atención a los aspectos y medidas tendentes a facilitar la competencia lingüística de los alumnos y alumnas en las dos lenguas oficiales.

Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

Ejercer, de acuerdo con el proyecto curricular, la coordinación entre los demás profesores del grupo.

Cumplimentar los documentos oficiales relativos a su grupo de alumnos.

Controlar la falta de asistencia o puntualidad de los alumnos, y tener informados a los padres o tutores y al jefe de estudios.

Fomentar la colaboración de las familias en las actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.

Aquellas otras que se le pudiesen encomendar para el mejor desarrollo de la acción tutorial.



## 12. LA RIOJA

*DECRETO 49/2008, de 31 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas infantiles, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria*

Artículo 34. Funciones del maestro tutor

Llevar a cabo el Plan de Acción Tutorial establecido en el Proyecto Educativo y aprobado por el Claustro.

Conocer los intereses y facilitar la integración del alumnado en su grupo y en el conjunto de la vida escolar y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.

Coordinarse con los maestros que impartan docencia o intervengan en su grupo, con respecto a la programación y a la evaluación continua del rendimiento académico del alumno y del desarrollo de su proceso educativo.

En Educación Primaria, decidir sobre la promoción del alumnado al ciclo siguiente, teniendo en cuenta los informes de todos los maestros del grupo de alumnos, previa audiencia de sus padres o representantes legales en el caso de que la decisión vaya a ser la de no promocionar, de acuerdo con lo establecido en el artículo nueve del Decreto 26/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Coordinar con el orientador y el profesorado de apoyo las adaptaciones curriculares y la intervención educativa con los alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo.

Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo, cumplimentar correctamente y custodiar la documentación académica individual y del grupo de su tutoría y velar, junto con el Secretario, cuando la comunicación de éstos a los padres y representantes legales.

Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.

Informar a los padres, madres o tutores legales, profesorado y alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y con el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Atender y vigilar, junto con el resto de los maestros del centro, a los alumnos en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas contempladas como tales en la programación didáctica.

Controlar las faltas de asistencia y puntualidad de los alumnos de su tutoría y comunicar éstas y otras incidencias a sus padres o tutores legales, así como al jefe de estudios.

Fomentar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres o tutores legales de los alumnos y mantener con las familias las reuniones que se consideren necesarias.

Cuantas otras le sean asignadas por la normativa vigente.

## 13. MADRID (COMUNIDAD DE)

*Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.*

## 14. MURCIA (REGIÓN DE)

*Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.*

## 15. NAVARRA

*DECRETO FORAL 24/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas públicas de educación infantil, colegios públicos de educación primaria y colegios públicos de educación infantil y primaria en el ámbito territorial de la comunidad foral de Navarra*

Artículo 40. Funciones de los tutores.

Los profesores tutores ejercerán las siguientes funciones:

Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y del de Orientación Educativa, bajo la coordinación del Jefe de Estudios y colaborar con el Orientador en el desarrollo de los citados planes.

Orientar y asesorar al alumnado sobre su evolución escolar.

Conocer los intereses y facilitar la integración del alumnado en su grupo y en el conjunto de la vida escolar, y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.

Coordinar con el resto de profesores del grupo la programación de actividades, tanto docentes como complementarias, así como la evaluación del rendimiento académico del alumnado y del desarrollo de su proceso educativo.

En Educación Primaria, decidir sobre la promoción del alumnado al ciclo siguiente, teniendo en cuenta los informes de todos los profesores del grupo de alumnos, previa audiencia de sus padres o representantes legales en el caso de que la decisión vaya a ser la de no promocionar, de acuerdo con lo establecido en el artículo 10 del Decreto Foral 100/1992, de 16 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra y en el punto 13 de la Orden Foral 62/1993, de 31 de marzo, sobre evaluación en Educación Primaria.

Atender y, en lo posible, anticiparse a las dificultades más generales de aprendizaje del alumnado, así como a sus necesidades educativas específicas, para proceder a la correspondiente adecuación personal del currículo.

Encauzar los problemas e inquietudes del alumnado.

Atender y vigilar al alumnado en los periodos de recreo así como en otras actividades no lectivas contempladas como tales en la programación didáctica o, en su caso, en la programación de aula, junto con el resto del profesorado y bajo las indicaciones del Jefe de Estudios o del Director, en su caso.

Cumplimentar la documentación académica individual de los alumnos a su cargo.

Coordinar con los demás profesores del grupo las actuaciones encaminadas a salvaguardar la coherencia de la programación y de la práctica docente con el Proyecto Curricular y con la Programación General Anual del Centro.

Coordinar con el Orientador y el profesorado de apoyo las adaptaciones curriculares y la intervención educativa con los alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

Informar a los padres y madres, profesores y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico, y comunicar a las familias las faltas de asistencia del alumnado, así como mantener con ellas las reuniones que se consideren oportunas.

Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos.

## 16. PAÍS VASCO

---

El Departamento De Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco proporciona un modelo del Reglamento de Organización y Funcionamiento que cada centro debe concretar.

---

### INFANTIL Y PRIMARIA

Seguimiento de las aptitudes e intereses de los alumnos y alumnas, con objeto de orientarles más eficazmente en su proceso de aprendizaje y toma de decisiones personales y académicas.

Facilitar la integración del alumnado en su grupo y en el conjunto de la vida escolar y fomentar el desarrollo de actitudes participativas.

Coordinar la acción educativa de todos los profesores y profesoras que componen el equipo docente del grupo, organizar y presidir las reuniones del mismo así como las sesiones de evaluación de su grupo.

Coordinar el proceso de evaluación continua del alumnado y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación y promoción de cada alumno y alumna, de acuerdo con los criterios que, al respecto, establezca la normativa vigente y el proyecto curricular del centro.

Coordinar junto con el profesorado de apoyo y, en su caso, el consultor o consultora, las adaptaciones curriculares y la intervención educativa con los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales.

Cumplimentar la documentación académica del alumnado a su cargo.

Informar sobre el desarrollo de los aprendizajes correspondientes a las competencias educativas generales y básicas a su alumnado y a sus familias.

Informar a las familias acerca de las faltas de asistencia a clase de sus hijos e hijas.

Cuantas otras se determinen en el plan de orientación y acción tutorial del centro.

---

## 17. VALENCIA (COMUNIDAD)

---

*DECRETO 233/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento orgánico y funcional de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación Primaria*

---

### Artículo 85

Los profesores tutores ejercerán las siguientes funciones:

Llevar a cabo el plan de acción tutorial establecido en el proyecto curricular del nivel correspondiente y aprobado por el claustro.

Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y, al final de cada ciclo de la Educación primaria, adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción del alumnado, teniendo en cuenta los informes de los otros profesores del grupo. Esta decisión requerirá la audiencia previa de los padres, madres o tutores legales cuando comporte que el alumno o alumna no promocione al ciclo o etapa siguiente.

En su caso, adoptar con los profesores de ciclo las medidas educativas complementarias o de adaptación curricular que se detecten necesarias como consecuencia de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.

Orientar al alumnado en sus procesos de aprendizaje.

Colaborar con el servicio psicopedagógico escolar para la consecución de los objetivos establecidos en el plan de acción tutorial.

En su caso, desarrollar en coordinación con el profesional del servicio psicopedagógico escolar y con el maestro o maestra de educación especial, las adaptaciones curriculares significativas y las medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Informar a los padres, madres o tutores legales, profesorado y alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y con el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Fomentar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres o tutores legales de los alumnos

Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

---

## B) EDUCACIÓN SECUNDARIA

### NORMATIVA DE CARÁCTER ESTATAL

*Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.*

#### TUTORES Y JUNTAS DE PROFESORES DE GRUPO

Artículo 55. Tutoría y designación de tutores

1. La tutoría y orientación de los alumnos forma parte de la función docente.
2. En los institutos de educación secundaria habrá un tutor por cada grupo de alumnos. El tutor será designado por el director, a propuesta del jefe de estudios, entre los profesores que impartan docencia al grupo.
3. El jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

Artículo 56. Funciones del tutor

1. El profesor tutor ejercerá las siguientes funciones:
  - Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto.
  - Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
  - Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.
  - Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.
  - Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
  - Colaborar con el departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca la jefatura de estudios.
  - Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.
  - Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.
  - Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.
  - Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.
2. En el caso de los ciclos formativos de formación profesional, el tutor de cada grupo asumirá también, respecto al módulo de formación en centros de trabajo, las siguientes funciones:
  - La elaboración del programa formativo del módulo, en colaboración con el profesor de formación y orientación laboral y con el responsable designado a estos efectos por el centro de trabajo.
  - La evaluación de dicho módulo, que deberá tener en consideración la evaluación de los restantes módulos del ciclo formativo y, sobre todo, el informe elaborado por el responsable designado por el centro de trabajo sobre las actividades realizadas por los alumnos en dicho centro.
  - La relación periódica con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la cualificación que se pretende.
  - La atención periódica, en el centro educativo, a los alumnos durante el período de realización de la formación en el centro de trabajo, con objeto de atender a los problemas de aprendizaje que se presenten y valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa de formación.

### 1. ANDALUCÍA

*DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.*

Artículo 91. Funciones de la tutoría.

El profesorado que ejerza la tutoría desarrollará las siguientes funciones:

- a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y acción tutorial.
- b) Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y toma de decisiones personales, académicas y profesionales.
- c) Coordinar la intervención educativa del profesorado que compone el equipo docente del grupo de alumnos y alumnas a su cargo.
- d) Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas propuestas y elaboradas por el equipo docente.
- e) Garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan al alumnado a su cargo.
- f) Organizar y presidir las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.
- g) Coordinar el proceso de evaluación continua del alumnado y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación, promoción y titulación del alumnado, de conformidad con la normativa que resulte de aplicación.
- h) Cumplimentar la documentación personal y académica del alumnado a su cargo.
- i) Recoger la opinión del alumnado a su cargo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las distintas materias, ámbitos o módulos que conforman el currículo.
- j) Informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales.
- k) Facilitar la comunicación y la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado. Dicha cooperación incluirá la atención a la tutoría electrónica a través de la cual los padres, madres o representantes legales del alumnado menor de edad podrán intercambiar información relativa a la evolución escolar de sus hijos e hijas con el profesorado que tenga asignada la tutoría de los mismos de conformidad con lo que a tales efectos se establezca por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.
- l) Mantener una relación permanente con los padres, madres o representantes legales del alumnado, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 12. A tales efectos, el horario dedicado a las entrevistas con los padres, madres o representantes legales del alumnado se fijará de forma que se posibilite la asistencia de los mismos y, en todo caso, en sesión de tarde.
- m) Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.
- n) Colaborar, en la forma que se determine en el reglamento de organización y funcionamiento, en la gestión del programa de gratuidad de libros de texto.
- ñ) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el plan de orientación y acción tutorial del instituto o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación

## 2. ARAGÓN

---

*ORDEN de 22 de Agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Centros Docentes Públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

---

### 1.4.—Tutoría

10.—Se celebrarán al menos tres sesiones de evaluación de alumnos presididas por el tutor de cada grupo, coincidiendo éstas con cada uno de los trimestres del curso. En la sesión de evaluación correspondiente al último trimestre se anotarán las calificaciones de ciclo o de curso que correspondan a cada alumno. Esta sesión de evaluación se realizará al término de las actividades lectivas en el mes de junio. No obstante lo establecido anteriormente, podrán realizarse las sesiones conjuntas del tutor con los Profesores del grupo de alumnos que el Jefe de Estudios y los propios tutores consideren necesarias y todas aquellas que estén recogidas en el Plan de Acción Tutorial.

11.—La designación de los Tutores se realizará de acuerdo con lo que establece el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Para la designación de los tutores se tendrá en cuenta:

- a) Las tutorías serán asignadas preferentemente a Profesores que impartan algún área, materia, o módulo de Formación Profesional común a todos los alumnos del grupo.
- b) Las tutorías de grupos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria serán asignadas, preferentemente, a los Maestros que impartan clase a dichos grupos. Se procurará que el tutor permanezca a lo largo del ciclo.
- c) Los tutores de los grupos de diversificación de la Educación Secundaria Obligatoria serán, preferentemente, Profesores del Departamento de Orientación y se coordinarán con el resto de los tutores de sus alumnos.
- d) El horario del profesor tutor incluirá, en Educación Secundaria Obligatoria, dos periodos lectivos a la semana, para las tareas de tutoría: uno, para la atención del grupo de alumnos y otro para coordinación con el Departamento de Orientación.
- e) Para el resto de las enseñanzas se computará una hora lectiva semanal. Los tutores dedicarán este periodo lectivo a la atención de la totalidad de los alumnos del grupo que tienen encomendado.
- f) El tiempo de tutoría figurará en el horario lectivo del Profesor y en el del correspondiente grupo de alumnos. Asimismo, deberá incluir dos horas complementarias semanales para la atención a los padres, la colaboración con el Jefe de Estudios, con los Departamentos de Orientación y Actividades Complementarias y Extraescolares y para otras tareas relacionadas con la tutoría. Estas horas de tutoría se comunicarán a padres y alumnos al comienzo del curso académico.

12.—De acuerdo con lo establecido en el artículo 15.f) de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, en la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, el Claustro de Profesores coordinará las funciones de orientación y tutoría de los alumnos. Para facilitar esta tarea, el Departamento de Orientación, apoyará la labor de los tutores de acuerdo con el Plan de Acción Tutorial y bajo la dirección del Jefe de Estudios. Todos los profesores, tienen la obligación de atender a los padres, cuando éstos soliciten información sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos en las áreas, materias o módulos que impartan.

---

## 3. ASTURIAS

---

*DECRETO 63/2001, de 5 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Centros de Educación Básica del principado de Asturias.*

---

Artículo 42. Competencias de las tutorías  
Son funciones de las tutorías:

Participar en el desarrollo del plan de acción y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del titular de la jefatura de estudios y en colaboración con el Departamento de Orientación del centro.

Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo, adoptando las decisiones pertinentes sobre la promoción del alumnado, de acuerdo con la legislación específica sobre evaluación, para cada una de las etapas educativas impartidas en el centro, emitiendo cuantos informes sean pertinentes al efecto.

Organizar y presidir la Junta de Profesorado y las sesiones de evaluación.

Atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado, para proceder o coordinar la adecuación personal del currículo.

Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

Orientar y asesorar, en colaboración con el Departamento de Orientación al alumnado sobre sus posibilidades educativas, académicas y profesionales, de acuerdo con el nivel y etapa educativa que cursen.

Encauzar los problemas, demandas e inquietudes del alumnado y mediar en los problemas de convivencia que puedan surgir en el grupo de alumnos y alumnas.

Coordinar las actividades complementarias y extraescolares para el alumnado del grupo.

Informar a los padres y a las madres, al profesorado y al alumnado del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.

Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres del alumnado.

Atender y cuidar, junto con el resto del profesorado del centro, al alumnado en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

---

#### 4. BALEARES

*Decreto 120/2002 de 27 de septiembre, por el cual se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*

Artículo 56. Funciones de los profesores tutores

1. Los profesores tutores ejercerán las funciones siguientes:

Coordinar la tarea educativa del equipo docente del grupo. A tal finalidad, velarán por mantener la coherencia de la programación y de la práctica docente con el proyecto curricular y la programación general anual del centro, mediante las reuniones que lleve a cabo el equipo.

Presidir las reuniones ordinarias del equipo docente y las que, con carácter extraordinario, haga falta realizar, así como extender acta de cada una.

Proporcionar al inicio de curso, al alumnado, a los padres y las madres, o a los tutores legales, información documental o, en su defecto, indicar dónde pueden consultar todo lo que se refiera a calendario escolar, horarios, horas de tutoría, actividades complementarias y extraescolares previstas, programas escolares, criterios de evaluación del grupo y normas de convivencia.

Coordinar el proceso a evaluación de los alumnos, y organizar y presidir las correspondientes sesiones de evaluación de su grupo.

Participar en las reuniones periódicas que convoque al efecto la jefatura de estudios con la colaboración del Departamento de Orientación.

Mantener reuniones periódicas con los alumnos, sea bien individualmente o colectivamente.

Responsabilizarse, junto con el secretario del centro, de la elaboración de la documentación académica individual de los alumnos a su cargo, y mantenerla actualizada.

Gestionar los problemas y encaminar las iniciativas e inquietudes del alumnado, e intervenir ante los diferentes sectores de la comunidad educativa en el abordaje de las situaciones que se planteen.

Informar a los padres, las madres o los tutores legales, al menos tres veces al año, y a los profesores y los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación a las actividades docentes y el rendimiento académico.

Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación bajo la coordinación del jefe de estudios y colaborar con el Departamento de Orientación, en la orientación del alumno en los procesos de aprendizaje y asesoramiento sobre sus posibilidades académicas y profesionales.

Controlar las faltas de asistencia y puntualidad del alumnado de su tutoría, a partir de la información facilitada por el profesorado del grupo, coordinar las medidas previstas en el centro, realizar las actuaciones que dispone la normativa vigente en lo que concierne al absentismo, y comunicar las faltas y otras incidencias a los padres, las madres o los tutores legales, bajo la coordinación del jefe de estudios.

Otras que le puedan ser encomendadas por el director del instituto o atribuidas por la Consejería de Educación y Cultura.

2. En el caso de los ciclos formativos de formación profesional, el tutor del grupo de alumnos será el profesor responsable del módulo de formación en centros de trabajo, además de impartir clase en algún otro módulo del ciclo. La designación de este profesor tutor la realizará el director del centro entre el profesorado que imparte docencia en el grupo de alumnos y tenga destinación definitiva en el centro. Se le encomendarán, además de las funciones de tutoría ordinarias indicadas en el apartado anterior, las siguientes:

Tomar contacto con las empresas, ajustar las fechas y los horarios de la estancia de los alumnos en los centros de trabajo.

Desarrollar la programación del módulo de formación en centros de trabajo acordada por el departamento didáctico de familia profesional. Para eso, mantendrá los contactos oportunos con el responsable, designado por la empresa, del programa formativo en el centro de trabajo.

Orientar al alumnado, conjuntamente con el profesorado de formación y orientación laboral, tanto al inicio como durante el desarrollo de la formación en centros de trabajo, por lo que mantendrá encuentros periódicos con éste.

Recoger información del desarrollo de la formación en centros de trabajo para la evaluación de los aprendizajes de cada alumno y para la valoración del desarrollo del mismo programa. Recoger, asimismo, cualquier otra información de interés para una mejor relación escuela-empresa.

Canalizar y, si procede, resolver las dificultades ordinarias que afecten el desarrollo del módulo de formación en centros de trabajo.

Atender periódicamente al alumnado en el centro educativo durante el periodo de realización del módulo de formación en centros de trabajo.

Evaluar, colegiadamente con el resto de profesores del ciclo, al alumnado que ha realizado el módulo de formación en centros de trabajo, teniendo en cuenta, además de otras informaciones, el informe que el tutor de la empresa confeccionará a tal finalidad.

Otras que le puedan ser encomendadas por el director del centro o atribuidas por la Consejería de Educación y Cultura.

#### 5. CANARIAS

*Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.*

Artículo 36.- Equipos docentes de grupo

Los equipos docentes de grupo estarán constituidos por el profesorado que enseña a cada grupo que organiza el centro en cada uno de los niveles educativos que imparte. Serán coordinados por el profesorado tutor, que será designado por la dirección del centro a propuesta motivada de la jefatura de estudios.

Son atribuciones del profesorado tutor de grupo:

Informar al equipo docente de las características del grupo al comienzo del curso escolar y de cualquier aspecto que se considere relevante a lo largo del curso.

Garantizar el desarrollo de la acción tutorial y de la orientación académica y profesional del alumnado en colaboración con el orientador u orientadora y bajo la coordinación de la jefatura de estudios.

Llevar a cabo el seguimiento de la evolución del alumnado y promover acciones que favorezcan la corresponsabilidad y el cumplimiento de compromisos educativos entre las familias y el centro educativo.

Controlar las faltas de asistencia y puntualidad y comunicar éstas y otras incidencias a la jefatura de estudios y a las familias.

Coordinar las medidas necesarias a fin de garantizar un buen clima de convivencia en el grupo.

Coordinar la intervención educativa del personal docente que incide en el grupo propiciando el trabajo colaborativo entre los miembros del equipo.

Dirigir las sesiones de evaluación del grupo y cumplimentar los documentos de evaluación establecido en la normativa vigente.

Cualquier otra que le sea atribuida por la normativa vigente

## 6. CANTABRIA

*DECRETO 75/2010, de 11 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria*

Artículo 47. Competencias.

1. El profesor tutor ejercerá las siguientes competencias:

Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y del plan de orientación académica y profesional bajo la coordinación del jefe de estudios, en colaboración con los demás miembros del equipo docente y con el departamento de orientación.

Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.

Promover la coherencia en el proceso educativo de cada alumno, contribuyendo a su adecuado desarrollo cognitivo, emocional y social.

Coordinar la labor educativa del equipo docente del grupo, pudiendo proponer al jefe de estudios la celebración de reuniones de coordinación de dicho equipo cuando se considere oportuno.

Coordinar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de su grupo.

Controlar las faltas de asistencia y puntualidad de los alumnos de su grupo y comunicar éstas y otras incidencias a sus padres, madres o representantes legales, así como al jefe de estudios.

Presidir y levantar acta de las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo, así como custodiar dichas actas.

Conocer los intereses de los alumnos, facilitar su integración en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.

Colaborar con el departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca el jefe de estudios.

Encauzar las necesidades de los alumnos y colaborar en la resolución de los problemas que se planteen.

Colaborar con el jefe del departamento de actividades complementarias y extraescolares en la coordinación y desarrollo de las actividades complementarias para los alumnos de su grupo, así como en la organización de las actividades extraescolares contempladas para dicho grupo.

Ejercer, en su caso, tutorías compartidas por más de un profesor, tutorías individualizadas complementarias u otras medidas de apoyo a la función tutorial.

Informar a los padres, madres o representantes legales, profesores y alumnos de su grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, del proceso de enseñanza y aprendizaje, y del progreso educativo de los alumnos.

Cumplimentar la documentación académica individual y del grupo, colaborar con el secretario del instituto en la elaboración de los documentos oficiales de evaluación, y comunicar los resultados de la evaluación a los padres, madres o representantes legales.

Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con las familias de sus tutorados, mediante reuniones periódicas, individuales o colectivas, dirigidas a informarles sobre aquellos asuntos relacionados con la educación de sus hijos, e impulsar la implicación de las mismas en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Participar en la coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo de los alumnos de su tutoría.

En los institutos en los que se imparta formación profesional, colaborar con el jefe del departamento de formación y orientación laboral en el fomento de la cultura emprendedora y la prevención de riesgos laborales entre los alumnos de su grupo.

Cualquiera otra que le sea asignada por la normativa vigente

## 7. CASTILLA LA MANCHA

*Orden de 15-09-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.*

48. El tutor ejercerá las funciones establecidas en el artículo 6 del Decreto 43/2005, de 25 de abril, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y por la normativa que regula la prevención y control del absentismo escolar.

49. El tutor mantendrá con las familias, al menos, las reuniones que establece la normativa sobre evaluación y la Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan de Mejora. El horario de tutoría con las familias se pondrá en conocimiento de las mismas y se expondrá en el tablón de anuncios del centro.

50. El tutor de ciclos formativos asumirá, además de las establecidas en la instrucción anterior, las funciones específicas establecidas en el artículo 56, punto 2, del Reglamento Orgánico. El tutor del módulo de Formación en Centros de Trabajo asumirá las funciones específicas establecidas en el artículo 56, punto 2, del Reglamento Orgánico.

51. En los institutos de educación secundaria en los que se imparten enseñanzas a distancia, los tutores tendrán la responsabilidad de dirigir, orientar y evaluar de forma individualizada el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado

*Orden de 09-03-2007, de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Bienestar Social, por la que se establece los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar.*

Quinto. Medidas para la intervención y seguimiento

(--)

a. El tutor o tutora llevará un control de la asistencia diaria y, en caso de que se observe una situación de absentismo, lo comunicará de manera inmediata a la familia e informará al equipo directivo, con el fin de permitir la incorporación guiada del alumnado a las actividades programadas en el centro. En su caso, el equipo directivo trasladará la información al resto de instituciones implicadas.

b. En caso de no remitir la situación de absentismo, el tutor o tutora, si es preciso con el concurso del equipo directivo, citará a una entrevista a la familia o los tutores legales.

(...)

*DECRETO 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*

Artículo 6 Funciones

Son funciones de la tutoría:

Desarrollar con el alumnado programas relativos a la mediación y mejora de la convivencia, a los hábitos y técnicas de estudio, a la toma de decisiones y al pensamiento creativo y emprendedor.

Facilitar el intercambio y la coherencia del proceso educativo con las familias y establecer una vía de participación activa de la comunidad educativa en la vida del centro

Coordinar al profesorado que interviene en un mismo grupo de alumnos para garantizar la coherencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Colaborar con el resto de niveles de la orientación para favorecer un desarrollo gradual y coordinado a través de asesoramiento y el intercambio.

Desarrollar actuación con las empresas y el mundo del trabajo en el caso de la formación profesional

## 8. CASTILLA Y LEÓN

*DECRETO 86/2002, de 4 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Obligatoria.*

Artículo 59. Funciones del tutor.

1. El profesor tutor ejercerá las siguientes funciones:

Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del centro.

Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.

Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.

Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales

Colaborar con el equipo de orientación educativa o con el departamento de orientación, en los términos que establezca la jefatura de estudios.

Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.

Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.

Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.

Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2. Por lo que respecta a la educación primaria, el tutor de cada grupo asumirá también las siguientes funciones:

a) Adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.

b) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo

## 9. CATALUÑA

*DECRETO 199/1996, de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los centros docentes públicos que imparten educación secundaria y formación profesional de grado superior.*

Artículo 52

El profesor-tutor

52.2 Cada unidad o grupo de alumnos tiene un profesor-tutor, con las funciones siguientes:

Tener conocimiento del proceso de aprendizaje y de evolución personal de los alumnos.

Vigilar la coherencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades de evaluación de todos los docentes que intervienen en el proceso de enseñanza de su grupo de alumnos.

Responsabilizarse de la evaluación de su grupo de alumnos en las sesiones de evaluación.

Cuidar, junto con el secretario o administrador, cuando corresponda, de velar por la elaboración de los documentos acreditativos de los resultados de la evaluación y de la comunicación de éstos a los padres o representantes legales de los alumnos.

Llevar a cabo las tareas de información y orientación académica de los alumnos.

Mantener una relación suficiente y periódica con los padres de los alumnos o representantes legales para informarles de su proceso de aprendizaje y de su asistencia a las actividades escolares, de acuerdo con los criterios establecidos por la dirección del centro.

Vigilar la convivencia del grupo de alumnos y su participación en las actividades del centro.

Aquellas otras que le encargue el director o le atribuya el Departamento de Enseñanza.

## 10. EXTREMADURA

*DECRETO 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*

Artículo 13. Tutoría y orientación

2. El profesor tutor de cada grupo de alumnos coordinará la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de la orientación personal, académica y profesional de aquellos. Asimismo facilitará la integración de los alumnos en el grupo y la cooperación educativa entre profesores y familias de los alumnos para lo que contará con el apoyo del departamento de orientación y el resto del equipo educativo.

*Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de Junio de 2006, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura.*

### II.2.6. TUTORÍAS

87. Los tutores colaborarán activamente con la Jefatura de Estudios en las actuaciones recogidas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento encaminadas a mejorar la convivencia, así como a evitar el absentismo escolar, y contando con el apoyo del Educador Social del centro. De conformidad con lo dispuesto en la Orden de 19 de diciembre de 2005 (DOE del 5 de enero de 2006), el tutor recabará semanalmente el parte de ausencias del alumnado y la justificación, si la hubiera, por parte del profesor correspondiente. Cuando el número de ausencias injustificadas sea superior a lo establecido en el Plan de Actuación para el Control del Absentismo Escolar se pondrá en contacto con los padres o tutores legales, con objeto de informar de su situación y solicitar su colaboración. En todo caso, los tutores entregarán en la Jefatura de Estudios el listado de asistencia de cada grupo, así como especificación de las actuaciones puestas en marcha y la valoración de los resultados obtenidos

*Orden de 19 de diciembre de 2005 por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar.*

Artículo 7. Desarrollo del Plan Regional en los Centros Educativos

– En los Centros de Educación Infantil y Educación Primaria, el Tutor/a controlará cada día las ausencias del alumnado y la justificación, si la hubiera. En los centros de Educación Secundaria Obligatoria, en cada sesión lectiva el profesor/a correspondiente controlará las ausencias del alumnado y la justificación, si la hubiera y comunicará éstas incidencias semanalmente al tutor/a del grupo. Cuando el número de ausencias injustificadas sea superior a lo establecido en el “Plan de Actuación de Prevención y Control del Absentismo Escolar del Centro”, el tutor/a se pondrá en contacto con los padres, con objeto de informar de la situación y solicitar su colaboración.

– En todo caso, la Jefatura de Estudios, recibirá mensualmente a través de los tutores, el listado de control de asistencia de cada grupo, así como la especificación de las actuaciones puestas en marcha y la valoración de los resultados obtenidos. La Jefatura de Estudios, en aquellos casos no resueltos, convocará a las familias a una entrevista, mediante carta certificada con acuse de recibo, o por cualquier otro medio del que conste la asistencia de su recepción, en la que estarán presentes el tutor/a y el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad o el Educador Social, según proceda. En dicha entrevista se comunicará a los padres la situación de absentismo de su hijo/a, y las consecuencias que pueden derivarse de esta situación, haciéndoles saber la obligación que tienen como padres de colaborar y ser partícipes en la búsqueda de soluciones. De dicha reunión, se levantará acta para quedar constancia de los acuerdos adoptados.

## 11. GALICIA

*DECRETO 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.*

Artículo 59º

1. Cada profesor tutor, además de sus tareas docentes específicas, realizará, cuando menos, las siguientes funciones:

- a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe o jefa de estudios y en colaboración con el departamento de orientación.
- b) Proporcionar en el inicio de curso, al alumnado y a los padres y madres, información documental o, en su defecto, indicar dónde pueden consultar todo lo referente a calendario escolar, horarios, horas de tutoría, actividades extraescolares y complementarias previstas, programas escolares y criterios de evaluación del grupo.
- c) Conocer las características personales de cada alumno y alumna a través del análisis de su expediente personal y de otros instrumentos válidos para conseguir ese conocimiento.
- d) Conocer los aspectos de la situación familiar y escolar que repercuten en el rendimiento académico de cada alumno y alumna.
- e) Efectuar un seguimiento global de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado para detectar dificultades y necesidades especiales, con objeto de buscar las respuestas educativas adecuadas y solicitar los oportunos asesoramientos y apoyos.
- f) Coordinar las adaptaciones curriculares necesarias para alumnos y alumnas de su grupo.
- g) Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- h) Orientar al alumnado de una manera directa e inmediata en su proceso formativo.
- i) Informar al equipo de profesores del grupo de alumnos y alumnas de sus características, especialmente en aquellos casos que presenten problemas específicos.
- j) Coordinar el ajuste de las diferentes metodologías y principios de evaluación programados para el mismo grupo de alumnos e alumnas.
- k) Organizar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo.
- l) Favorecer el proceso de maduración vocacional orientando y asesorando al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- m) Colaborar con el departamento de orientación del instituto en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- n) Colaborar con los demás tutores y con el departamento de orientación en el marco de los proyectos educativo y curricular del centro.
- ñ) Orientar las demandas e inquietudes del alumnado y mediar, en colaboración con el delegado del grupo, ante el resto del profesorado, alumnado y equipo directivo en los problemas que se presenten
- o) Informar al alumnado del grupo, a los padres y madres y al profesorado de todo aquello que les afecte en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- p) Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos y alumnas.
- q) Ejercer, de acuerdo con el proyecto curricular, la coordinación entre los miembros del equipo docente.
- r) Cubrir los documentos oficiales relativos a su grupo de alumnado.
- s) Controlar la falta de asistencia o puntualidad del alumnado, y tener informados a los padres y madres o tutores y al jefe o jefa de estudios.
- t) Implicar a las familias en las actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- u) Atender, junto con el resto de profesorado, a los alumnos y alumnas mientras estos permanecen en el centro en los períodos de recreo o entre clases



## 12. LA RIOJA

*DECRETO 54/2008, de 19 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja*

Artículo 53.- Funciones del Profesor Tutor.

Los tutores ejercerán las siguientes funciones:

- a) Participar en la elaboración y el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y, en su caso, en el de orientación académica y profesional.
- b) Informar, orientar y asesorar a los alumnos tutelados en todas las cuestiones de orden académico y profesional en que sea requerido por ellos, de modo directo o canalizando al alumnado hacia la fuente informativa adecuada según sea el caso (secretaría, jefatura de estudios, dirección, departamento de orientación u otros servicios).
- c) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos a su cargo y organizar y presidir, en su caso, las correspondientes sesiones de evaluación de su grupo, cumplimentando la documentación académica individual de los alumnos a su cargo.
- d) Participar en las reuniones periódicas que, para coordinar la actividad docente, convoque la Jefatura de Estudios.
- e) Comunicar a los alumnos las faltas de asistencia. En el caso de los alumnos menores de edad, comunicar a sus familias las faltas de asistencia de sus hijos y facilitar la necesaria cooperación educativa entre el profesorado y los padres del alumno.
- f) Colaborar con el resto de profesores de los alumnos a su cargo en las siguientes funciones:  
Facilitar la integración en el centro del alumnado tutelado y fomentar su participación en las actividades de todo tipo que se realicen en el centro.  
Promover la cooperación educativa entre el profesorado y el alumnado.  
Informar al profesorado y al alumnado de todo aquello que les concierna en relación con las actividades artísticas, científicas y culturales que se realicen y, especialmente, en todo lo referido al rendimiento académico del alumnado tutelado.
- g) Consignar en un informe de evaluación individualizado, cuando un alumno se traslade a otro centro antes de la finalización del curso escolar, aquella información que resulte necesaria para la continuidad del proceso de aprendizaje.
- h) Colaborar en la programación y desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares para la participación de los alumnos del grupo.
- i) Cualquier otra que le asigne la normativa en vigor.

## 13. MADRID (COMUNIDAD DE)

*RD 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.*

## 14. MURCIA (REGIÓN DE)

*RD 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.*

## 15. NAVARRA

*DECRETO FORAL 25/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.*

Artículo 52. Funciones de los profesores tutores.

1. Los profesores tutores ejercerán las siguientes funciones:

- a) Participar en el desarrollo del Plan de acción tutorial y en el de orientación educativa, bajo las directrices del Departamento de Orientación.
- b) Orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades educativas y profesionales y sobre la elección de materias optativas.
- c) Conocer los intereses y facilitar la integración del alumnado en su grupo y en el conjunto de la vida escolar, y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.
- d) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos y organizar y presidir las correspondientes sesiones de evaluación de su grupo.
- e) Coordinar la labor educativa del equipo docente del grupo. A tal fin, velará por mantener la coherencia de la programación y de la práctica docente con el Proyecto Curricular y la Programación General Anual del Centro, a través de las reuniones que lleve a cabo el equipo.
- f) Participar en las reuniones periódicas que convoque al efecto el Departamento de Orientación, y colaborar con él en los términos que establezca la Jefatura de Estudios.
- g) Mantener reuniones periódicas con los alumnos, bien sea individual o colectivamente.
- h) Cumplimentar la documentación académica individual de los alumnos a su cargo.
- i) Encauzar los problemas e inquietudes del alumnado y mediar ante el resto del profesorado y el Equipo Directivo en los problemas que se planteen.
- j) Informar a los padres y madres, profesorado y alumnado del grupo de todo aquello que les concierna con relación a las actividades docentes y al rendimiento académico, y comunicar a las familias las faltas de asistencia del alumnado, manteniendo con ellas las reuniones que sean precisas.
- k) Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos.

## 16. PAÍS VASCO

---

El Departamento De Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco proporciona un modelo del Reglamento de Organización y Funcionamiento que cada centro debe concretar.

Coordinar al equipo docente de su grupo, tanto en lo referente a la programación y evaluación, como en el análisis de situaciones individuales y generales a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los tutores y tutoras deberán realizar con los profesores y profesoras de su grupo un mínimo de tres reuniones por curso fuera de las sesiones de evaluación. El tutor o tutora deberá informar de estas reuniones al jefe o jefa de estudios y será el encargado o encargada de hacer la convocatoria de las mismas.

Orientar al alumnado en los aspectos personales, académicos y profesionales con el apoyo, en su caso, de los Servicios de Orientación del Centro y de la zona.

Redactar el consejo de orientación al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, una vez recogida la información del equipo docente.

Informar al alumnado y a sus padres y madres en todo lo que se refiere a sus actividades escolares, sin perjuicio del derecho de los mismos a dirigirse a los profesores y profesoras o a los Órganos de Gobierno del centro. El centro deberá comunicar a las familias el horario de visita semanal del tutor o tutora

Coordinar las sesiones de evaluación, y hacer entrega de los resultados de éstas. Deberá asimismo, cumplimentar las estadísticas de las asignaturas y cuantos datos le exija la jefatura de estudios, así como los documentos académicos del alumnado derivados de la acción tutorial.

Realizar el seguimiento de las faltas de asistencia de los alumnos y alumnas de su grupo-clase y comunicar dichas faltas a la Jefatura de Estudios del centro y familias.

Las que, en aplicación o desarrollo de las precedentes, le asigne el ROF del centro.

---

## 17. VALENCIA (COMUNIDAD DE)

---

*DECRETO 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funciones de los institutos de educación secundaria*

---

Artículo 97

El profesor o profesora tutor ejercerá las siguientes funciones:

Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe o jefa de estudios y en colaboración con el departamento de orientación.

Coordinar a los profesores de su grupo en todo lo referente al proceso de aprendizaje del alumnado del mismo.

Organizar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo.

Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.

Orientar y asesorar al alumnado en sus procesos de aprendizaje y sobre sus posibilidades académicas y profesionales.

Colaborar con el departamento de orientación, en los términos que establezca la jefatura de estudios.

Mediar ante el resto del profesorado y del equipo directivo en los problemas que se planteen al alumnado de su grupo, en colaboración con el delegado y el subdelegado del grupo respectivo.

Informar a los padres y madres, al profesorado y al alumnado del grupo al principio del curso de los objetivos, programas escolares y criterios de evaluación, así como, a lo largo del año de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, con el programa o los programas de educación bilingüe que aplique el centro y con el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado del grupo y de las evaluaciones obtenidas.

Fomentar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres, madres o tutores legales del alumnado.

Coordinar las actividades complementarias de los alumnos del grupo

Recoger las aspiraciones, necesidades y consultas de los alumnos.

Informar a los alumnos a principio de curso de sus derechos y deberes

---

## **ANEXO 2. CUESTIONARIOS**



Comunidad Valenciana

Educación Primaria Código:  

**Los modelos institucionales de Orientación en las Comunidades Autónomas Españolas**  
(Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Plan Nacional I+D+i 2012-2015. Ref: EDU2012-37942)

## CUESTIONARIO PARA EL/LA DIRECTOR/A<sup>1</sup>

Llevamos a cabo un estudio cuyo objetivo es analizar los distintos modelos institucionales de Orientación y Apoyo a la escuela desarrollados por las Comunidades Autónomas. Sus percepciones, valoraciones y opiniones como profesional *sobre el terreno* son de la máxima relevancia para poder conocer la realidad escolar y obtener conclusiones de utilidad para la mejora de la orientación y la educación. Por eso le pedimos que conteste a este cuestionario. **Muchas gracias por colaborar.**

**IMPORTANTE:** No conviene que la devolución de cuestionarios exceda el plazo de 7 días a partir de su entrega. Una vez que tenga todos los cuestionarios, **le rogamos que se ponga en contacto con nosotros en el teléfono 91.208.04.00 para que podamos enviar un mensajero a recogerlos.**

En primer lugar, por favor complete los siguientes datos sobre el contexto concreto en el que desarrolla su trabajo.

a. **Provincia:** \_\_\_\_\_

b. **Tipo de centro:**

- Colegio de Primaria  
 Colegio de Educación Infantil y Primaria  
 Centro de Atención Educativa Singular (CAES)

c. **Enseñanzas que se imparten en su centro:** (marque todas las que procedan )

- Educación Infantil  
 Educación Primaria  
 Otras (Indique cuáles): \_\_\_\_\_

d. **Número de unidades del centro:**

e. **Sexo:**  Hombre  Mujer

f. **Años de experiencia en la dirección de centros:**

**Pase ahora a la página siguiente para continuar completando el cuestionario.  
Por favor, no olvide contestar a todas las preguntas.**

RESPONDA DE ACUERDO CON LAS ENSEÑANZAS QUE SE IMPARTEN EN SU CENTRO

<sup>1</sup> En lo sucesivo, se utilizará el masculino genérico para facilitar la lectura.

### I. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría

3 Valore en la columna de la izquierda el tiempo que realmente se dedica a una serie de tareas en su centro, y en la columna de la derecha el tiempo que usted piensa que debería dedicarle a esas mismas tareas:

	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE SE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE DEBERÍA DEDICARSE A LAS TAREAS					
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
La planificación de la tutoría.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La coordinación entre los tutores.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

### II. Cobertura de la tutoría

19 ¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?

Ninguna	Casi ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

### III. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría

19.1. En todo caso, valore la importancia de los siguientes obstáculos de la función tutorial en el centro:

OBSTÁCULOS POSIBLES	Nada importante	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Muy importante
No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los tutores aborden cuestiones específicas de tutoría con su grupo de alumnos.	1	2	3	4	5	6
Falta de recursos materiales.	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración del profesorado.	1	2	3	4	5	6
Insuficiente formación recibida por los tutores para el desempeño de la función tutorial.	1	2	3	4	5	6

### V. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría

10 ¿En qué grado considera que están coordinados los tutores del centro?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	6

**Asturias**  
Educación Primaria  
Código:

**Los modelos institucionales de Orientación en las Comunidades Autónomas Españolas**  
(Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Plan Nacional I+D+i 2008-2011. Ref: EDU2008-06389/EDUC)

## **CUESTIONARIO PARA EL/LA ORIENTADOR/A (UNIDAD DE ORIENTACIÓN)**

Llevamos a cabo un estudio cuyo objetivo es analizar los distintos modelos institucionales de Orientación y Apoyo a los centros desarrollados por las Comunidades Autónomas. Sus percepciones, valoraciones y opiniones como profesional *sobre el terreno* son de la máxima relevancia para poder conocer la realidad escolar y obtener conclusiones de utilidad para la mejora de la orientación y la educación. Por eso le pedimos que conteste a este cuestionario. **Muchas gracias por colaborar.**

**IMPORTANTE:** Cuando haya cumplimentado el cuestionario, por favor entrégueselo al Director/a del centro, en sobre cerrado, en el plazo de 7 días desde su recepción.

En primer lugar, por favor complete los siguientes datos sobre el contexto concreto en el que desarrolla su trabajo.

**1. Provincia:** \_\_\_\_\_

**2. Tipo de centro:**

- Colegio de Primaria
- Colegio de Educación Infantil y Primaria
- Centro Público Integrado (Primaria y Secundaria)

**3. Enseñanzas que se imparten en su centro: (marque todas las que procedan )**

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Bachillerato
- Ciclos Formativos de grado medio
- Ciclos Formativos de grado superior
- Otras (Indique cuáles): \_\_\_\_\_

**4. Número de unidades del centro:**

**Pase ahora a la página siguiente para continuar completando el cuestionario.  
Por favor, no olvide contestar a todas las preguntas.**

**I. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría**

4 Valore en la columna de la izquierda el tiempo que dedica a una serie de tareas como orientador/a, y en la columna de la derecha el tiempo que usted piensa que debería dedicar a esas mismas tareas:

	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE SE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE DEBERÍA DEDICARSE A LAS TAREAS					
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El apoyo y coordinación de la tutoría	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

**V. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría**

7 ¿En qué medida considera que están coordinados los/las tutores/as del centro?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	6

9 ¿En qué medida colabora usted con los/las tutores/as en la preparación de actividades y recursos para la tutoría?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6



Comunidad Valenciana

Educación Primaria Código:  

**Los modelos institucionales de Orientación en las Comunidades Autónomas Españolas**  
(Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad en el marco del Plan Nacional I+D+i  
2012-2015. Ref: EDU2012-37942)

## CUESTIONARIO PARA EL/LA TUTOR/A<sup>1</sup>

Llevamos a cabo un estudio cuyo objetivo es analizar los distintos modelos institucionales de Orientación y Apoyo a la escuela desarrollados por las Comunidades Autónomas. Sus percepciones, valoraciones y opiniones como profesional *sobre el terreno* son de la máxima relevancia para poder conocer la realidad escolar y obtener conclusiones de utilidad para la mejora de la orientación y la educación. Por eso le pedimos que conteste a este cuestionario. **Muchas gracias por colaborar.**

**IMPORTANTE:** Cuando haya cumplimentado el cuestionario, por favor entrégueselo al Director/a del centro, en sobre cerrado, en el plazo de 7 días desde su recepción.

En primer lugar, por favor complete los siguientes datos sobre el contexto concreto en el que desarrolla su trabajo:

a. Provincia: \_\_\_\_\_

b. Tipo de centro:

- Colegio de Primaria  
 Colegio de Educación Infantil y Primaria  
 Centro de Atención Educativa Singular (CAES)

c. Enseñanzas que se imparten en su centro: (marque todas las que procedan )

- Educación Infantil  
 Educación Primaria  
 Otras (Indique cuáles): \_\_\_\_\_

d. Número de unidades del centro:

e. Curso en el que es Vd. Tutor (marque lo que proceda ):

1º  2º  3º  4º  5º  6º

f. Sexo:  Hombre  Mujer

g. Años de experiencia como docente:

h. Años de experiencia como tutor:

Pase ahora a la página siguiente para continuar completando el cuestionario.  
Por favor, no olvide contestar a todas las preguntas.

RESPONDA DE ACUERDO CON LAS ENSEÑANZAS QUE SE IMPARTEN EN SU CENTRO

<sup>1</sup> En lo sucesivo, se utilizará el masculino genérico para facilitar la lectura.

## I. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría

4

En la tabla que se presenta a continuación, en la primera columna se encontrará un conjunto de tareas asociadas a la función de tutor. Para cada una de ellas le pedimos que haga una doble valoración. En primer lugar valore el **tiempo que realmente dedica** a la tarea como tutor/a. A continuación, **valore la suficiencia del tiempo dedicado** a esa tarea.

	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE SE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE DEBERÍA DEDICARSE A LAS TAREAS					
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
La planificación de la tutoría	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La coordinación con los demás tutores	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
El seguimiento de sus alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La orientación personal de sus alumnos/as	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La orientación académica de sus alumnos/as (del su proceso de aprendizaje)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La preparación de alumnos para el paso al siguiente ciclo educativo	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La orientación de las familias de sus alumnos/as	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La colaboración con el orientador/a	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

## Comunidad Valenciana

DESDE AQUÍ HASTA EL FINAL DEL CUESTIONARIO ENCONTRARÁ UN CONJUNTO DE PREGUNTAS REFERIDAS A OTROS ASPECTOS DE LA ORIENTACIÓN. RESPÓNDALAS, POR FAVOR.

- 3** En la tabla que se presenta a continuación, en la primera columna se encontrará un conjunto de tareas asociadas a la **función de tutor**. Para cada una de ellas le pedimos que haga una doble valoración. En primer lugar valore el **tiempo que realmente dedica** a esa tarea como tutor. A continuación, valore la **suficiencia del tiempo dedicado** a esa tarea.

TAREAS	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE CREE DEBERÍA DEDICAR A LAS TAREAS						
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
La planificación de la tutoría.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
La coordinación con los demás tutores.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
El seguimiento de sus alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
La orientación personal de sus alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
La orientación académica de sus alumnos (del su proceso de aprendizaje).	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
La preparación de alumnos para el paso al siguiente curso o etapa educativa.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
La orientación de las familias de sus alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
La colaboración en la mejora de la convivencia en el centro.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
La coordinación con el Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Apoyo al <i>desarrollo personal</i> del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.).	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Derivación a otros profesionales (orientador del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE), servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la...	1	2	3	4	5	6	<i>orientación personal</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6
<i>orientación académica</i> del alumnado.							1	2	3	4	5	6	
<i>orientación profesional</i> del alumnado.							1	2	3	4	5	6	
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes <i>opciones académicas</i> .	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes <i>opciones profesionales</i> .	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Identificación de las <i>necesidades de apoyo educativo</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Conocimiento de ...	<i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	<i>competencias e intereses académicos</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	<i>competencias e intereses profesionales</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Realización de <i>actividades de refuerzo educativo</i> con los alumnos que lo necesiten.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Realización de <i>actividades de técnicas de estudio</i> con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	

**CONTINUACIÓN DE LA PREGUNTA 3**

TAREAS	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE CREE DEBERÍA DEDICAR A LAS TAREAS					
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Aplicación del plan de acción tutorial.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Mediación en situaciones de conflicto.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración con la Dirección del centro.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

**II. Cobertura de la tutoría**

**15** ¿En qué medida está pudiendo dar respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

**16** ¿En qué medida está usted pudiendo dar respuesta como tutor a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

**III. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría**

**15.1.** En todo caso valore la importancia de los siguientes obstáculos con los que puede encontrarse al realizar sus funciones como tutor :

OBSTÁCULOS POSIBLES	Nada importante	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Muy importante
No se dispone de un tiempo específico lectivo con el grupo de alumnos para abordar cuestiones específicas de tutoría	1	2	3	4	5	6
Falta de recursos materiales	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración del equipo directivo	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración del profesorado	1	2	3	4	5	6
La complejidad de las necesidades del alumnado						
Insuficiente formación recibida para el desempeño de la función tutorial	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) (si lo hubiera)	1	2	3	4	5	6

#### IV. Satisfacción y reconocimiento del trabajo como tutor

13 ¿En qué medida considera usted que los siguientes miembros de la comunidad escolar de su centro valoran y reconocen su trabajo como tutor?

	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Equipo directivo	1	2	3	4	5	6
Profesores	1	2	3	4	5	6
Tutores	1	2	3	4	5	6
Familias	1	2	3	4	5	6
Alumnos	1	2	3	4	5	6
Equipo de Orientación/ Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE)	1	2	3	4	5	6

14 ¿En qué medida se podría decir que está usted satisfecho con su trabajo como tutor?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Muy
1	2	3	4	5	6

#### V. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría

4 ¿En qué grado considera que están coordinados los tutores del centro?

Nada coordinados	Casi nada coordinados	Poco coordinados	Algo coordinados	Bastante coordinados	Muy coordinados
1	2	3	4	5	6

5 Como tutor, ¿en qué medida está satisfecho con la colaboración entre usted y el Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE)/EAP/orientador?

Muy insatisfecho	Insatisfecho	Más bien insatisfecho	Más bien satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
1	2	3	4	5	6

6 El orientador/ Equipo de orientación/Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE), ¿en qué medida colabora con usted en la preparación de actividades y recursos para la tutoría?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

Comunidad Valenciana

Educación Secundaria Código:  

Los modelos institucionales de Orientación en las Comunidades Autónomas Españolas  
(Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Plan Nacional I+D+i 2012-2015. Ref: EDU2012-37942)

## CUESTIONARIO PARA EL/LA DIRECTOR/A<sup>1</sup> SOBRE LA ORIENTACIÓN EN LA E.S.O.

Llevamos a cabo un estudio cuyo objetivo es analizar los distintos modelos institucionales de Orientación y Apoyo a la escuela desarrollados por las Comunidades Autónomas. Sus percepciones, valoraciones y opiniones como profesional *sobre el terreno* son de la máxima relevancia para poder conocer la realidad escolar y obtener conclusiones de utilidad para la mejora de la orientación y la educación. Por eso le pedimos que conteste a este cuestionario. **Muchas gracias por colaborar.**

**IMPORTANTE:** No conviene que la devolución de cuestionarios exceda el plazo de 7 días a partir de su entrega. Una vez que tenga todos los cuestionarios, **le rogamos que se ponga en contacto con nosotros en el teléfono 91.208.04.00 para que podamos enviar un mensajero a recogerlos.**

En primer lugar, por favor complete los siguientes datos sobre el contexto concreto en el que desarrolla su trabajo.

a. Provincia \_\_\_\_\_

b. Tipo de centro:

- Instituto de Educación Secundaria  
 Otros: \_\_\_\_\_

c. Enseñanzas que se imparten en su centro: (marque todas las que procedan )

- Educación Secundaria Obligatoria  
 Bachillerato  
 Ciclos Formativos de grado medio  
 Ciclos Formativos de grado superior  
 Otras (Indique cuáles): \_\_\_\_\_

d. Número de unidades del centro:

e. Programas que se ofertan en su centro (marque lo que proceda ):

- Programa de Diversificación Curricular (PDC)  
 Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)/ Formación Profesional Básica  
 Contrato-programa  
 Otros: \_\_\_\_\_

f. Sexo:  Hombre  Mujer

g. Años de experiencia en la dirección de centros:

h. Especialidad (Ámbito de pertenencia):  Humanidades  CC.Sociales  Científico-tecnológico

Pase ahora a la página siguiente para continuar completando el cuestionario.  
Por favor, no olvide contestar a todas las preguntas.

RESPONDA DE ACUERDO CON LAS ENSEÑANZAS QUE SE IMPARTEN EN SU CENTRO

<sup>1</sup> En lo sucesivo, se utilizará el masculino genérico para facilitar la lectura.

### I. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría

- 6 Valore en la columna de la izquierda el tiempo que realmente se dedica a una serie de tareas en su centro, y en la columna de la derecha el tiempo que usted piensa que debería dedicarse a esas mismas tareas:

	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE CREE DEBERÍA DEDICAR A LAS TAREAS				
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante
Planificación de la tutoría	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
Coordinación entre tutores	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5

### II. Cobertura de la tutoría

- 24 ¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?

Ninguna	Casi ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

### III. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría

- 24.1. En todo caso, valore la importancia de los siguientes obstáculos de la función tutorial:

OBSTÁCULOS POSIBLES	Nada importante	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Muy importante
No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los tutores aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos	1	2	3	4	5	6
Falta de recursos materiales	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración del profesorado	1	2	3	4	5	6
Insuficiente formación recibida por los tutores para el desempeño de la función tutorial	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración entre los tutores y el orientador	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración entre los tutores y el resto de los miembros del Departamento de Orientación (PT, AL,...)	1	2	3	4	5	6

### V. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría

- 10 ¿En qué medida colabora el DO con tutores y profesorado en las decisiones de promoción del alumnado?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

- 13 ¿En qué medida considera que están coordinados los tutores del centro?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	6



Comunidad Valenciana

Educación Secundaria Código:  

Los modelos institucionales de Orientación en las Comunidades Autónomas Españolas  
(Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad en el marco del Plan Nacional  
I+D+i 2012-2015. Ref: EDU2012-37942)

## CUESTIONARIO PARA EL/LA ORIENTADOR/A<sup>1</sup> SOBRE LA ORIENTACIÓN EN LA E.S.O.

Llevamos a cabo un estudio cuyo objetivo es analizar los distintos modelos institucionales de Orientación y Apoyo a la escuela desarrollados por las Comunidades Autónomas. Sus percepciones, valoraciones y opiniones como profesional *sobre el terreno* son de la máxima relevancia para poder conocer la realidad escolar y obtener conclusiones de utilidad para la mejora de la orientación y la educación. Por eso le pedimos que conteste a este cuestionario. **Muchas gracias por colaborar.**

**IMPORTANTE:** Cuando haya cumplimentado el cuestionario, por favor entrégueselo al Director del centro, en sobre cerrado, en el plazo de 7 días desde su recepción.

En primer lugar, por favor complete los siguientes datos sobre el contexto concreto en el que desarrolla su trabajo:

a. Provincia: \_\_\_\_\_

b. ¿Cuántos años lleva Ud. trabajando como orientador en este centro?

c. Tipo de centro:

Instituto de Educación Secundaria

Otros: \_\_\_\_\_

d. Enseñanzas que se imparten en su centro: (marque todas las que procedan )

Educación Secundaria Obligatoria

Bachillerato

Ciclos Formativos de grado medio

Ciclos Formativos de grado superior

Otras (Indique cuáles): \_\_\_\_\_

e. Número de unidades del centro:

f. Programas que se ofertan en su centro (marque lo que proceda ):

Programa de Diversificación Curricular (PDC)

Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)/ Formación Profesional Básica

Contrato-programa

Otros: \_\_\_\_\_

g. Señale la titulación académica que tiene. En caso de tener más de una, señale al lado el orden cronológico de adquisición:

Titulación	Orden de adquisición (1ª, 2ª...)
<input type="checkbox"/> Pedagogía	_____
<input type="checkbox"/> Psicología	_____
<input type="checkbox"/> Psicopedagogía	_____
<input type="checkbox"/> Magisterio	_____
<input type="checkbox"/> Otra:	_____

h. Sexo:  Hombre  Mujer

i. Años de antigüedad como orientador (en toda su carrera):

**Pase ahora a la página siguiente para continuar completando el cuestionario.  
Por favor, no olvide contestar a todas las preguntas.**

RESPONDA DE ACUERDO CON LAS ENSEÑANZAS QUE SE IMPARTEN EN SU CENTRO

<sup>1</sup> En lo sucesivo, se utilizará el masculino genérico para facilitar la lectura.

### I. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría

7 Valore en la columna de la izquierda el tiempo que usted dedica a una serie de tareas como orientador y en la columna de la derecha el tiempo que usted piensa que debería dedicar a esas mismas tareas:

	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE CREE DEBERÍA DEDICAR A LAS TAREAS					
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Apoyo y coordinación de la tutoría	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

### II. Cobertura de la tutoría

26 ¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?

Ninguna	Casi ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

### III. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría

26.1. En todo caso, valore la importancia de los siguientes posibles obstáculos a la función tutorial en la tabla siguiente:

POSIBLES OBSTÁCULOS	Nada importante	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Muy importante
No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los tutores aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos	1	2	3	4	5	6
Falta de recursos materiales	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración del profesorado	1	2	3	4	5	6
Los tutores no han recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial	1	2	3	4	5	6
No dispongo de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los tutores	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración entre los tutores y el resto de los miembros del Departamento de Orientación	1	2	3	4	5	6

### IV. Satisfacción y reconocimiento del trabajo como tutor

14 ¿En qué medida considera que están coordinados los tutores del centro?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	6

### V. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría

9 ¿En qué medida colabora el Departamento de Orientación (DO) con los tutores en la preparación de actividades y recursos para la tutoría?

Miembros del DO	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Completamente
Usted como orientador	1	2	3	4	5	6

Comunidad Valenciana

Educación Secundaria Código:  

**Los modelos institucionales de Orientación en las Comunidades Autónomas Españolas**  
(Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad en el marco del Plan Nacional  
I+D+i 2012-2015. Ref: EDU2012-37942)

## CUESTIONARIO PARA EL/LA TUTOR/A <sup>1</sup> SOBRE LA ORIENTACIÓN EN LA E.S.O.

Llevamos a cabo un estudio cuyo objetivo es analizar los distintos modelos institucionales de Orientación y Apoyo a la escuela desarrollados por las Comunidades Autónomas. Sus percepciones, valoraciones y opiniones como profesional *sobre el terreno* son de la máxima relevancia para poder conocer la realidad escolar y obtener conclusiones de utilidad para la mejora de la orientación y la educación. Por eso le pedimos que conteste a este cuestionario. **Muchas gracias por colaborar.**

**IMPORTANTE:** Cuando haya cumplimentado el cuestionario, por favor entrégueselo al Director del centro, en sobre cerrado, en el plazo de 7 días desde su recepción.

En primer lugar, por favor complete los siguientes datos sobre el contexto concreto en el que desarrolla su trabajo:

- a. **Provincia:** \_\_\_\_\_
- b. **Tipo de centro:**  
 Instituto de Educación Secundaria  
 Otros: \_\_\_\_\_
- c. **Enseñanzas que se imparten en su centro: (marque todas las que procedan )**  
 Educación Secundaria Obligatoria  
 Bachillerato  
 Ciclos Formativos de grado medio  
 Ciclos Formativos de grado superior  
 Otras (Indique cuáles): \_\_\_\_\_
- d. **Número de unidades del centro:**
- e. **Curso o programa en el que es Vd. Tutor (marque lo que proceda )**:  
 1º  
 2º  
 3º  
 4º  
 Programa de Diversificación Curricular (PDC)  
 Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) / Formación Profesional Básica  
 Contrato-programa  
 Otros: \_\_\_\_\_
- f. **Sexo:**  Hombre  Mujer
- g. **Años de experiencia docente:**
- h. **Especialidad (Ámbito de pertenencia):**  Humanidades  CC.Sociales  Científico-tecnológico
- i. **Años de experiencia como tutor:**

**Pase ahora a la página siguiente para continuar completando el cuestionario.  
Por favor, no olvide contestar a todas las preguntas**

**RESPONDA DE ACUERDO CON LAS ENSEÑANZAS QUE SE IMPARTEN EN SU CENTRO**

<sup>1</sup> En lo sucesivo, se utilizará el masculino genérico para facilitar la lectura.

**I. Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría**

**10** Valore en la columna de la izquierda el tiempo que dedica a una serie de tareas como tutor/a, y en la columna de la derecha el tiempo que usted piensa que debería dedicar a esas mismas tareas:

	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE SE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE DEBERÍA DEDICARSE A LAS TAREAS					
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
La planificación de la tutoría	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La coordinación con los demás tutores	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
El seguimiento de sus alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La orientación personal de sus alumnos/as	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La orientación académica de sus alumnos/as (del su proceso de aprendizaje)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La preparación de alumnos para el paso al siguiente ciclo educativo	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La orientación de las familias de sus alumnos/as	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La colaboración con el orientador/a	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

## Comunidad Valenciana

DESDE AQUÍ HASTA EL FINAL DEL CUESTIONARIO ENCONTRARÁ UN CONJUNTO DE PREGUNTAS REFERIDAS A OTROS ASPECTOS DE LA ORIENTACIÓN. RESPÓNDALAS, POR FAVOR.

- 5** En la tabla que se presenta a continuación, en la primera columna se encontrará un conjunto de tareas asociadas a la **función de tutor**. Para cada una de ellas le pedimos que haga una doble valoración. En primer lugar valore el **tiempo que realmente dedica** a la tarea como tutor. A continuación, valore la **suficiencia del tiempo dedicado** a esa tarea.

TAREAS	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE CREE DEBERÍA DEDICAR A LAS TAREAS						
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Planificación de la tutoría.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Coordinación con los demás tutores.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Seguimiento de sus alumnos con necesidades específicas de apoyo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Orientación personal de sus alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Orientación académica de sus alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Orientación profesional de sus alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel, ciclo o etapa educativa.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Orientación de las familias de sus alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Colaboración con el orientador.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Apoyo al <i>desarrollo personal</i> del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.).	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la...	<i>orientación personal</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	<i>orientación académica</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	<i>orientación profesional</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes <i>opciones académicas</i> .	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes <i>opciones profesionales</i> .	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Identificación de las <i>necesidades de apoyo educativo</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Conocimiento de ...	<i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	<i>competencias e intereses académicos</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	<i>competencias e intereses profesionales</i> del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Realización de <i>actividades de refuerzo educativo</i> con los alumnos que lo necesiten.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Realización de <i>actividades de técnicas de estudio</i> con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	

CONTINUACIÓN DE LA PREGUNTA 5

TAREAS	VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE REALMENTE DEDICA A LAS TAREAS						VALORACIÓN DEL TIEMPO QUE CREE DEBERÍA DEDICAR A LAS TAREAS					
	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.).	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Aplicación del plan de acción tutorial.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Mediación en situaciones de conflicto.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración con la Dirección del centro.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

**II. Cobertura de la tutoría**

23 ¿En qué medida está pudiendo dar respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

25 ¿En qué medida está pudiendo dar respuesta como tutor a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

**III. Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría**

23.1 En todo caso, valore la importancia de los siguientes obstáculos con los que puede encontrarse al realizar sus funciones como tutor:

OBSTÁCULOS POSIBLES	Nada importante	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Muy importante
No dispone de un tiempo específico lectivo con su grupo de alumnos para abordar cuestiones propias de la tutoría.	1	2	3	4	5	6
Falta de recursos materiales.	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración del equipo directivo.	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración del profesorado.	1	2	3	4	5	6
Insuficiente formación recibida para el desempeño de la función tutorial.	1	2	3	4	5	6
Escasa colaboración del orientador.	1	2	3	4	5	6

**IV. Satisfacción y reconocimiento del trabajo como tutor**

17 ¿En qué medida considera usted que los siguientes miembros de la comunidad escolar de su centro valoran y reconocen su trabajo como tutor?

	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Equipo directivo	1	2	3	4	5	6
Profesorado	1	2	3	4	5	6
Familias	1	2	3	4	5	6
Alumnado	1	2	3	4	5	6
Orientador	1	2	3	4	5	6
Otros especialistas del DO	1	2	3	4	5	6

19 ¿En qué medida se podría decir que está usted satisfecho con su trabajo como tutor?

Muy insatisfecho	Insatisfecho	Más bien insatisfecho	Más bien satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
1	2	3	4	5	6

#### V. Colaboración entre diferentes profesionales para el desarrollo de la tutoría

7 ¿En qué medida colabora el DO con tutores y profesorado en las decisiones de promoción del alumnado?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5	6

11 ¿En qué medida considera que están coordinados los tutores del centro?

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	6

12 ¿Considera suficiente la coordinación entre el Departamento de Orientación (DO) y los tutores del centro?

Muy insuficiente	Casi ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Muy suficiente
1	2	3	4	5	6

13 ¿Está satisfecho con la colaboración de los miembros del DO en la preparación de actividades y recursos para la tutoría?

Miembros del DO	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Más bien insatisfecho	Más bien satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
El orientador	1	2	3	4	5	6



**ANEXO 3. DESCRIPTIVOS Y NORMALIDAD.  
ESTUDIO I.**



**A. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y ESTUDIO DE LA NORMALIDAD POR  
FIGURA PROFESIONAL (GLOBAL)**

**DIRECTOR - GLOBAL**

**Estadísticos descriptivos**

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no disponen de un tiempo específico en el horario para trabajar con su alumnado	1411	3,6768	1,66283	1,00	6,00
Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	1410	2,7454	1,43107	1,00	6,00
Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación	1407	3,5999	1,43064	1,00	6,00
Obstáculos O Famil: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación	1399	3,4289	1,37281	1,00	6,00
Obstáculos O Famil: Falta de tiempo de los tutores/as y del DO para esta tarea	674	3,5000	1,53730	1,00	6,00
Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as	724	2,5428	1,44597	1,00	6,00
¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?	1406	4,8990	,61515	2,00	6,00
No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	1401	3,1635	1,82161	1,00	6,00
Falta de recursos materiales	1403	2,8888	1,39662	1,00	6,00
Escasa colaboración del profesorado	1388	2,7320	1,41174	1,00	6,00
Insuficiente formación recibida por los/las tutores/as para el desempeño de la función tutorial	1401	3,3940	1,47902	1,00	6,00
Planificación de la tutoría - REAL	1403	4,5253	,93736	1,00	6,00
Coordinación entre tutores/as - REAL	1402	4,7532	,86844	1,00	6,00
Planificación de la tutoría - IDEAL	1362	5,2783	,60705	1,00	6,00
Coordinación entre tutores/as -IDEAL	1361	5,3637	,61055	1,00	6,00
¿En qué grado considera que están coordinados los tutores de su centro?	1418	4,8554	,75296	1,00	6,00
¿En qué medida está satisfecho con el trabajo de los tutores?	1412	4,9271	,90023	1,00	6,00
¿En qué medida colabora el DO con tutores/as y profesorado en las decisiones de promoción del alumnado?	676	4,7056	,94314	1,00	6,00

ORIENTADOR - GLOBAL

**Estadísticos descriptivos**

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Obstáculos OPyA: No hay un tiempo específico en el horario del centro para trabajar con los tutores	822	2,6715	1,76283	1,00	6,00
Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	827	2,6784	1,40926	1,00	6,00
Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as	807	2,4188	1,31815	1,00	6,00
¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?	704	4,7955	,65385	1,00	6,00
No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	691	2,1462	1,60716	1,00	6,00
Falta de recursos materiales	696	2,8247	1,38886	1,00	6,00
Escasa colaboración del profesorado	692	2,9668	1,40921	1,00	6,00
Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial	701	4,0827	1,45367	1,00	6,00
No dispongo de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los/las tutores/as	699	2,8712	1,71226	1,00	6,00
Apoyo y coordinación de la tutoría -REAL	833	4,7035	,93911	1,00	6,00
Apoyo y coordinación de la tutoría -IDEAL	807	5,2032	,59846	3,00	6,00
¿En qué medida considera que están coordinados los/las tutores/as del centro?	840	4,5786	,94473	1,00	6,00
Colaboración con los tutores en la preparación de actividades para la tutoría...	127	3,6850	1,09618	1,00	6,00

## TUTOR - GLOBAL

## Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
¿En qué medida está pudiendo dar respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos/as?	4214	4,8059	,67283	1,00	6,00
No dispongo de un tiempo específico lectivo con mi grupo de alumnos/as para abordar cuestiones propias de la tutoría	4186	3,9486	1,82115	1,00	6,00
Falta de recursos materiales	4182	3,7308	1,55354	1,00	6,00
Escasa colaboración del equipo directivo	4062	3,1108	1,91356	1,00	6,00
Escasa colaboración del profesorado	4044	3,2901	1,83925	1,00	6,00
No he recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial	4069	3,8071	1,59380	1,00	6,00
Escasa colaboración del orientador (En Cataluña "psicopedagogo")	2120	3,0321	1,98363	1,00	6,00
¿En qué medida está pudiendo dar respuesta como tutor/a a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos/as?	4308	4,7254	,75945	1,00	6,00
Falta de tiempo	2728	3,1891	2,07879	,00	6,00
Escasa colaboración del Equipo Directivo	2715	2,0600	1,89200	,00	6,00
Escasa colaboración de las familias	2728	3,2691	2,00463	,00	6,00
No he recibido suficiente formación en orientación familiar	2723	3,0973	2,04462	,00	6,00
Las familias demandan respuestas que van más allá de mis funciones	2726	2,9699	1,96535	,00	6,00
La orientación familiar no es un objetivo prioritario del centro	1895	2,9340	1,68989	1,00	6,00
La orientación familiar no es mi función	2437	2,3180	1,93241	,00	6,00
Escasa colaboración del orientador (En Cataluña "psicopedagogo")	2085	2,7779	1,90138	1,00	6,00
Planificación de la tutoría	4308	4,5942	,91307	1,00	6,00
Coordinación con los demás tutores/as	4304	4,4043	1,10715	1,00	6,00
Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	4201	4,7886	,90873	1,00	6,00
Orientación personal de sus alumnos/as	4292	4,7950	,88773	1,00	6,00
Orientación académica de sus alumnos/as	4286	4,9732	,80022	1,00	6,00
Orientación profesional de sus alumnos/as	2155	4,6543	1,05147	1,00	6,00
Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo	4133	4,9052	,88862	1,00	6,00
Orientación de las familias de sus alumnos/as	4303	4,5573	,97286	1,00	6,00
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	4299	4,9195	,85883	1,00	6,00
Colaboración con el orientador (psicopedagogo en Cataluña)	2173	4,8739	1,00995	1,00	6,00
Planificación de la tutoría	4157	5,0832	,71577	1,00	6,00
Coordinación con los demás tutores/as	4159	5,0356	,78507	1,00	6,00
Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	4058	5,3401	,71373	1,00	6,00
Orientación personal de sus alumnos/as	4145	5,2762	,68434	1,00	6,00
Orientación académica de sus alumnos/as	4131	5,3459	,65070	1,00	6,00
Orientación profesional de sus alumnos/as	2074	5,0612	,89734	1,00	6,00
Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo	3980	5,2603	,73582	1,00	6,00
Orientación de las familias de sus alumnos/as	4145	5,1042	,75160	1,00	6,00
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	4147	5,3357	,69883	1,00	6,00
Colaboración con el orientador (psicopedagogo en Cataluña)	2095	5,2778	,70485	1,00	6,00
¿En qué medida considera que están coordinados los tutores/as del centro?	4325	4,7182	,92246	1,00	6,00
¿Considera suficiente la coordinación entre el DO/Orientador/Psicopedagogo y los tutores/as del centro?	2198	4,9254	,92055	1,00	6,00
Satisfacción con la colaboración del orientador en la preparación de actividades y recursos para la tutoría	2160	4,8375	1,12489	1,00	6,00
En qué medida colabora el orientador en la evaluación y respuesta educativa del alumnado NEE	2132	5,1290	,93564	1,00	6,00
En qué medida colabora el orientador en decisiones de promoción	2145	4,9217	,95095	1,00	6,00
¿Considera que usted dispone de la formación especializada suficiente para desempeñar sus funciones como tutor/a?:	2190	4,0256	1,19052	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el Equipo directivo	4172	4,9971	,79436	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el profesorado	4168	4,8678	,78566	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por las familias	4177	4,6246	,87502	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el alumnado	4177	4,7273	,89838	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el orientador	2129	4,9958	,74306	1,00	6,00
¿En qué medida se podría decir que está usted satisfecho/a con su trabajo como tutor/a?	4324	4,7435	,85288	1,00	6,00
5. 1º EP	2138	,2091	,40674	,00	1,00
5. 2º EP	2138	,2002	,40023	,00	1,00
5. 3º EP	2138	,2091	,40674	,00	1,00
5. 4º EP	2138	,2035	,40267	,00	1,00
5. 5º EP	2138	,2147	,41184	,00	2,00
5. 6º EP	2138	,1983	,39882	,00	1,00
La complejidad de las necesidades del alumnado	1173	4,6922	1,36444	1,00	6,00
En qué medida está satisfecho con la colaboración entre usted y el EAP	2108	4,3710	1,22114	1,00	6,00
En qué medida colabora el EOE en la preparación de actividades y recursos para la tutoría	2111	3,4064	1,54510	1,00	6,00

## A2. ESTUDIO DE LA NORMALIDAD POR FIGURA PROFESIONAL (GLOBAL). PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV

### DIRECTOR - GLOBAL

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no disponen de un tiempo específico en el horario para trabajar con su alumnado	Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación
N		1411	1410	1407
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,6768	2,7454	3,5999
	Desviación estándar	1,66283	1,43107	1,43064
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,169	,199	,180
	Positivo	,134	,199	,113
	Negativo	-,169	-,111	-,180
Estadístico de prueba		,169	,199	,180
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Obstáculos O Famil: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación	Obstáculos O Famil: Falta de tiempo de los tutores/as y del DO para esta tarea	Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as
N		1399	674	724
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,4289	3,5000	2,5428
	Desviación estándar	1,37281	1,53730	1,44597
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,164	,179	,225
	Positivo	,131	,154	,225
	Negativo	-,164	-,179	-,143
Estadístico de prueba		,164	,179	,225
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?	No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden las cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	Falta de recursos materiales
N		1406	1401	1403
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,8990	3,1635	2,8888
	Desviación estándar	,61515	1,82161	1,39662
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,388	,192	,180
	Positivo	,327	,192	,180
	Negativo	-,388	-,152	-,133
Estadístico de prueba		,388	,192	,180
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Escasa colaboración del profesorado	Insuficiente formación recibida por los/las tutores/as para el desempeño de la función tutorial	Planificación de la tutoría - REAL
N		1388	1401	1403
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2,7320	3,3940	4,5253
	Desviación estándar	1,41174	1,47902	,93736
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,215	,146	,322
	Positivo	,215	,146	,229
	Negativo	-,110	-,146	-,322
Estadístico de prueba		,215	,146	,322
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Coordinación entre tutores/as - REAL	Planificación de la tutoría - IDEAL	Coordinación entre tutores/as -IDEAL
N		1402	1362	1361
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,7532	5,2783	5,3637
	Desviación estándar	,86844	,60705	,61055
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,322	,330	,303
	Positivo	,237	,330	,303
	Negativo	-,322	-,265	-,272
Estadístico de prueba		,322	,330	,303
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		¿En qué grado considera que están coordinados los tutores de su centro?	¿En qué medida está satisfecho con el trabajo de los tutores?	¿En qué medida colabora el DO con tutores/as y profesorado en las decisiones de promoción del alumnado?
N		1418	1412	676
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,8554	4,9271	4,7056
	Desviación estándar	,75296	,90023	,94314
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,336	,281	,279
	Positivo	,268	,206	,206
	Negativo	-,336	-,281	-,279
Estadístico de prueba		,336	,281	,279
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. La distribución de prueba es normal.  
 b. Se calcula a partir de datos.  
 c. Corrección de significación de Lilliefors.

**ORIENTADOR GLOBAL****Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Obstáculos OPyA: No hay un tiempo específico en el horario del centro para trabajar con los tutores	Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as
N		822	827	807
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2,6715	2,6784	2,4188
	Desviación estándar	1,76283	1,40926	1,31815
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,234	,195	,227
	Positivo	,234	,195	,227
	Negativo	-,172	-,126	-,141
Estadístico de prueba		,234	,195	,227
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		No se ha dispuesto un tiempo específico	¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?	No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	Falta de recursos materiales
N		704	691	696	696
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,7955	2,1462	2,8247	2,8247
	Desviación estándar	,65385	1,60716	1,38886	1,38886
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,374	,298	,192	,192
	Positivo	,293	,298	,192	,192
	Negativo	-,374	-,238	-,132	-,132
Estadístico de prueba		,374	,298	,192	,192
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Escasa colaboración del profesorado	Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial	No dispongo de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los/las tutores/as
N		692	701	699
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2,9668	4,0827	2,8712
	Desviación estándar	1,40921	1,45367	1,71226
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,164	,188	,204
	Positivo	,164	,094	,204
	Negativo	-,141	-,188	-,137
Estadístico de prueba		,164	,188	,204
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Apoyo y coordinación de la tutoría	Apoyo y coordinación de la tutoría	¿En qué medida considera que están coordinados los/las tutores/as del centro?
N		833	807	840
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,7035	5,2032	4,5786
	Desviación estándar	,93911	,59846	,94473
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,333	,338	,300
	Positivo	,234	,338	,210
	Negativo	-,333	-,282	-,300
Estadístico de prueba		,333	,338	,300
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Colaboración con los tutores en la preparación de actividades para la tutoría...
N		127
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,6850
	Desviación estándar	1,09618
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,204
	Positivo	,159
	Negativo	-,204
Estadístico de prueba		,204
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>

- a. La distribución de prueba es normal.
- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.



## TUTOR - GLOBAL

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		¿En qué medida está pudiendo dar respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos/as?	No dispongo de un tiempo específico lectivo con mi grupo de alumnos/as para abordar cuestiones propias de la tutoría	Falta de recursos materiales
N		4214	4186	4182
Parámetros normales <sup>ab</sup>	Media	4,8059	3,9486	3,7308
	Desviación estándar	,67283	1,82115	1,55354
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,371	,200	,168
	Positivo	,294	,130	,115
	Negativo	-,371	-,200	-,168
Estadístico de prueba		,371	,200	,168
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Escasa colaboración del equipo directivo	Escasa colaboración del profesorado	No he recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial
N		4062	4044	4069
Parámetros normales <sup>ab</sup>	Media	3,1108	3,2901	3,8071
	Desviación estándar	1,91356	1,83925	1,59380
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,191	,176	,176
	Positivo	,191	,176	,113
	Negativo	-,163	-,163	-,176
Estadístico de prueba		,191	,176	,176
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Escasa colaboración del orientador (En Cataluña "psicopedagogo")	¿En qué medida está pudiendo dar respuesta como tutor/a a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos/as?	Falta de tiempo
N		2120	4308	2728
Parámetros normales <sup>ab</sup>	Media	3,0321	4,7254	3,1891
	Desviación estándar	1,98363	,75945	2,07879
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,223	,343	,179
	Positivo	,223	,261	,179
	Negativo	-,172	-,343	-,176
Estadístico de prueba		,223	,343	,179
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Escasa colaboración del Equipo Directivo	Escasa colaboración de las familias	No he recibido suficiente formación en orientación familiar
N		2715	2728	2723
Parámetros normales <sup>ab</sup>	Media	2,0600	3,2691	3,0973
	Desviación estándar	1,89200	2,00463	2,04462
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,243	,166	,174
	Positivo	,243	,148	,155
	Negativo	-,138	-,166	-,174
Estadístico de prueba		,243	,166	,174
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Las familias demandan respuestas que van más allá de mis funciones	La orientación familiar no es un objetivo prioritario del centro	La orientación familiar no es mi función
N		2726	1895	2437
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2,9699	2,9340	2,3180
	Desviación estándar	1,96535	1,68989	1,93241
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,161	,185	,194
	Positivo	,156	,185	,194
	Negativo	-,161	-,127	-,126
Estadístico de prueba		,161	,185	,194
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Escasa colaboración del orientador (En Cataluña "psicopedagogo")	Planificación de la tutoría	Coordinación con los demás tutores/as
N		2085	4308	4304
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2,7779	4,5942	4,4043
	Desviación estándar	1,90138	,91307	1,10715
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,242	,303	,271
	Positivo	,242	,217	,189
	Negativo	-,175	-,303	-,271
Estadístico de prueba		,242	,303	,271
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	Orientación personal de sus alumnos/as	Orientación académica de sus alumnos/as
N		4201	4292	4286
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,7886	4,7950	4,9732
	Desviación estándar	,90873	,88773	,80022
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,310	,292	,302
	Positivo	,223	,216	,246
	Negativo	-,310	-,292	-,302
Estadístico de prueba		,310	,292	,302
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Orientación profesional de sus alumnos/as	Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo	Orientación de las familias de sus alumnos/as
N		2155	4133	4303
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,6543	4,9052	4,5573
	Desviación estándar	1,05147	,88862	,97286
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,268	,300	,278
	Positivo	,174	,221	,198
	Negativo	-,268	-,300	-,278
Estadístico de prueba		,268	,300	,278
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	Colaboración con el orientador (psicopedagogo en Cataluña)	Planificación de la tutoría
N		4299	2173	4157
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,9195	4,8739	5,0832
	Desviación estándar	,85883	1,00995	,71577
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,291	,291	,303
	Positivo	,224	,184	,283
	Negativo	-,291	-,291	-,303
Estadístico de prueba		,291	,291	,303
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Coordinación con los demás tutores/as	Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	Orientación personal de sus alumnos/as
N		4159	4058	4145
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,0356	5,3401	5,2762
	Desviación estándar	,78507	,71373	,68434
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,302	,267	,269
	Positivo	,256	,239	,269
	Negativo	-,302	-,267	-,249
Estadístico de prueba		,302	,267	,269
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Orientación académica de sus alumnos/as	Orientación profesional de sus alumnos/as	Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo
N		4131	2074	3980
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,3459	5,0612	5,2603
	Desviación estándar	,65070	,89734	,73582
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,273	,276	,254
	Positivo	,273	,196	,242
	Negativo	-,272	-,276	-,254
Estadístico de prueba		,273	,276	,254
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Orientación de las familias de sus alumnos/as	Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	Colaboración con el orientador (psicopedagogo en Cataluña)
N		4145	4147	2095
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,1042	5,3357	5,2778
	Desviación estándar	,75160	,69883	,70485
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,294	,274	,255
	Positivo	,264	,240	,255
	Negativo	-,294	-,274	-,246
Estadístico de prueba		,294	,274	,255
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		¿En qué medida considera que están coordinados los tutores/as del centro?	¿Considera suficiente la coordinación entre el DO/Orientador/Psicopedagogo y los tutores/as del centro?	Satisfacción con la colaboración del orientador en la preparación de actividades y recursos para la tutoría
N		4325	2198	2160
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,7182	4,9254	4,8375
	Desviación estándar	,92246	,92055	1,12489
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,316	,323	,246
	Positivo	,226	,223	,151
	Negativo	-,316	-,323	-,246
Estadístico de prueba		,316	,323	,246
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		En qué medida colabora el orientador en la evaluación y respuesta educativa del alumnado NEE	En qué medida colabora el orientador en decisiones de promoción	¿Considera que usted dispone de la formación especializada suficiente para desempeñar sus funciones como tutor/a?:
N		2132	2145	2190
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,1290	4,9217	4,0256
	Desviación estándar	,93564	,95095	1,19052
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,287	,297	,205
	Positivo	,178	,203	,133
	Negativo	-,287	-,297	-,205
Estadístico de prueba		,287	,297	,205
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Valoración y reconocimiento por el Equipo directivo	Valoración y reconocimiento por el profesorado	Valoración y reconocimiento por las familias
N		4172	4168	4177
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,9971	4,8678	4,6246
	Desviación estándar	,79436	,78566	,87502
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,324	,327	,298
	Positivo	,266	,264	,224
	Negativo	-,324	-,327	-,298
Estadístico de prueba		,324	,327	,298
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Valoración y reconocimiento por el alumnado	Valoración y reconocimiento por el orientador	¿En qué medida se podría decir que está usted satisfecho/a con su trabajo como tutor/a?:
N		4177	2129	4324
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,7273	4,9958	4,7435
	Desviación estándar	,89838	,74306	,85288
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,309	,317	,280
	Positivo	,227	,276	,216
	Negativo	-,309	-,317	-,280
Estadístico de prueba		,309	,317	,280
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		5. 1º EP	5. 2º EP	5. 3º EP	5. 4º EP
N		2138	2138	2138	2138
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	,2091	,2002	,2091	,2035
	Desviación estándar	,40674	,40023	,40674	,40267
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,487	,491	,487	,490
	Positivo	,487	,491	,487	,490
	Negativo	-,304	-,308	-,304	-,307
Estadístico de prueba		,487	,491	,487	,490
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		5. 5º EP	5. 6º EP	La complejidad de las necesidades del alumnado
N		2138	2138	1173
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	,2147	,1983	4,6922
	Desviación estándar	,41184	,39882	1,36444
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,485	,492	,247
	Positivo	,485	,492	,169
	Negativo	-,301	-,310	-,247
Estadístico de prueba		,485	,492	,247
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		En qué medida está satisfecho con la colaboración entre usted y el EAP	En qué medida colabora el EOE en la preparación de actividades y recursos para la tutoría
N		2108	2111
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,3710	3,4064
	Desviación estándar	1,22114	1,54510
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,218	,179
	Positivo	,126	,122
	Negativo	-,218	-,179
Estadístico de prueba		,218	,179
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

**B. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y NORMALIDAD POR FIGURA PROFESIONAL Y ETAPA EDUCATIVA**

**B1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS POR FIGURA PROFESIONAL Y ETAPA EDUCATIVA**

**DIRECTOR - EDUCACIÓN PRIMARIA**

<b>Estadísticos descriptivos<sup>a</sup></b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no disponen de un tiempo específico en el horario para trabajar con su alumnado	735	4,1796	1,51482	1,00	6,00
Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	730	2,7781	1,53873	1,00	6,00
Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación	731	3,5363	1,40634	1,00	6,00
Obstáculos O Famil: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación	727	3,3741	1,34545	1,00	6,00
Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as	724	2,5428	1,44597	1,00	6,00
¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?	735	4,9075	,65998	2,00	6,00
No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	726	3,7493	1,78591	1,00	6,00
Falta de recursos materiales	725	2,9628	1,42006	1,00	6,00
Escasa colaboración del profesorado	716	2,5824	1,47052	1,00	6,00
Insuficiente formación recibida por los/las tutores/as para el desempeño de la función tutorial	726	3,1116	1,46121	1,00	6,00
Planificación de la tutoría - REAL	729	4,4156	,99107	1,00	6,00
Coordinación entre tutores/as - REAL	730	4,7233	,82991	1,00	6,00
Planificación de la tutoría - IDEAL	714	5,2885	,65143	1,00	6,00
Coordinación entre tutores/as - IDEAL	716	5,4064	,63105	1,00	6,00
¿En qué grado considera que están coordinados los tutores de su centro?	740	4,8473	,75544	1,00	6,00
¿En qué medida está satisfecho con el trabajo de los tutores?	738	5,0921	,72906	2,00	6,00

## DIRECTOR-EDUCACION SECUNDARIA

<b>Estadísticos descriptivos<sup>a</sup></b>					
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Obstaculos OPyA: Los/las tutores/as no disponen de un tiempo específico en el horario para trabajar con su alumnado	676	3,1302	1,64499	1,00	6,00
Obstaculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	680	2,7103	1,30589	1,00	6,00
Obstaculos OPyA: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación	676	3,6686	1,45438	1,00	6,00
Obstaculos O Famil: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación	672	3,4881	1,40040	1,00	6,00
Obstaculos O Famil: Falta de tiempo de los tutores/as y del DO para esta tarea	674	3,5000	1,53730	1,00	6,00
¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?	671	4,8897	,56230	2,00	6,00
No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	675	2,5333	1,64145	1,00	6,00
Falta de recursos materiales	678	2,8097	1,36773	1,00	6,00
Escasa colaboración del profesorado	672	2,8914	1,32896	1,00	6,00
Insuficiente formación recibida por los/las tutores/as para el desempeño de la función tutorial	675	3,6978	1,43832	1,00	6,00
Planificación de la tutoría - REAL	674	4,6439	,86068	1,00	6,00
Coordinación entre tutores/as - REAL	672	4,7857	,90794	1,00	6,00
Planificación de la tutoría - IDEAL	648	5,2670	,55433	3,00	6,00
Coordinación entre tutores/as - IDEAL	645	5,3163	,58379	2,00	6,00
¿En qué grado considera que están coordinados los tutores de su centro?	678	4,8643	,75069	2,00	6,00
¿En qué medida está satisfecho con el trabajo de los tutores?	674	4,7463	1,02684	1,00	6,00
¿En qué medida colabora el DO con tutores/as y profesorado en las decisiones de promoción del alumnado?	676	4,7056	,94314	1,00	6,00

## ORIENTADOR-EDUCACIÓN PRIMARIA

<b>Estadísticos descriptivos<sup>a</sup></b>	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Obstáculos OPyA: No hay un tiempo específico en el horario del centro para trabajar con los tutores	127	4,0236	1,50904	1,00	6,00
Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	127	2,7402	1,33460	1,00	6,00
Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as	127	2,3228	1,25914	1,00	6,00
Apoyo y coordinación de la tutoría	125	3,9600	,95377	2,00	6,00
Apoyo y coordinación de la tutoría	124	5,0726	,61384	3,00	6,00
¿En qué medida considera que están coordinados los/las tutores/as del centro?	127	4,4016	,85690	2,00	6,00
Colaboración con los tutores en la preparación de actividades para la tutoría...	127	3,6850	1,09618	1,00	6,00



## ORIENTADOR-EDUCACIÓN SECUNDARIA

<b>Estadísticos descriptivos<sup>a</sup></b>					
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Obstáculos OPyA: No hay un tiempo específico en el horario del centro para trabajar con los tutores	695	2,4245	1,69326	1,00	6,00
Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	700	2,6671	1,42301	1,00	6,00
Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as	680	2,4368	1,32900	1,00	6,00
¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?	704	4,7955	,65385	1,00	6,00
No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	691	2,1462	1,60716	1,00	6,00
Falta de recursos materiales	696	2,8247	1,38886	1,00	6,00
Escasa colaboración del profesorado	692	2,9668	1,40921	1,00	6,00
Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial	701	4,0827	1,45367	1,00	6,00
No dispongo de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los/las tutores/as	699	2,8712	1,71226	1,00	6,00
Apoyo y coordinación de la tutoría	708	4,8347	,87368	1,00	6,00
Apoyo y coordinación de la tutoría	683	5,2269	,59300	3,00	6,00
¿En qué medida considera que están coordinados los/las tutores/as del centro?	713	4,6101	,95665	1,00	6,00

## TUTORES-EDUCACIÓN PRIMARIA

<b>Estadísticos descriptivos<sup>a</sup></b>	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
¿En qué medida está pudiendo dar respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos/as?	2064	4,8338	,68500	1,00	6,00
No dispongo de un tiempo específico lectivo con mi grupo de alumnos/as para abordar cuestiones propias de la tutoría	2045	4,4611	1,58147	1,00	6,00
Falta de recursos materiales	2026	3,6007	1,46396	1,00	6,00
Escasa colaboración del equipo directivo	1944	3,3092	1,95092	1,00	6,00
Escasa colaboración del profesorado	1928	3,4274	1,90727	1,00	6,00
No he recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial	1933	3,7729	1,57807	1,00	6,00
¿En qué medida está pudiendo dar respuesta como tutor/a a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos/as?	2123	4,7155	,77184	1,00	6,00
Falta de tiempo	605	,4463	,49752	,00	1,00
Escasa colaboración del Equipo Directivo	605	,0050	,07030	,00	1,00
Escasa colaboración de las familias	605	,5140	,50022	,00	1,00
No he recibido suficiente formación en orientación familiar	605	,2942	,45607	,00	1,00
Las familias demandan respuestas que van más allá de mis funciones	605	,3736	,48415	,00	1,00
La orientación familiar no es un objetivo prioritario del centro	0	.	.	.	.
La orientación familiar no es mi función	605	,0727	,25990	,00	1,00
Planificación de la tutoría	2120	4,6991	,95238	1,00	6,00
Coordinación con los demás tutores/as	2121	4,4870	1,00092	1,00	6,00
Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	2085	4,8772	,82795	1,00	6,00
Orientación personal de sus alumnos/as	2107	4,7038	,88170	1,00	6,00
Orientación académica de sus alumnos/as	2105	4,9715	,78855	1,00	6,00
Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo	1956	4,9836	,85450	1,00	6,00
Orientación de las familias de sus alumnos/as	2119	4,6352	,86997	1,00	6,00
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	2120	4,9561	,81888	1,00	6,00
Planificación de la tutoría	2052	5,2393	,65782	1,00	6,00
Coordinación con los demás tutores/as	2055	5,2083	,68182	1,00	6,00
Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	2012	5,4602	,60160	1,00	6,00
Orientación personal de sus alumnos/as	2038	5,2875	,65634	1,00	6,00
-Orientación académica de sus alumnos/as	2031	5,4003	,62207	2,00	6,00
Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo	1890	5,3503	,68645	1,00	6,00
Orientación de las familias de sus alumnos/as	2042	5,2013	,64620	1,00	6,00
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	2046	5,4120	,63848	1,00	6,00
¿En qué medida considera que están coordinados los tutores/as del centro?	2134	4,7118	,88424	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el Equipo directivo	2024	5,1136	,71350	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el profesorado	2025	5,0553	,66453	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por las familias	2032	4,6668	,80906	1,00	6,00

Valoración y reconocimiento por el alumnado	2028	4,9191	,75281	1,00	6,00
¿En qué medida se podría decir que está usted satisfecho/a con su trabajo como tutor/a?	2131	4,9855	,74511	1,00	6,00
5. 1º EP	2138	,2091	,40674	,00	1,00
5. 2º EP	2138	,2002	,40023	,00	1,00
5. 3º EP	2138	,2091	,40674	,00	1,00
5. 4º EP	2138	,2035	,40267	,00	1,00
5. 5º EP	2138	,2147	,41184	,00	2,00
5. 6º EP	2138	,1983	,39882	,00	1,00
La complejidad de las necesidades del alumnado	1173	4,6922	1,36444	1,00	6,00
En qué medida está satisfecho con la colaboración entre usted y el EAP	2108	4,3710	1,22114	1,00	6,00
En qué medida colabora el EOE en la preparación de actividades y recursos para la tutoría	2111	3,4064	1,54510	1,00	6,00

## TUTORES-EDUCACIÓN SECUNDARIA

<b>Estadísticos descriptivos<sup>a</sup></b>					
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
¿En qué medida está pudiendo dar respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos/as?	2150	4,7791	,65998	1,00	6,00
No dispongo de un tiempo específico lectivo con mi grupo de alumnos/as para abordar cuestiones propias de la tutoría	2141	3,4591	1,89905	1,00	6,00
Falta de recursos materiales	2156	3,8530	1,62412	1,00	6,00
Escasa colaboración del equipo directivo	2118	2,9287	1,86054	1,00	6,00
Escasa colaboración del profesorado	2116	3,1649	1,76617	1,00	6,00
No he recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial	2136	3,8380	1,60764	1,00	6,00
Escasa colaboración del orientador (En Cataluña "psicopedagogo")	2120	3,0321	1,98363	1,00	6,00
¿En qué medida está pudiendo dar respuesta como tutor/a a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos/as?	2185	4,7350	,74727	1,00	6,00
Falta de tiempo	2123	3,9708	1,65129	1,00	6,00
Escasa colaboración del Equipo Directivo	2110	2,6493	1,74534	1,00	6,00
Escasa colaboración de las familias	2123	4,0542	1,52064	1,00	6,00
No he recibido suficiente formación en orientación familiar	2118	3,8980	1,55849	1,00	6,00
Las familias demandan respuestas que van más allá de mis funciones	2121	3,7105	1,55743	1,00	6,00
La orientación familiar no es un objetivo prioritario del centro	1895	2,9340	1,68989	1,00	6,00
La orientación familiar no es mi función	1832	3,0595	1,65225	1,00	6,00
Escasa colaboración del orientador (En Cataluña "psicopedagogo")	2085	2,7779	1,90138	1,00	6,00
Planificación de la tutoría	2188	4,4927	,86143	1,00	6,00
Coordinación con los demás tutores/as	2183	4,3239	1,19616	1,00	6,00
Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	2116	4,7013	,97419	1,00	6,00
Orientación personal de sus alumnos/as	2185	4,8828	,88486	1,00	6,00
Orientación académica de sus alumnos/as	2181	4,9748	,81150	1,00	6,00
Orientación profesional de sus alumnos/as	2155	4,6543	1,05147	1,00	6,00
Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo	2177	4,8346	,91265	1,00	6,00
Orientación de las familias de sus alumnos/as	2184	4,4817	1,05793	1,00	6,00
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	2179	4,8839	,89474	1,00	6,00
Colaboración con el orientador (psicopedagogo en Cataluña)	2173	4,8739	1,00995	1,00	6,00
Planificación de la tutoría	2105	4,9311	,73706	1,00	6,00
Coordinación con los demás tutores/as	2104	4,8669	,84081	1,00	6,00
Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	2046	5,2219	,79154	1,00	6,00
Orientación personal de sus alumnos/as	2107	5,2653	,71035	1,00	6,00
Orientación académica de sus alumnos/as	2100	5,2933	,67322	1,00	6,00
Orientación profesional de sus alumnos/as	2074	5,0612	,89734	1,00	6,00
Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo	2090	5,1789	,76891	1,00	6,00

Orientación de las familias de sus alumnos/as	2103	5,0100	,83078	1,00	6,00
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	2101	5,2613	,74564	1,00	6,00
Colaboración con el orientador (psicopedagogo en Cataluña)	2095	5,2778	,70485	1,00	6,00
¿En qué medida considera que están coordinados los tutores/as del centro?	2191	4,7243	,95838	1,00	6,00
¿Considera suficiente la coordinación entre el DO/Orientador/Psicopedagogo y los tutores/as del centro?	2198	4,9254	,92055	1,00	6,00
Satisfacción con la colaboración del orientador en la preparación de actividades y recursos para la tutoría	2160	4,8375	1,12489	1,00	6,00
En qué medida colabora el orientador en la evaluación y respuesta educativa del alumnado NEE	2132	5,1290	,93564	1,00	6,00
En qué medida colabora el orientador en decisiones de promoción	2145	4,9217	,95095	1,00	6,00
¿Considera que usted dispone de la formación especializada suficiente para desempeñar sus funciones como tutor/a?:	2190	4,0256	1,19052	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el Equipo directivo	2148	4,8873	,84932	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el profesorado	2143	4,6906	,84788	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por las familias	2145	4,5846	,93164	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el alumnado	2149	4,5463	,98325	1,00	6,00
Valoración y reconocimiento por el orientador	2129	4,9958	,74306	1,00	6,00
¿En qué medida se podría decir que está usted satisfecho/a con su trabajo como tutor/a?	2193	4,5084	,88481	1,00	6,00

## B2. ESTUDIO DE LA NORMALIDAD POR FIGURA PROFESIONAL (GLOBAL). PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV

### DIRECTOR - EDUCACIÓN PRIMARIA

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>

		Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no disponen de un tiempo específico en el horario para trabajar con su alumnado	Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación
N		735	730	731
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,1796	2,7781	3,5363
	Desviación estándar	1,51482	1,53873	1,40634
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,219	,209	,186
	Positivo	,115	,209	,123
	Negativo	-,219	-,124	-,186
Estadístico de prueba		,219	,209	,186
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>

		Obstáculos O Famil: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación	Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as	¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?
N		727	724	735
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,3741	2,5428	4,9075
	Desviación estándar	1,34545	1,44597	,65998
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,165	,225	,375
	Positivo	,124	,225	,315
	Negativo	-,165	-,143	-,375
Estadístico de prueba		,165	,225	,375
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>

		No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	Falta de recursos materiales	Escasa colaboración del profesorado
N		726	725	716
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,7493	2,9628	2,5824
	Desviación estándar	1,78591	1,42006	1,47052
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,199	,162	,227
	Positivo	,153	,162	,227
	Negativo	-,199	-,138	-,141
Estadístico de prueba		,199	,162	,227
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Insuficiente formación recibida por los/las tutores/as para el desempeño de la función tutorial	Planificación de la tutoría - REAL	Coordinación entre tutores/as - REAL
N		726	729	730
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,1116	4,4156	4,7233
	Desviación estándar	1,46121	,99107	,82991
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,158	,287	,333
	Positivo	,158	,206	,247
	Negativo	-,124	-,287	-,333
Estadístico de prueba		,158	,287	,333
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Planificación de la tutoría - IDEAL	Coordinación entre tutores/as -IDEAL	¿En qué grado considera que están coordinados los tutores de su centro?
N		714	716	740
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,2885	5,4064	4,8473
	Desviación estándar	,65143	,63105	,75544
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,300	,292	,331
	Positivo	,300	,275	,264
	Negativo	-,263	-,292	-,331
Estadístico de prueba		,300	,292	,331
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		¿En qué medida está satisfecho con el trabajo de los tutores?
N		738
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,0921
	Desviación estándar	,72906
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,256
	Positivo	,251
	Negativo	-,256
Estadístico de prueba		,256
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>

- a. ETAPA = Primaria  
b. La distribución de prueba es normal.  
c. Se calcula a partir de datos.  
d. Corrección de significación de Lilliefors.

**DIRECTOR-EDUCACIÓN SECUNDARIA****Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no disponen de un tiempo específico en el horario para trabajar con su alumnado	Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	Obstáculos OPyA: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación
N		676	680	676
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,1302	2,7103	3,6686
	Desviación estándar	1,64499	1,30589	1,45438
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,167	,192	,174
	Positivo	,167	,192	,121
	Negativo	-,136	-,102	-,174
Estadístico de prueba		,167	,192	,174
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Obstáculos O Famil: Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación	obstáculos O Famil: Falta de tiempo de los tutores/as y del DO para esta tarea	¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?
N		672	674	671
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,4881	3,5000	4,8897
	Desviación estándar	1,40040	1,53730	,56230
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,163	,179	,405
	Positivo	,140	,154	,337
	Negativo	-,163	-,179	-,405
Estadístico de prueba		,163	,179	,405
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	Falta de recursos materiales	Escasa colaboración del profesorado
N		675	678	672
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	2,5333	2,8097	2,8914
	Desviación estándar	1,64145	1,36773	1,32896
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,229	,198	,207
	Positivo	,229	,198	,207
	Negativo	-,175	-,127	-,118
Estadístico de prueba		,229	,198	,207
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Insuficiente formación recibida por los/las tutores/as para el desempeño de la función tutorial	Planificación de la tutoría - REAL	Coordinación entre tutores/as - REAL
N		675	674	672
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,6978	4,6439	4,7857
	Desviación estándar	1,43832	,86068	,90794
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,168	,356	,312
	Positivo	,133	,255	,224
	Negativo	-,168	-,356	-,312
Estadístico de prueba		,168	,356	,312
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Planificación de la tutoría - IDEAL	Coordinación entre tutores/as - IDEAL	¿En qué grado considera que están coordinados los tutores de su centro?
N		648	645	678
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,2670	5,3163	4,8643
	Desviación estándar	,55433	,58379	,75069
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,366	,334	,342
	Positivo	,366	,334	,272
	Negativo	-,266	-,251	-,342
Estadístico de prueba		,366	,334	,342
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>



**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		¿En qué medida está satisfecho con el trabajo de los tutores?	¿En qué medida colabora el DO con tutores/as y profesorado en las decisiones de promoción del alumnado?
N		674	676
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,7463	4,7056
	Desviación estándar	1,02684	,94314
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,283	,279
	Positivo	,181	,206
	Negativo	-,283	-,279
Estadístico de prueba		,283	,279
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

- a. ETAPA = Secundaria  
 b. La distribución de prueba es normal.  
 c. Se calcula a partir de datos.  
 d. Corrección de significación de Lilliefors.

**ORIENTADOR-EDUCACIÓN PRIMARIA****Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Obstáculos OPyA: No hay un tiempo específico en el horario del centro para trabajar con los tutores	Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as
N		127	127	127
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,0236	2,7402	2,3228
	Desviación estándar	1,50904	1,33460	1,25914
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,163	,199	,255
	Positivo	,105	,199	,255
	Negativo	-,163	-,134	-,147
Estadístico de prueba		,163	,199	,255
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Apoyo y coordinación de la tutoría	Apoyo y coordinación de la tutoría	¿En qué medida considera que están coordinados los/las tutores/as del centro?
N		125	124	127
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,9600	5,0726	4,4016
	Desviación estándar	,95377	,61384	,85690
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,213	,337	,269
	Positivo	,171	,337	,187
	Negativo	-,213	-,332	-,269
Estadístico de prueba		,213	,337	,269
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Colaboración con los tutores en la preparación de actividades para la tutoría...
N		127
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,6850
	Desviación estándar	1,09618
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,204
	Positivo	,159
	Negativo	-,204
Estadístico de prueba		,204
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>

- a. ETAPA = Primaria  
 b. La distribución de prueba es normal.  
 c. Se calcula a partir de datos.  
 d. Corrección de significación de Lilliefors.

## ORIENTADOR-EDUCACIÓN SECUNDARIA

### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>

		Obstáculos OPyA: No hay un tiempo específico en el horario del centro para trabajar con los tutores	Obstáculos OPyA: Escasa colaboración de los/las tutores/as	Obstáculos O Famil: Escasa colaboración de los/las tutores/as
N		695	700	680
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	2,4245	2,6671	2,4368
	Desviación estándar	1,69326	1,42301	1,32900
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,265	,195	,221
	Positivo	,265	,195	,221
	Negativo	-,200	-,124	-,140
Estadístico de prueba		,265	,195	,221
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>

		¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?	No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as	Falta de recursos materiales
N		704	691	696
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	4,7955	2,1462	2,8247
	Desviación estándar	,65385	1,60716	1,38886
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,374	,298	,192
	Positivo	,293	,298	,192
	Negativo	-,374	-,238	-,132
Estadístico de prueba		,374	,298	,192
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>

		Escasa colaboración del profesorado	Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial	No dispongo de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los/las tutores/as
N		692	701	699
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	2,9668	4,0827	2,8712
	Desviación estándar	1,40921	1,45367	1,71226
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,164	,188	,204
	Positivo	,164	,094	,204
	Negativo	-,141	-,188	-,137
Estadístico de prueba		,164	,188	,204
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>

		Apoyo y coordinación de la tutoría	Apoyo y coordinación de la tutoría	¿En qué medida considera que están coordinados los/las tutores/as del centro?
N		708	683	713
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	4,8347	5,2269	4,6101
	Desviación estándar	,87368	,59300	,95665
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,355	,339	,306
	Positivo	,263	,339	,213
	Negativo	-,355	-,272	-,306
Estadístico de prueba		,355	,339	,306
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

a. ETAPA = Secundaria

b. La distribución de prueba es normal.

c. Se calcula a partir de datos.

d. Corrección de significación de Lilliefors.

## TUTORES-EDUCACIÓN PRIMARIA

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		¿En qué medida está pudiendo dar respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos/as?	No dispongo de un tiempo específico lectivo con mi grupo de alumnos/as para abordar cuestiones propias de la tutoría	Falta de recursos materiales
N		2064	2045	2026
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	4,8338	4,4611	3,6007
	Desviación estándar	,68500	1,58147	1,46396
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,379	,224	,158
	Positivo	,302	,165	,108
	Negativo	-,379	-,224	-,158
Estadístico de prueba		,379	,224	,158
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Escasa colaboración del equipo directivo	Escasa colaboración del profesorado	No he recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial
N		1944	1928	1933
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	3,3092	3,4274	3,7729
	Desviación estándar	1,95092	1,90727	1,57807
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,182	,187	,171
	Positivo	,182	,175	,115
	Negativo	-,180	-,187	-,171
Estadístico de prueba		,182	,187	,171
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		¿En qué medida está pudiendo dar respuesta como tutor/a a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos/as?	Falta de tiempo	Escasa colaboración del Equipo Directivo
N		2123	605	605
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	4,7155	,4463	,0050
	Desviación estándar	,77184	,49752	,07030
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,350	,369	,523
	Positivo	,262	,369	,523
	Negativo	-,350	-,313	-,472
Estadístico de prueba		,350	,369	,523
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Escasa colaboración de las familias	No he recibido suficiente formación en orientación familiar	Las familias demandan respuestas que van más allá de mis funciones
N		605	605	605
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	,5140	,2942	,3736
	Desviación estándar	,50022	,45607	,48415
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,348	,446	,406
	Positivo	,334	,446	,406
	Negativo	-,348	-,259	-,276
Estadístico de prueba		,348	,446	,406
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		La orientación familiar no es mi función	Planificación de la tutoría	Coordinación con los demás tutores/as
N		605	2120	2121
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	,0727	4,6991	4,4870
	Desviación estándar	,25990	,95238	1,00092
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,537	,314	,280
	Positivo	,537	,217	,196
	Negativo	-,390	-,314	-,280
Estadístico de prueba		,537	,314	,280
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	Orientación personal de sus alumnos/as	Orientación académica de sus alumnos/as
N		2085	2107	2105
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,8772	4,7038	4,9715
	Desviación estándar	,82795	,88170	,78855
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,322	,299	,313
	Positivo	,246	,221	,257
	Negativo	-,322	-,299	-,313
Estadístico de prueba		,322	,299	,313
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo	Orientación de las familias de sus alumnos/as	Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro
N		1956	2119	2120
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,9836	4,6352	4,9561
	Desviación estándar	,85450	,86997	,81888
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,308	,299	,301
	Positivo	,235	,220	,241
	Negativo	-,308	-,299	-,301
Estadístico de prueba		,308	,299	,301
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Planificación de la tutoría	Coordinación con los demás tutores/as	Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo
N		2052	2055	2012
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,2393	5,2083	5,4602
	Desviación estándar	,65782	,68182	,60160
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,299	,284	,322
	Positivo	,299	,284	,271
	Negativo	-,271	-,271	-,322
Estadístico de prueba		,299	,284	,322
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Orientación personal de sus alumnos/as	Orientación académica de sus alumnos/as	Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo
N		2038	2031	1890
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,2875	5,4003	5,3503
	Desviación estándar	,65634	,62207	,68645
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,286	,296	,275
	Positivo	,286	,277	,248
	Negativo	-,247	-,296	-,275
Estadístico de prueba		,286	,296	,275
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Orientación de las familias de sus alumnos/as	Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	¿En qué medida considera que están coordinados los tutores/as del centro?
N		2042	2046	2134
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,2013	5,4120	4,7118
	Desviación estándar	,64620	,63848	,88424
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,307	,302	,312
	Positivo	,307	,260	,229
	Negativo	-,275	-,302	-,312
Estadístico de prueba		,307	,302	,312
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Valoración y reconocimiento por el Equipo directivo	Valoración y reconocimiento por el profesorado	Valoración y reconocimiento por las familias
N		2024	2025	2032
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,1136	5,0553	4,6668
	Desviación estándar	,71350	,66453	,80906
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,316	,320	,324
	Positivo	,294	,311	,244
	Negativo	-,316	-,320	-,324
Estadístico de prueba		,316	,320	,324
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Valoración y reconocimiento por el alumnado	¿En qué medida se podría decir que está usted satisfecho/a con su trabajo como tutor/a?	5. 1º EP
N		2028	2131	2138
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,9191	4,9855	,2091
	Desviación estándar	,75281	,74511	,40674
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,328	,309	,487
	Positivo	,274	,270	,487
	Negativo	-,328	-,309	-,304
Estadístico de prueba		,328	,309	,487
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		5. 2º EP	5. 3º EP	5. 4º EP	5. 5º EP
N		2138	2138	2138	2138
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	,2002	,2091	,2035	,2147
	Desviación estándar	,40023	,40674	,40267	,41184
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,491	,487	,490	,485
	Positivo	,491	,487	,490	,485
	Negativo	-,308	-,304	-,307	-,301
Estadístico de prueba		,491	,487	,490	,485
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		5. 6º EP	La complejidad de las necesidades del alumnado	En qué medida está satisfecho con la colaboración entre usted y el EAP
N		2138	1173	2108
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	,1983	4,6922	4,3710
	Desviación estándar	,39882	1,36444	1,22114
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,492	,247	,218
	Positivo	,492	,169	,126
	Negativo	-,310	-,247	-,218
Estadístico de prueba		,492	,247	,218
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		En qué medida colabora el EOE en la preparación de actividades y recursos para la tutoría
N		2111
Parámetros normales <sup>b,c</sup>	Media	3,4064
	Desviación estándar	1,54510
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,179
	Positivo	,122
	Negativo	-,179
Estadístico de prueba		,179
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>

- a. ETAPA = Primaria
- b. La distribución de prueba es normal.
- c. Se calcula a partir de datos.
- d. Corrección de significación de Lilliefors.

## TUTOR - EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		¿En qué medida está pudiendo dar respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos/as?	No dispongo de un tiempo específico lectivo con mi grupo de alumnos/as para abordar cuestiones propias de la tutoría	Falta de recursos materiales
N		2150	2141	2156
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,7791	3,4591	3,8530
	Desviación estándar	,65998	1,89905	1,62412
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,365	,170	,199
	Positivo	,285	,163	,123
	Negativo	-,365	-,170	-,199
Estadístico de prueba		,365	,170	,199
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Escasa colaboración del equipo directivo	Escasa colaboración del profesorado	No he recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial
N		2118	2116	2136
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	2,9287	3,1649	3,8380
	Desviación estándar	1,86054	1,76617	1,60764
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,200	,176	,182
	Positivo	,200	,176	,111
	Negativo	-,150	-,142	-,182
Estadístico de prueba		,200	,176	,182
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Escasa colaboración del orientador (En Cataluña "psicopedagogo")	¿En qué medida está pudiendo dar respuesta como tutor/a a las demandas de orientación de las familias de sus alumnos/as?	Falta de tiempo
N		2120	2185	2123
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,0321	4,7350	3,9708
	Desviación estándar	1,98363	,74727	1,65129
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,223	,337	,189
	Positivo	,223	,260	,110
	Negativo	-,172	-,337	-,189
Estadístico de prueba		,223	,337	,189
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Escasa colaboración del Equipo Directivo	Escasa colaboración de las familias	No he recibido suficiente formación en orientación familiar
N		2110	2123	2118
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	2,6493	4,0542	3,8980
	Desviación estándar	1,74534	1,52064	1,55849
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,224	,158	,177
	Positivo	,224	,100	,103
	Negativo	-,172	-,158	-,177
Estadístico de prueba		,224	,158	,177
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Las familias demandan respuestas que van más allá de mis funciones	La orientación familiar no es un objetivo prioritario del centro	La orientación familiar no es mi función
N		2121	1895	1832
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	3,7105	2,9340	3,0595
	Desviación estándar	1,55743	1,68989	1,65225
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,167	,185	,162
	Positivo	,118	,185	,162
	Negativo	-,167	-,127	-,138
Estadístico de prueba		,167	,185	,162
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Escasa colaboración del orientador (En Cataluña "psicopedagogo")	Planificación de la tutoría	Coordinación con los demás tutores/as
N		2085	2188	2183
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	2,7779	4,4927	4,3239
	Desviación estándar	1,90138	,86143	1,19616
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,242	,297	,262
	Positivo	,242	,212	,181
	Negativo	-,175	-,297	-,262
Estadístico de prueba		,242	,297	,262
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	Orientación personal de sus alumnos/as	Orientación académica de sus alumnos/as
N		2116	2185	2181
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,7013	4,8828	4,9748
	Desviación estándar	,97419	,88486	,81150
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,294	,286	,291
	Positivo	,204	,212	,236
	Negativo	-,294	-,286	-,291
Estadístico de prueba		,294	,286	,291
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Orientación profesional de sus alumnos/as	Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo	Orientación de las familias de sus alumnos/as
N		2155	2177	2184
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,6543	4,8346	4,4817
	Desviación estándar	1,05147	,91265	1,05793
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,268	,291	,258
	Positivo	,174	,210	,177
	Negativo	-,268	-,291	-,258
Estadístico de prueba		,268	,291	,258
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>



**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	Colaboración con el orientador (psicopedagogo en Cataluña)	Planificación de la tutoría
N		2179	2173	2105
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,8839	4,8739	4,9311
	Desviación estándar	,89474	1,00995	,73706
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,280	,291	,324
	Positivo	,208	,184	,277
	Negativo	-,280	-,291	-,324
Estadístico de prueba		,280	,291	,324
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Coordinación con los demás tutores/as	Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	Orientación personal de sus alumnos/as
N		2104	2046	2107
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,8669	5,2219	5,2653
	Desviación estándar	,84081	,79154	,71035
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,314	,270	,254
	Positivo	,247	,227	,254
	Negativo	-,314	-,270	-,250
Estadístico de prueba		,314	,270	,254
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Orientación académica de sus alumnos/as	Orientación profesional de sus alumnos/as	Preparación de sus alumnos/as para el paso al siguiente nivel educativo
N		2100	2074	2090
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,2933	5,0612	5,1789
	Desviación estándar	,67322	,89734	,76891
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,271	,276	,272
	Positivo	,271	,196	,242
	Negativo	-,250	-,276	-,272
Estadístico de prueba		,271	,276	,272
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Orientación de las familias de sus alumnos/as	Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	Colaboración con el orientador (psicopedagogo en Cataluña)
N		2103	2101	2095
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,0100	5,2613	5,2778
	Desviación estándar	,83078	,74564	,70485
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,297	,249	,255
	Positivo	,237	,227	,255
	Negativo	-,297	-,249	-,246
Estadístico de prueba		,297	,249	,255
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		¿En qué medida considera que están coordinados los tutores/as del centro?	¿Considera suficiente la coordinación entre el DO/Orientador/Psicopedagogo y los tutores/as del centro?	Satisfacción con la colaboración del orientador en la preparación de actividades y recursos para la tutoría
N		2191	2198	2160
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,7243	4,9254	4,8375
	Desviación estándar	,95838	,92055	1,12489
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,322	,323	,246
	Positivo	,223	,223	,151
	Negativo	-,322	-,323	-,246
Estadístico de prueba		,322	,323	,246
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		En qué medida colabora el orientador en la evaluación y respuesta educativa del alumnado	En qué medida colabora el orientador en decisiones de promoción	¿Considera que usted dispone de la formación especializada suficiente para desempeñar sus funciones como tutor/a?:
N		2132	2145	2190
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	5,1290	4,9217	4,0256
	Desviación estándar	,93564	,95095	1,19052
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,287	,297	,205
	Positivo	,178	,203	,133
	Negativo	-,287	-,297	-,205
Estadístico de prueba		,287	,297	,205
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Valoración y reconocimiento por el Equipo directivo	Valoración y reconocimiento por el profesorado	Valoración y reconocimiento por las familias
N		2148	2143	2145
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,8873	4,6906	4,5846
	Desviación estándar	,84932	,84788	,93164
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,322	,315	,274
	Positivo	,248	,238	,204
	Negativo	-,322	-,315	-,274
Estadístico de prueba		,322	,315	,274
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra<sup>a</sup>**

		Valoración y reconocimiento por el alumnado	Valoración y reconocimiento por el orientador	¿En qué medida se podría decir que está usted satisfecho/a con su trabajo como tutor/a?:
N		2149	2129	2193
Parámetros normales <sup>bc</sup>	Media	4,5463	4,9958	4,5084
	Desviación estándar	,98325	,74306	,88481
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,276	,317	,237
	Positivo	,197	,276	,191
	Negativo	-,276	-,317	-,237
Estadístico de prueba		,276	,317	,237
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>

- a. ETAPA = Secundaria
- b. La distribución de prueba es normal.
- c. Se calcula a partir de datos.
- d. Corrección de significación de Lilliefors.

## **ANEXO 4. VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR GRUPO DE EXPERTOS**



## JUICIO DE EXPERTOS

### VALORACIÓN DEL NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE LAS FUNCIONES ASOCIADAS A LA ACCIÓN TUTORIAL POR PARTE DE LOS TUTORES

El presente estudio se enmarca dentro del Proyecto de I+D+i, titulado “*Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las Comunidades Autónomas (II): Finalidades y funcionalidad. Comparación con los sistemas vigentes en la UE*”, dirigido por la profesora Consuelo Vélaz de Medrano (Catedrática en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Dto. MIDE II, Universidad Nacional de Educación a Distancia) y tiene por objetivo construir y validar un instrumento que permita evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial.

Le rogamos su colaboración para valorar las tareas asociadas a la acción tutorial de acuerdo con los siguientes criterios:

- **Claridad:** si la especificación de la tarea no es ambigua, está formulada en lenguaje claro y permite una fácil comprensión.
- **Idoneidad:** si la tarea es adecuada a la función que intenta medir y es suficiente para inferir la información buscada.
- **Relevancia:** si la tarea es representativa de lo que intenta medir y aporta información significativa respecto a la dimensión evaluada.

Las opciones según su grado de acuerdo con los criterios indicados serán:

- 1 = nada adecuado
- 2 = poco adecuado
- 3 = bastante adecuado
- 4 = muy adecuado

Una vez finalizada la validación, se ruega enviar el documento a: [amgonzalez@edu.uned.es](mailto:amgonzalez@edu.uned.es)

Se trata de la validación del contenido de un instrumento de aplicación en el marco de una tesis doctoral que debe manejarse con confidencialidad y respetando la autoría.

**¡¡Muchas gracias por su colaboración!!**

Ana María González Benito

En primer lugar, por favor complete los siguientes datos sobre el contexto concreto en el que desarrolla su trabajo.

**1. Provincia:**

\_\_\_\_\_

**2. Tipo de centro:**

<input type="checkbox"/>	Colegio de Primaria
<input type="checkbox"/>	Colegio de Educación Infantil y Primaria
<input type="checkbox"/>	Instituto de Educación Secundaria (IES)
<input type="checkbox"/>	Universidad
<input type="checkbox"/>	Otros (Indique cual): _____

**3. Enseñanzas en las que tiene experiencia como tutor/a: (marque todas las que procedan☒)**

<input type="checkbox"/>	Educación Infantil
<input type="checkbox"/>	Educación Primaria
<input type="checkbox"/>	Educación Secundaria Obligatoria
<input type="checkbox"/>	Bachillerato
<input type="checkbox"/>	Ciclos Formativos de grado medio
<input type="checkbox"/>	Ciclos Formativos de grado superior
<input type="checkbox"/>	Educación Superior (Universidad)
<input type="checkbox"/>	Otras (Indique cuáles): _____

**DIMENSIÓN I: FAVORECER LA EDUCACIÓN INTEGRAL**

FUNCIÓN	TAREAS	CLARIDAD	IDONEIDAD DE LA TAREA RESPECTO A LA FUNCIÓN	RELEVANCIA DE LA TAREA EN RELACIÓN CON LA DIMENSIÓN	COMENTARIOS
Contribuir a la orientación personal del alumnado.	Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares del alumnado.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Atención a las necesidades personales del alumnado.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Derivación a otros profesionales (orientador del centro, servicios sociales, servicios de salud, etc.).	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Contribuir a la orientación académica del alumnado.	Conocimiento de las aptitudes e intereses académicos de cada alumno.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel educativo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Información y asesoramiento al alumnado en relación con las diferentes opciones académicas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Derivación a los profesionales de la orientación.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Contribuir a la orientación profesional del alumnado.	Conocimiento de los intereses profesionales de los estudiantes.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Información y asesoramiento al alumnado en relación con las diferentes opciones profesionales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Derivación a otros profesionales (orientador del centro, servicios de empleo, etc.).	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

**DIMENSIÓN II: PERSONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

FUNCIÓN	TAREAS	CLARIDAD	IDONEIDAD DE LA TAREA RESPECTO A LA FUNCIÓN	RELEVANCIA DE LA TAREA EN RELACIÓN CON LA DIMENSIÓN	COMENTARIOS
Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Identificación de necesidades de apoyo educativo del alumnado.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Realización de actividades de técnicas de trabajo intelectual con los alumnos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Cumplimentación de la documentación relativa de cada alumno.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.	Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Adopción de decisiones acerca de la promoción de los alumnos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Organización y presidencia de las sesiones de evaluación.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

### DIMENSIÓN III: FAVORECER LA INTERACCIÓN ADECUADA ENTRE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

FUNCIÓN	TAREAS	CLARIDAD	IDONEIDAD DE LA TAREA RESPECTO A LA FUNCIÓN	RELEVANCIA DE LA TAREA EN RELACIÓN CON LA DIMENSIÓN	COMENTARIOS
Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación.	Colaboración en el diseño del plan de acción tutorial.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Desarrollo del plan de acción tutorial.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Elaboración de actividades y recursos para la tutoría.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Evaluación de la acción tutorial desarrollada.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.	Organización de actividades de acogida a principio de curso (información de sus derechos y deberes, de las normas del centro, etc.)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Desarrollo de actividades y medidas necesarias para fomentar un buen clima de convivencia, la resolución pacífica de conflictos, la integración y la participación de los alumnos en la vida del centro.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Mediación en situaciones de conflicto.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Coordinar la intervención educativa del profesorado.	Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Coordinación de las adaptaciones curriculares del alumnado.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Coordinación y colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Coordinación y colaboración con los profesionales de la orientación (el equipo psicopedagógico o Departamento de orientación del Centro, según corresponda)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.).	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Coordinación y colaboración con el Jefe de estudios.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Coordinación y colaboración con la Dirección del centro.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Coordinación con los demás tutores.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Favorecer la coordinación familia-escuela.	Realización de reuniones individuales con las familias para informar sobre todo aquello que les concierne del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Realización de reuniones colectivas con las familias para informar sobre aspectos generales del curso (calendario escolar, horarios, horario de tutoría, actividades y servicios complementarios y extraescolares, programas escolares específicos, criterios de evaluación del equipo docente, normas de convivencia, etc.).	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	



## **ANEXO 5. CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL**



## Estadísticos total-elemento

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
111	,640	,956
112	,646	,956
113	,691	,955
121	,629	,956
122	,540	,956
123	,600	,956
124	,657	,956
131	,596	,956
132	,517	,956
133	,640	,956
211	,741	,955
212	,530	,956
213	,646	,956
214	,688	,955
215	,700	,955
221	,567	,956
222	,565	,956
223	,539	,956
311	,668	,955
312	,621	,956
313	,703	,955
314	,648	,956
321	,594	,956
322	,535	,956
323	,643	,956
324	,649	,956
331	,640	,956
332	,656	,956
333	,557	,956
334	,418	,957
335	,615	,956
336	,531	,956
337	,507	,957
338	,551	,956
339	,488	,956
3310	,408	,957
341	,567	,957
342	,652	,956
343	,645	,956



## **ANEXO 6. INDICE DE FIABILIDAD COMPUESTA (IFC)**



## Índice de Fiabilidad Compuesta -Tiempo real

	c	$\sum c^2$	$V=1-c^2$	$\sum c^2 + \sum V$	IFC $\frac{\sum c^2}{\sum c^2 + \sum V}$
<b>F1</b>					
B111	0,835	0,697225	0,302775		
B121	0,936	0,876096	0,123904		
B131	0,872	0,760384	0,239616		
B336	0,402	0,161604	0,838396		
B3310	0,293	0,085849	0,914151		
	<b>3,338</b>	<b>11,142244</b>	<b>2,418842</b>	<b>13,561086</b>	<b>0,821633607</b>
<b>F2</b>					
B113	0,863	0,744769	0,255231		
B123	0,866	0,749956	0,250044		
B124	0,956	0,913936	0,086064		
B132	0,844	0,712336	0,287664		
B133	0,895	0,801025	0,198975		
	<b>4,424</b>	<b>19,571776</b>	<b>1,077978</b>	<b>20,649754</b>	<b>0,947797054</b>
<b>F3</b>					
B112	0,682	0,465124	0,534876		
B122	0,668	0,446224	0,553776		
B211	0,788	0,620944	0,379056		
B212	0,717	0,514089	0,485911		
B213	0,725	0,525625	0,474375		
B214	0,706	0,498436	0,501564		
	<b>4,286</b>	<b>18,369796</b>	<b>2,929558</b>	<b>21,299354</b>	<b>0,862457894</b>
<b>F4</b>					
B221	0,88	0,7744	0,2256		
B222	0,908	0,824464	0,175536		
B215	0,697	0,485809	0,514191		
B223	0,716	0,512656	0,487344		
	<b>3,201</b>	<b>10,246401</b>	<b>1,402671</b>	<b>11,649072</b>	<b>0,879589464</b>
<b>F5</b>					
B311	0,756	0,571536	0,428464		
B312	0,771	0,594441	0,405559		
B313	0,731	0,534361	0,465639		
B314	0,782	0,611524	0,388476		
	<b>3,04</b>	<b>9,2416</b>	<b>1,688138</b>	<b>10,929738</b>	<b>0,845546343</b>
<b>F6</b>					
B321	0,729	0,531441	0,468559		
B322	0,812	0,659344	0,340656		
B323	0,669	0,447561	0,552439		
B324	0,789	0,622521	0,377479		
B333	0,693	0,480249	0,519751		
B332	0,361	0,130321	0,869679		
	<b>4,053</b>	<b>16,426809</b>	<b>3,128563</b>	<b>19,555372</b>	<b>0,840015163</b>
<b>F7</b>					
B331	0,898	0,806404	0,193596		
B332	0,573	0,328329	0,671671		
B335	0,934	0,872356	0,127644		
	<b>2,405</b>	<b>5,784025</b>	<b>0,992911</b>	<b>6,776936</b>	<b>0,853486738</b>
<b>F8</b>					
B334	0,744	0,553536	0,446464		
B336	0,378	0,142884	0,857116		
B338	0,885	0,783225	0,216775		
B339	0,895	0,801025	0,198975		
B3310	0,375	0,140625	0,859375		
	<b>3,277</b>	<b>10,738729</b>	<b>2,578705</b>	<b>13,317434</b>	<b>0,806366226</b>
<b>F9</b>					
B341	0,391	0,152881	0,847119		
B342	0,843	0,710649	0,289351		
B343	0,835	0,697225	0,302775		
B337	0,684	0,467856	0,532144		
	<b>2,753</b>	<b>7,579009</b>	<b>1,971389</b>	<b>9,550398</b>	<b>0,793580435</b>
<b>D1</b>					
F1	0,833	0,693889	0,306111		
F2	0,767	0,588289	0,411711		
F3	0,983	0,966289	0,033711		
	<b>2,583</b>	<b>6,671889</b>	<b>0,751533</b>	<b>7,423422</b>	<b>0,898761919</b>
<b>D2</b>					
F4	0,855	0,731025	0,268975		
F5	0,831	0,690561	0,309439		
F6	0,85	0,7225	0,2775		
F7	0,715	0,511225	0,488775		
F8	0,744	0,553536	0,446464		
F9	0,88	0,7744	0,2256		
	<b>4,875</b>	<b>23,765625</b>	<b>2,016753</b>	<b>25,782378</b>	<b>0,921777852</b>

### Índice de Fiabilidad Compuesta -Tiempo ideal

	c	$\sum c^2$	$V=1-c^2$	$\sum c^2 + \sum v$	IFC $\frac{\sum c^2}{\sum c^2 + \sum v}$
<b>F1</b>					
B111	0,892	0,795664	0,204336		
B121	0,932	0,868624	0,131376		
B131	0,872	0,760384	0,239616		
B336	0,451	0,203401	0,796599		
B3310	0,384	0,147456	0,852544		
	3,531	12,467961	2,224471	14,692432	<b>0,848597496</b>
<b>F2</b>					
B113	0,895	0,801025	0,198975		
B123	0,899	0,808201	0,191799		
B124	0,921	0,848241	0,151759		
B132	0,874	0,763876	0,236124		
B133	0,922	0,850084	0,149916		
	4,511	20,349121	0,928573	21,277694	<b>0,956359322</b>
<b>F3</b>					
B112	0,81	0,6561	0,3439		
B122	0,731	0,534361	0,465639		
B211	0,83	0,6889	0,3111		
B212	0,698	0,487204	0,512796		
B213	0,769	0,591361	0,408639		
B214	0,779	0,606841	0,393159		
	4,617	21,316689	2,435233	23,751922	<b>0,897472171</b>
<b>F4</b>					
B221	0,854	0,729316	0,270684		
B222	0,841	0,707281	0,292719		
B215	0,785	0,616225	0,383775		
B223	0,75	0,5625	0,4375		
	3,23	10,4329	1,384678	11,817578	<b>0,882828952</b>
<b>F5</b>					
B311	0,823	0,677329	0,322671		
B312	0,806	0,649636	0,350364		
B313	0,814	0,662596	0,337404		
B314	0,873	0,762129	0,237871		
	3,316	10,995856	1,24831	12,244166	<b>0,898048589</b>
<b>F6</b>					
B321	0,821	0,674041	0,325959		
B322	0,855	0,731025	0,268975		
B323	0,78	0,6084	0,3916		
B324	0,818	0,669124	0,330876		
B333	0,362	0,131044	0,868956		
B332	0,744	0,553536	0,446464		
	4,38	19,1844	2,63283	21,81723	<b>0,87932336</b>
<b>F7</b>					
B331	0,935	0,874225	0,125775		
B332	0,575	0,330625	0,669375		
B335	0,962	0,925444	0,074556		
	2,472	6,110784	0,869706	6,98049	<b>0,875409033</b>
<b>F8</b>					
B334	0,826	0,682276	0,317724		
B336	0,359	0,128881	0,871119		
B338	0,882	0,777924	0,222076		
B339	0,886	0,784996	0,215004		
B3310	0,416	0,173056	0,826944		
	3,369	11,350161	2,452867	13,803028	<b>0,822295007</b>
<b>F9</b>					
B341	0,693	0,480249	0,519751		
B342	0,699	0,488601	0,511399		
B343	0,839	0,703921	0,296079		
B337	0,786	0,617796	0,382204		
	3,017	9,102289	1,709433	10,811722	<b>0,841890774</b>
<b>D1</b>					
F1	0,905	0,819025	0,180975		
F2	0,835	0,697225	0,302775		
F3	0,983	0,966289	0,033711		
	2,723	7,414729	0,517461	7,93219	<b>0,934764422</b>
<b>D2</b>					
F4	0,888	0,788544	0,211456		
F5	0,907	0,822649	0,177351		
F6	0,915	0,837225	0,162775		
F7	0,774	0,599076	0,400924		
F8	0,787	0,619369	0,380631		
F9	0,916	0,839056	0,160944		
	5,187	26,904969	1,494081	28,39905	<b>0,947389754</b>



**ANEXO 7. DESCRIPTIVOS Y NORMALIDAD.  
ESTUDIO II.**



## A1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS. TAREAS

### TAREAS-TIEMPO REAL

#### Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares del alumnado	602	4,84	,964	1	6
Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	605	4,90	,901	1	6
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado.	591	4,38	1,170	1	6
Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno	600	4,91	,851	1	6
Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa	604	4,88	,951	1	6
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas	605	4,93	,917	1	6
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado	589	4,40	1,173	1	6
Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes	600	4,74	,970	1	6
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales	598	4,70	1,039	1	6
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación profesional del alumnado.	586	4,25	1,250	1	6
Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado	599	4,86	,957	1	6
Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado	596	4,97	,836	2	6
Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten	603	4,40	1,156	1	6
Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos	603	4,23	1,144	1	6
Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.)	603	4,74	,937	1	6
Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores	604	4,79	,960	1	6
Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos	600	4,98	,850	1	6
Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno	603	5,00	,925	1	6
Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro	596	3,75	1,377	1	6
Aplicación del plan de acción tutorial	597	4,71	,995	1	6
Elaboración de actividades y recursos para la tutoría	600	4,51	1,113	1	6
Evaluación de la acción tutorial desarrollada	598	4,08	1,194	1	6
Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso	598	4,28	1,338	1	6
Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro	604	4,43	1,148	1	6
Mediación en situaciones de conflicto	602	4,97	1,043	1	6
Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia	603	4,96	,963	1	6
Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares	602	4,13	1,322	1	6
Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo	591	3,97	1,348	1	6
Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares	597	4,09	1,419	1	6
Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente	599	4,92	,940	1	6
Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado	595	4,25	1,283	1	6
Colaboración con el orientador	601	5,02	,953	1	6
Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.)	599	3,39	1,469	1	6
Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios	604	5,07	,891	1	6
Colaboración con la Dirección del centro	603	4,96	,979	1	6
Coordinación con los demás tutores	604	4,23	1,258	1	6
Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres	578	2,45	1,499	1	6
Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as	604	5,44	,722	2	6
Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos	605	4,83	1,019	1	6

## TAREAS-TIEMPO IDEAL

### Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares del alumnado	588	5,24	,782	2	6
Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	589	5,41	,684	2	6
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado.	578	4,97	,961	1	6
Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno	586	5,31	,684	3	6
Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa	590	5,27	,800	1	6
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas	588	5,30	,749	2	6
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado	577	4,94	,979	1	6
Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes	586	5,17	,835	1	6
Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales	581	5,18	,858	1	6
Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación profesional del alumnado.	575	4,89	1,042	1	6
Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado	585	5,33	,757	1	6
Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado	586	5,41	,667	3	6
Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten	588	5,07	1,000	1	6
Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos	589	5,09	,906	1	6
Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.)	592	4,83	1,031	1	6
Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores	596	5,19	,701	1	6
Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos	589	5,22	,735	2	6
Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno	594	4,87	1,083	1	6
Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro	583	4,62	1,032	1	6
Aplicación del plan de acción tutorial	588	5,12	,781	1	6
Elaboración de actividades y recursos para la tutoría	590	4,91	1,005	1	6
Evaluación de la acción tutorial desarrollada	587	4,80	,926	1	6
Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso	588	4,84	1,041	1	6
Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro	593	5,01	,850	1	6
Mediación en situaciones de conflicto	591	5,28	,861	1	6
Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia	592	5,34	,770	1	6
Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares	591	4,74	1,149	1	6
Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo	579	4,68	1,114	1	6
Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares	584	4,58	1,219	1	6
Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente	590	5,38	,647	2	6
Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado	582	4,80	1,088	1	6
Colaboración con el orientador	589	5,42	,652	1	6
Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.)	585	4,39	1,288	1	6
Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios	594	5,33	,707	1	6
Colaboración con la Dirección del centro	591	5,25	,780	1	6
Coordinación con los demás tutores	593	4,88	,848	1	6
Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres	557	3,89	1,512	1	6
Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as	594	5,48	,748	2	6
Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos	595	5,27	,765	1	6

## A2. ESTUDIO DE LA NORMALIDAD. TAREAS. PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV

### TAREAS-TIEMPO REAL

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares del alumnado	Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado.
N		602	605	591
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,84	4,90	4,38
	Desviación estándar	,964	,901	1,170
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,271	,267	,246
	Positivo	,189	,196	,165
	Negativo	-,271	-,267	-,246
Estadístico de prueba		,271	,267	,246
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno	Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa	Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas
N		600	604	605
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,91	4,88	4,93
	Desviación estándar	,851	,951	,917
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,290	,274	,287
	Positivo	,225	,188	,200
	Negativo	-,290	-,274	-,287
Estadístico de prueba		,290	,274	,287
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado	Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes	Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales
N		589	600	598
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,40	4,74	4,70
	Desviación estándar	1,173	,970	1,039
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,255	,270	,264
	Positivo	,169	,192	,169
	Negativo	-,255	-,270	-,264
Estadístico de prueba		,255	,270	,264
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación profesional del alumnado.	Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado	Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado
N		586	599	596
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,25	4,86	4,97
	Desviación estándar	1,250	,957	,836
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,245	,289	,298
	Positivo	,161	,195	,229
	Negativo	-,245	-,289	-,298
Estadístico de prueba		,245	,289	,298
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten	Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos	Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.)
N		603	603	603
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,40	4,23	4,74
	Desviación estándar	1,156	1,144	,937
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,249	,197	,284
	Positivo	,167	,148	,201
	Negativo	-,249	-,197	-,284
Estadístico de prueba		,249	,197	,284
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores	Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos	Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno
N		604	600	603
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,79	4,98	5,00
	Desviación estándar	,960	,850	,925
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,282	,292	,274
	Positivo	,200	,227	,185
	Negativo	-,282	-,292	-,274
Estadístico de prueba		,282	,292	,274
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro	Aplicación del plan de acción tutorial	Elaboración de actividades y recursos para la tutoría
N		596	597	600
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,75	4,71	4,51
	Desviación estándar	1,377	,995	1,113
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,176	,304	,233
	Positivo	,103	,212	,158
	Negativo	-,176	-,304	-,233
Estadístico de prueba		,176	,304	,233
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Evaluación de la acción tutorial desarrollada	Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso	Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro
N		598	598	604
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,08	4,28	4,43
	Desviación estándar	1,194	1,338	1,148
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,205	,224	,241
	Positivo	,132	,129	,161
	Negativo	-,205	-,224	-,241
Estadístico de prueba		,205	,224	,241
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Mediación en situaciones de conflicto	Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia	Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares
N		602	603	602
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,97	4,96	4,13
	Desviación estándar	1,043	,963	1,322
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,263	,267	,200
	Positivo	,162	,179	,121
	Negativo	-,263	-,267	-,200
Estadístico de prueba		,263	,267	,200
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo	Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares	Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente
N		591	597	599
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,97	4,09	4,92
	Desviación estándar	1,348	1,419	,940
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,191	,205	,279
	Positivo	,115	,120	,191
	Negativo	-,191	-,205	-,279
Estadístico de prueba		,191	,205	,279
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado	Colaboración con el orientador	Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.)
N		595	601	599
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,25	5,02	3,39
	Desviación estándar	1,283	,953	1,469
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,229	,278	,178
	Positivo	,146	,178	,129
	Negativo	-,229	-,278	-,178
Estadístico de prueba		,229	,278	,178
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios	Colaboración con la Dirección del centro	Coordinación con los demás tutores
N		604	603	604
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,07	4,96	4,23
	Desviación estándar	,891	,979	1,258
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,265	,259	,216
	Positivo	,188	,163	,148
	Negativo	-,265	-,259	-,216
Estadístico de prueba		,265	,259	,216
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres	Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as	Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos
N		578	604	605
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2,45	5,44	4,83
	Desviación estándar	1,499	,722	1,019
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,232	,327	,260
	Positivo	,232	,218	,168
	Negativo	-,166	-,327	-,260
Estadístico de prueba		,232	,327	,260
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. La distribución de prueba es normal.
- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.



## TAREAS-TIEMPO IDEAL

## Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares del alumnado	Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado.
N		588	589	578
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,24	5,41	4,97
	Desviación estándar	,782	,684	,961
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,249	,309	,268
	Positivo	,211	,223	,175
	Negativo	-,249	-,309	-,268
Estadístico de prueba		,249	,309	,268
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

## Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno	Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa	Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas
N		586	590	588
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,31	5,27	5,30
	Desviación estándar	,684	,800	,749
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,262	,250	,268
	Positivo	,256	,201	,212
	Negativo	-,262	-,250	-,268
Estadístico de prueba		,262	,250	,268
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

## Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado	Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes	Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales
N		577	586	581
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,94	5,17	5,18
	Desviación estándar	,979	,835	,858
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,273	,271	,250
	Positivo	,174	,208	,180
	Negativo	-,273	-,271	-,250
Estadístico de prueba		,273	,271	,250
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación profesional del alumnado.	Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado	Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado
N		575	585	586
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,89	5,33	5,41
	Desviación estándar	1,042	,757	,667
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,272	,270	,313
	Positivo	,160	,210	,230
	Negativo	-,272	-,270	-,313
Estadístico de prueba		,272	,270	,313
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten	Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos	Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.)
N		588	589	592
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,07	5,09	4,83
	Desviación estándar	1,000	,906	1,031
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,276	,275	,290
	Positivo	,177	,188	,185
	Negativo	-,276	-,275	-,290
Estadístico de prueba		,276	,275	,290
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores	Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos	Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno
N		596	589	594
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,19	5,22	4,87
	Desviación estándar	,701	,735	1,083
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,282	,253	,258
	Positivo	,282	,243	,148
	Negativo	-,282	-,253	-,258
Estadístico de prueba		,282	,253	,258
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro	Aplicación del plan de acción tutorial	Elaboración de actividades y recursos para la tutoría
N		583	588	590
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,62	5,12	4,91
	Desviación estándar	1,032	,781	1,005
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,250	,299	,299
	Positivo	,179	,255	,189
	Negativo	-,250	-,299	-,299
Estadístico de prueba		,250	,299	,299
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Evaluación de la acción tutorial desarrollada	Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso	Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro
N		587	588	593
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,80	4,84	5,01
	Desviación estándar	,926	1,041	,850
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,285	,281	,281
	Positivo	,207	,178	,220
	Negativo	-,285	-,281	-,281
Estadístico de prueba		,285	,281	,281
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Mediación en situaciones de conflicto	Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia	Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares
N		591	592	591
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,28	5,34	4,74
	Desviación estándar	,861	,770	1,149
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,266	,275	,283
	Positivo	,201	,200	,159
	Negativo	-,266	-,275	-,283
Estadístico de prueba		,266	,275	,283
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo	Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares	Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente
N		579	584	590
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,68	4,58	5,38
	Desviación estándar	1,114	1,219	,647
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,279	,260	,284
	Positivo	,168	,154	,268
	Negativo	-,279	-,260	-,284
Estadístico de prueba		,279	,260	,284
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado	Colaboración con el orientador	Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.)
N		582	589	585
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,80	5,42	4,39
	Desviación estándar	1,088	,652	1,288
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,293	,310	,232
	Positivo	,176	,244	,134
	Negativo	-,293	-,310	-,232
Estadístico de prueba		,293	,310	,232
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios	Colaboración con la Dirección del centro	Coordinación con los demás tutores
N		594	591	593
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,33	5,25	4,88
	Desviación estándar	,707	,780	,848
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,268	,261	,311
	Positivo	,240	,220	,237
	Negativo	-,268	-,261	-,311
Estadístico de prueba		,268	,261	,311
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres	Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad, u otras incidencias de sus hijos/as	Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos
N		557	594	595
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,89	5,48	5,27
	Desviación estándar	1,512	,748	,765
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,204	,340	,252
	Positivo	,097	,243	,216
	Negativo	-,204	-,340	-,252
Estadístico de prueba		,204	,340	,252
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. La distribución de prueba es normal.  
 b. Se calcula a partir de datos.  
 c. Corrección de significación de Lilliefors.

## B1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PUNTUACIONES DIRECTAS

### FACTORES -TIEMPO REAL

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
F1-RealD	605	50,1638	11,83661	16,96	81,37
F2-RealD	605	50,04212	11,849745	14,105	80,525
F3-RealD	605	49,83064	9,717298	18,935	79,580
F4-RealD	605	50,89844	10,496400	20,060	81,995
F5-RealD	605	49,71949	10,540992	20,195	82,355
F6-RealD	605	50,07768	10,276852	16,760	81,335
F7-RealD	605	49,8137	12,56349	19,81	81,77
F8-RealD	605	50,1309	10,30667	21,35	77,98
F9-RealD	605	49,8290	8,09590	25,12	77,32

### FACTORES - TIEMPO IDEAL

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
F1-IdealD	589	59,0471	12,34401	23,26	84,44
F2-IdealD	589	58,511	12,6116	15,1	82,6
F3-IdealD	589	59,03812	10,827815	21,830	82,340
F4-IdealD	589	57,2137	13,01328	16,85	87,05
F5-IdealD	589	57,4757	10,99740	16,10	82,16
F6-IdealD	589	56,8915	10,65437	17,03	81,13
F7-IdealD	589	57,23810	12,826273	22,445	82,130
F8-IdealD	589	55,04138	9,022342	21,800	73,895
F9-IdealD	589	57,39510	10,390587	20,360	82,325

### DIMENSIONES -TIEMPO REAL

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
D1-RealD	605	49,87460	9,876777	18,095	80,465
D2-RealD	605	50,06293	9,168490	21,050	80,825

### DIMENSIONES -TIEMPO IDEAL

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
D1-IdealD	589	59,42138	11,243323	20,600	83,945
D2I-dealD	589	58,29248	11,830181	14,780	86,525

## B2. ESTUDIO DE LA NORMALIDAD. PUNTUACIONES DIRECTAS. PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV

### FACTORES-TIEMPO REAL

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		F1 -R	F2-R	F3-R
N		605	605	605
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,0033	3,0000	2,9950
	Desviación estándar	,67106	,67353	,53825
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,298	,292	,360
	Positivo	,297	,292	,356
	Negativo	-,298	-,290	-,360
Estadístico de prueba		,298	,292	,360
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		F4-R	F5-R	F6-R
N		605	605	605
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,0496	2,9818	3,0050
	Desviación estándar	,59036	,59356	,58822
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,350	,341	,343
	Positivo	,350	,341	,343
	Negativo	-,324	-,337	-,336
Estadístico de prueba		,350	,341	,343
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		F7-R	F8-R	F9-R
N		605	605	605
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2,9388	3,0281	3,0017
	Desviación estándar	,65954	,60424	,44387
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,299	,322	,402
	Positivo	,293	,322	,402
	Negativo	-,299	-,313	-,401
Estadístico de prueba		,299	,322	,402
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

## FACTORES-TIEMPO IDEAL

## Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		F1-I	F2-I	F3-I
N		589	589	589
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	59,0471	58,511	59,03812
	Desviación estándar	12,34401	12,6116	10,827815
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,080	,083	,062
	Positivo	,080	,083	,062
	Negativo	-,055	-,061	-,039
Estadístico de prueba		,080	,083	,062
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

## Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		F4-I	F5-I	F6-I
N		589	589	589
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	57,2137	57,4757	56,8915
	Desviación estándar	13,01328	10,99740	10,65437
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,074	,066	,052
	Positivo	,074	,066	,052
	Negativo	-,038	-,038	-,037
Estadístico de prueba		,074	,066	,052
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,001 <sup>c</sup>

## Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		F7-I	F8-I	F9-I
N		589	589	589
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	57,23810	55,04138	57,39510
	Desviación estándar	12,826273	9,022342	10,390587
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,085	,070	,078
	Positivo	,085	,070	,078
	Negativo	-,074	-,044	-,037
Estadístico de prueba		,085	,070	,078
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

## DIMENSIONES-TIEMPO REAL

### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		D1-R	D2-R
N		605	605
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	49,87460	50,06293
	Desviación estándar	9,876777	9,168490
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,037	,051
	Positivo	,037	,051
	Negativo	-,017	-,022
Estadístico de prueba		,037	,051
Sig. asintótica (bilateral)		,043 <sup>c</sup>	,001 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

## DIMENSIONES-TIEMPO IDEAL

### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		D1-I	D2-I
N		589	589
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	59,42138	58,29248
	Desviación estándar	11,243323	11,830181
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,064	,062
	Positivo	,064	,062
	Negativo	-,036	-,036
Estadístico de prueba		,064	,062
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

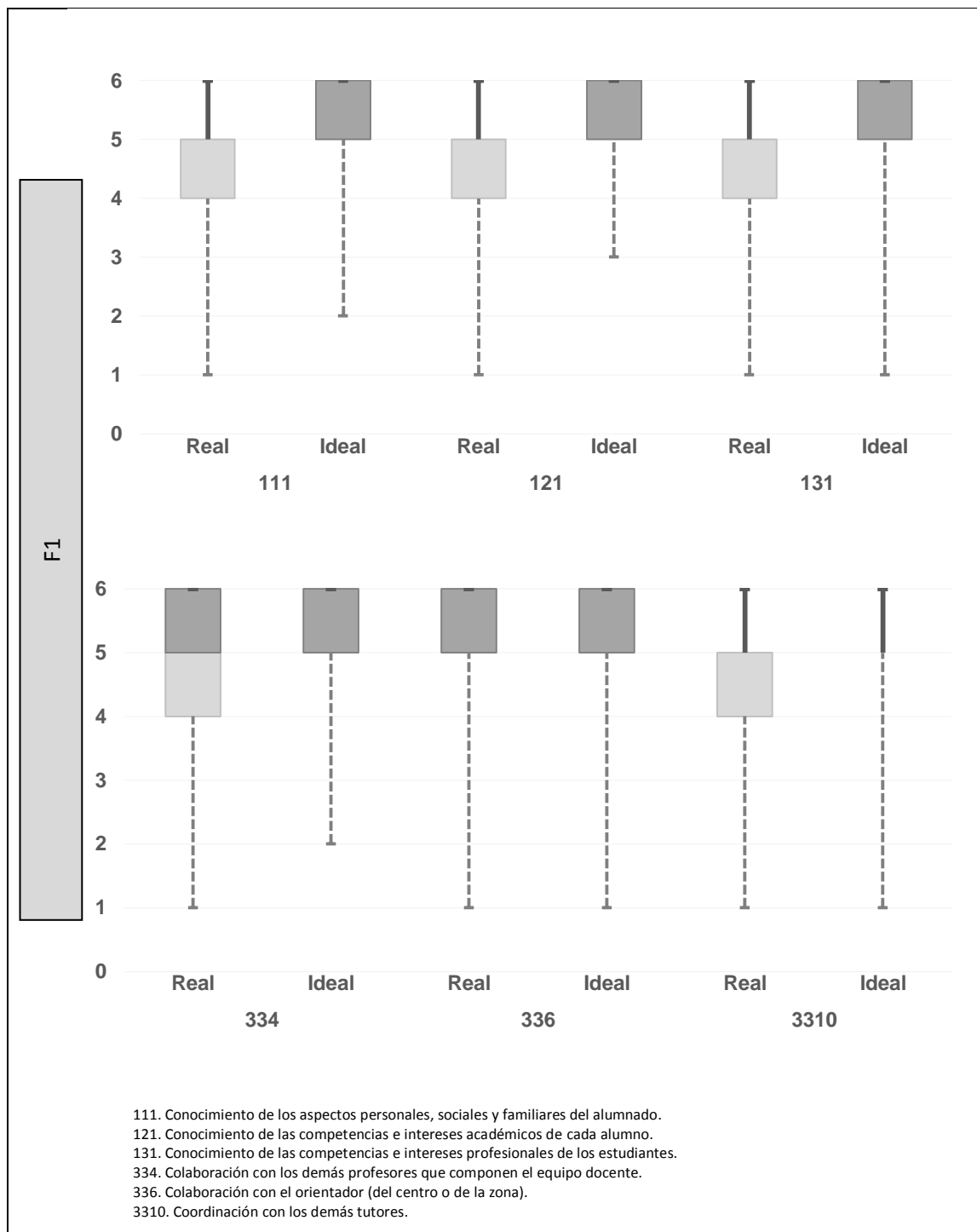
c. Corrección de significación de Lilliefors.



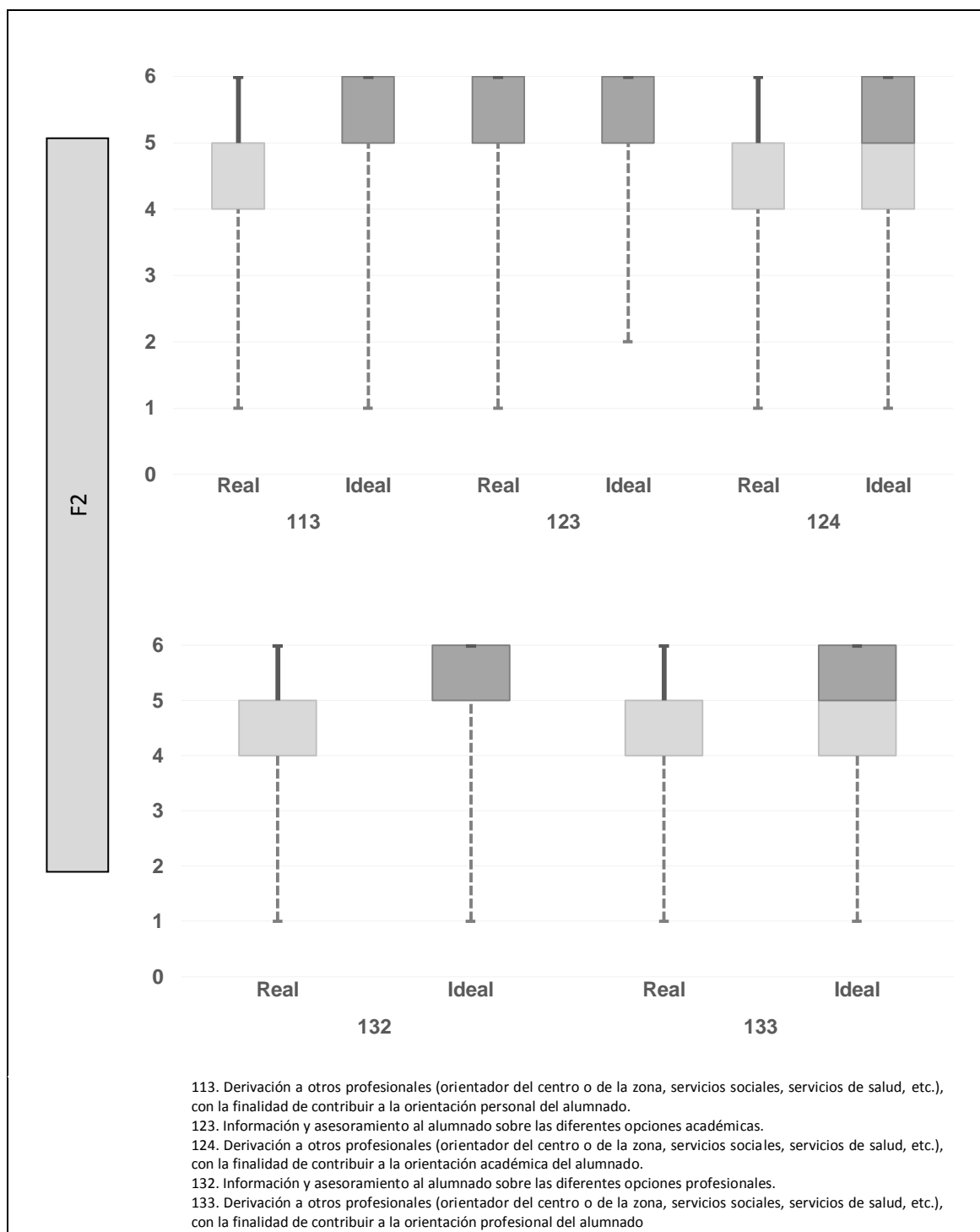
## **ANEXO 8. DIAGRAMAS DE CAJA. ESTUDIO II**



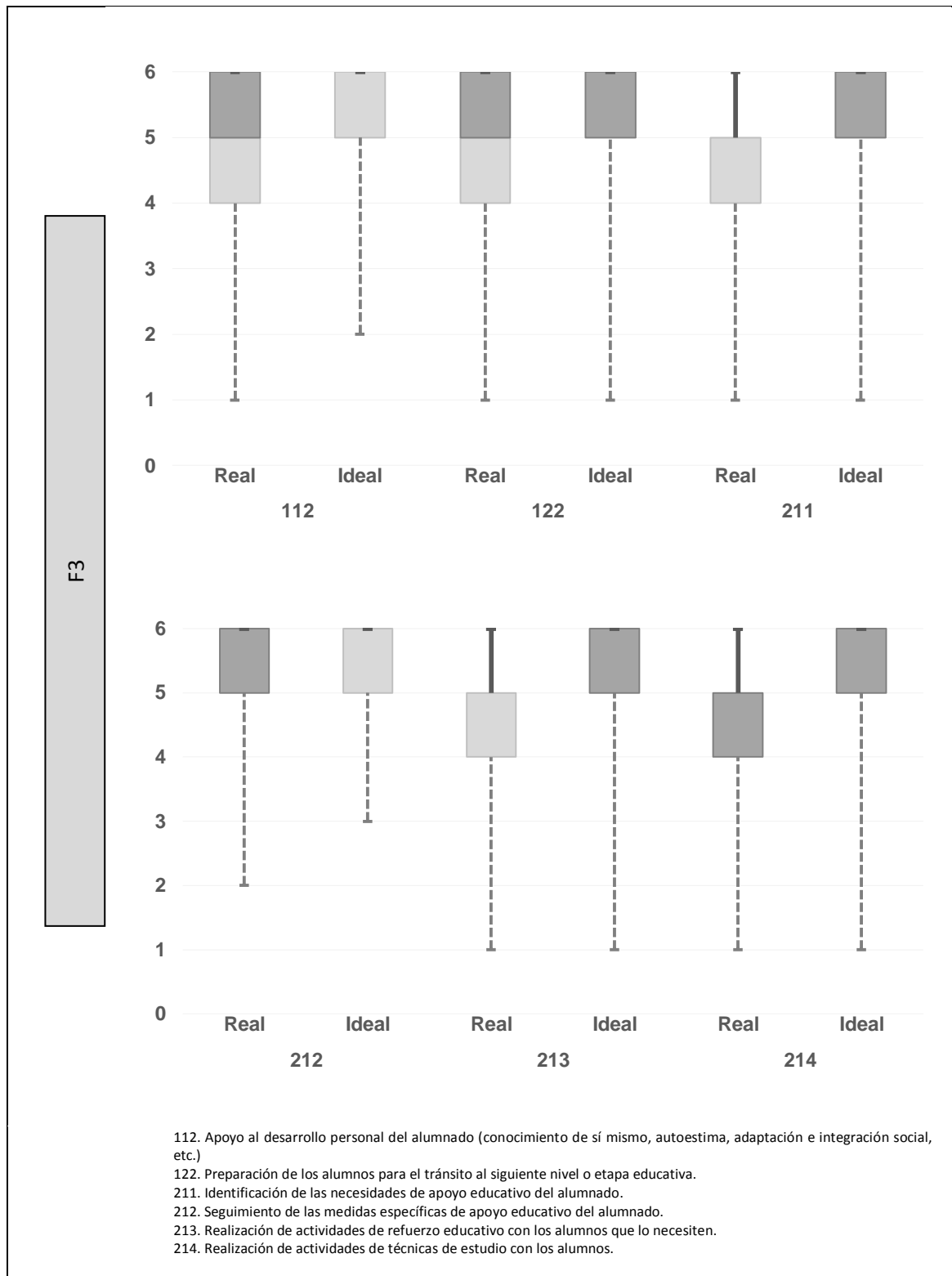
**Diagrama de cajas: Tareas asociadas a conocer al alumnado en todas las dimensiones (personal, social, académica y profesional) (F1)**



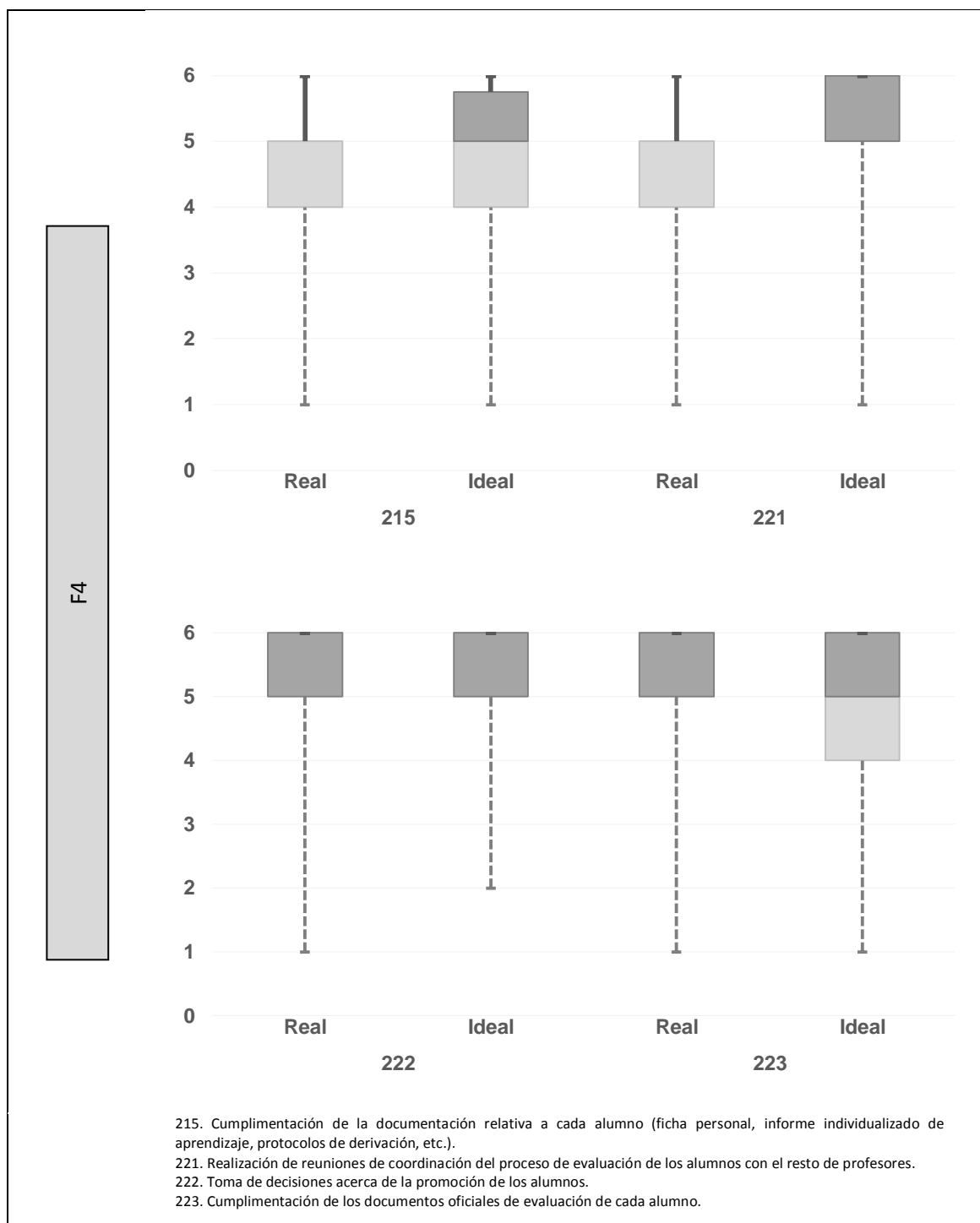
**Diagrama de cajas: Tareas asociadas a informar, asesorar y derivar a otros profesionales (F2)**



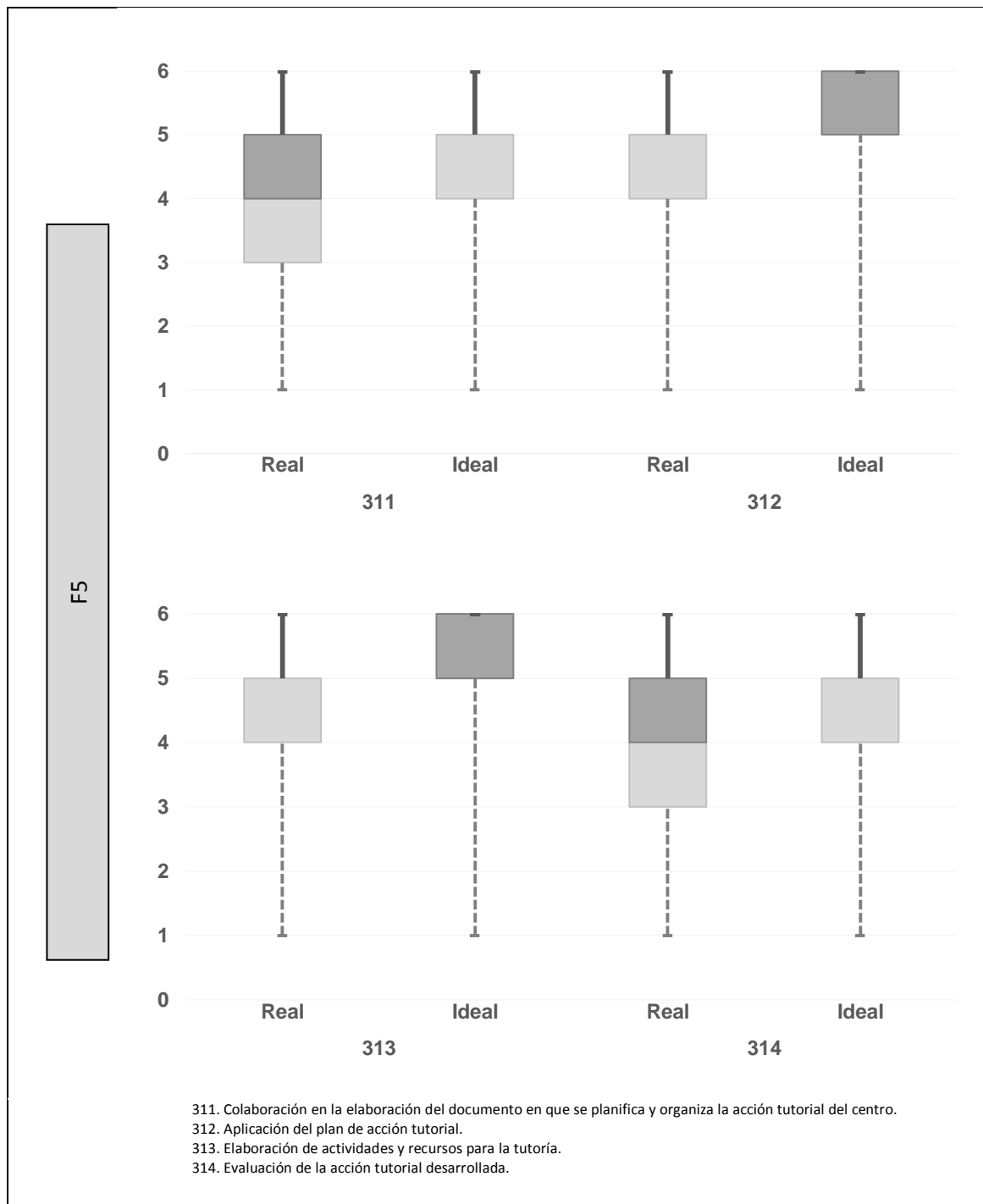
**Diagrama de cajas: Tareas asociadas a contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (F3).**



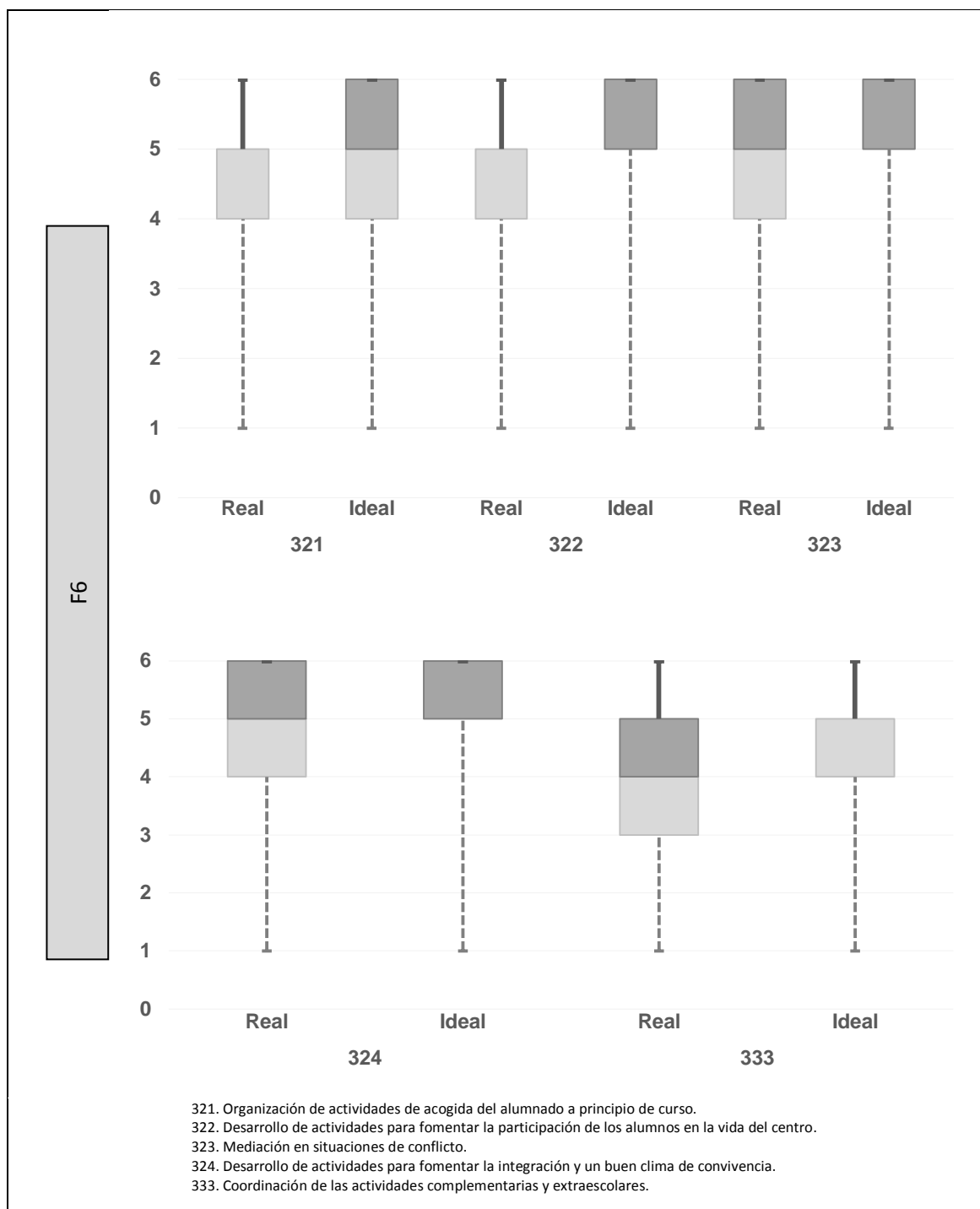
**Diagrama de cajas: Tareas asociadas a coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo (F4).**



**Diagrama de cajas: Tareas asociadas a participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación (F5).**

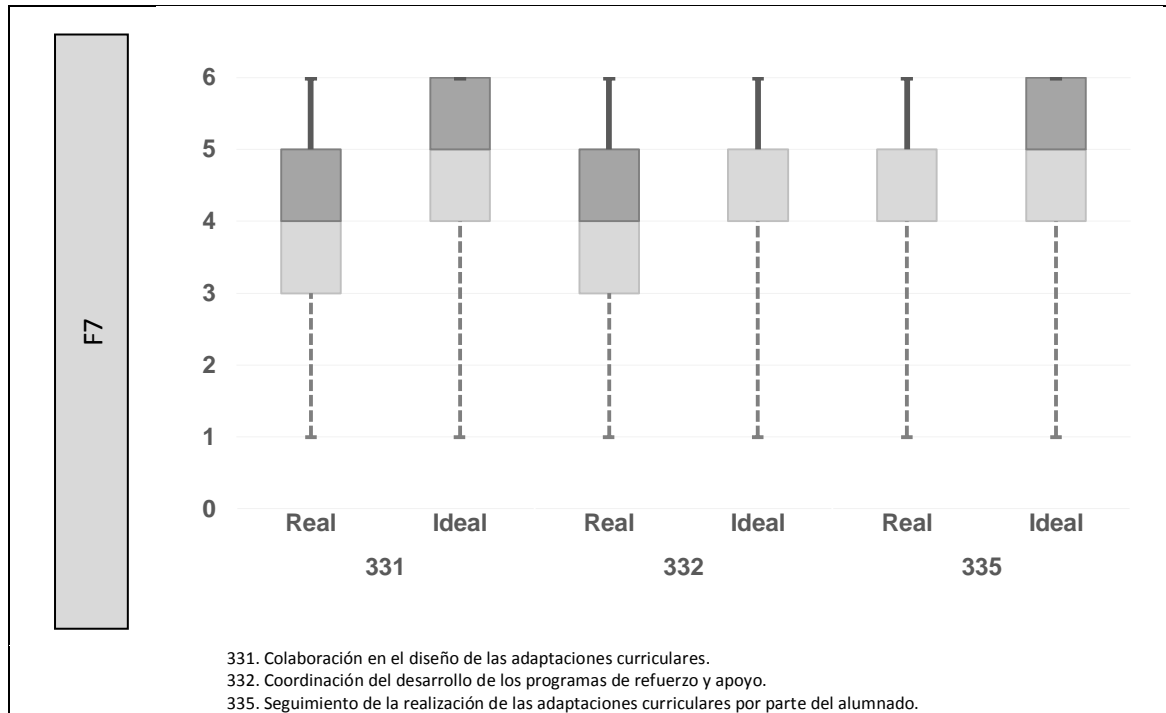


**Diagrama de cajas: Tareas asociadas a facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro (F6).**

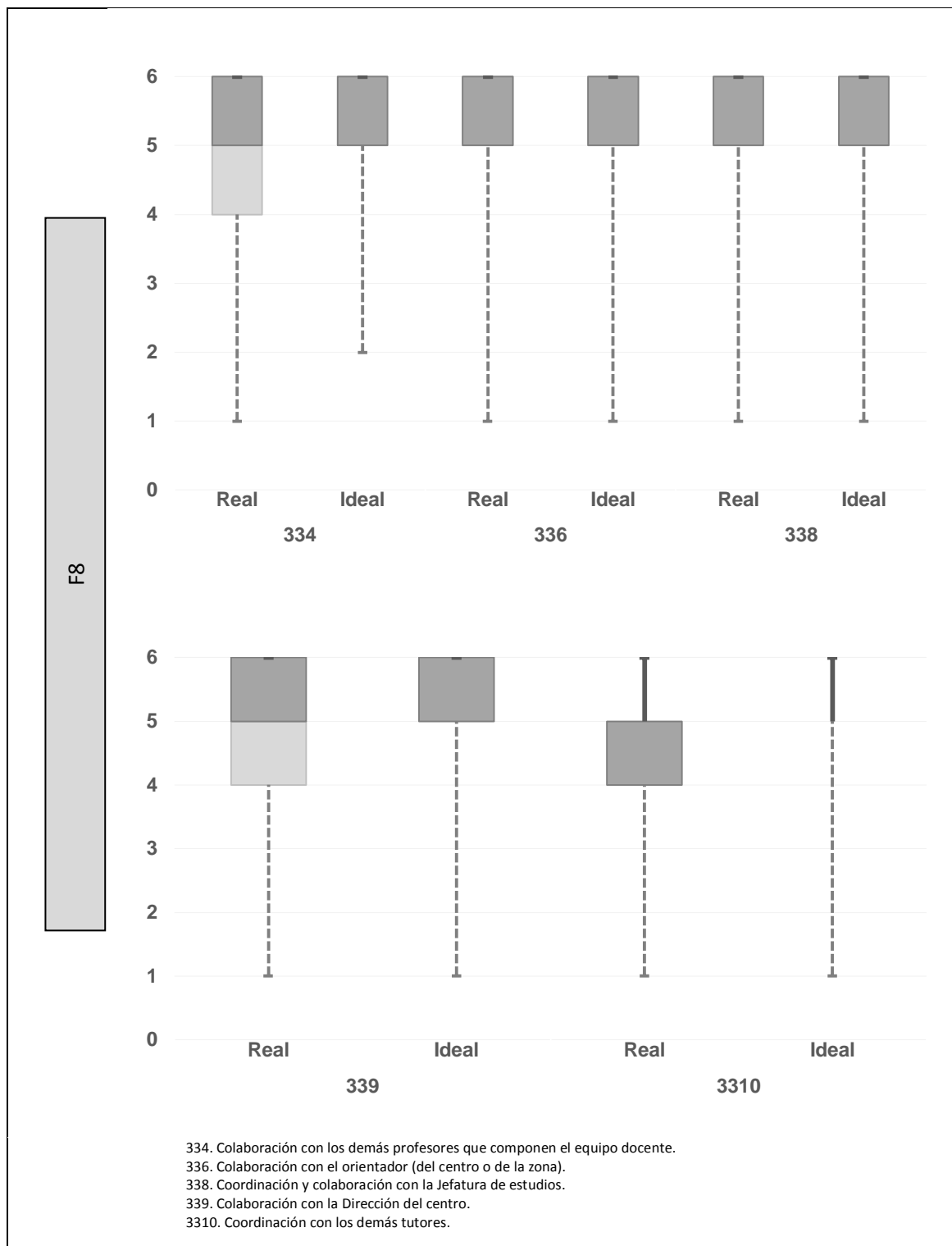




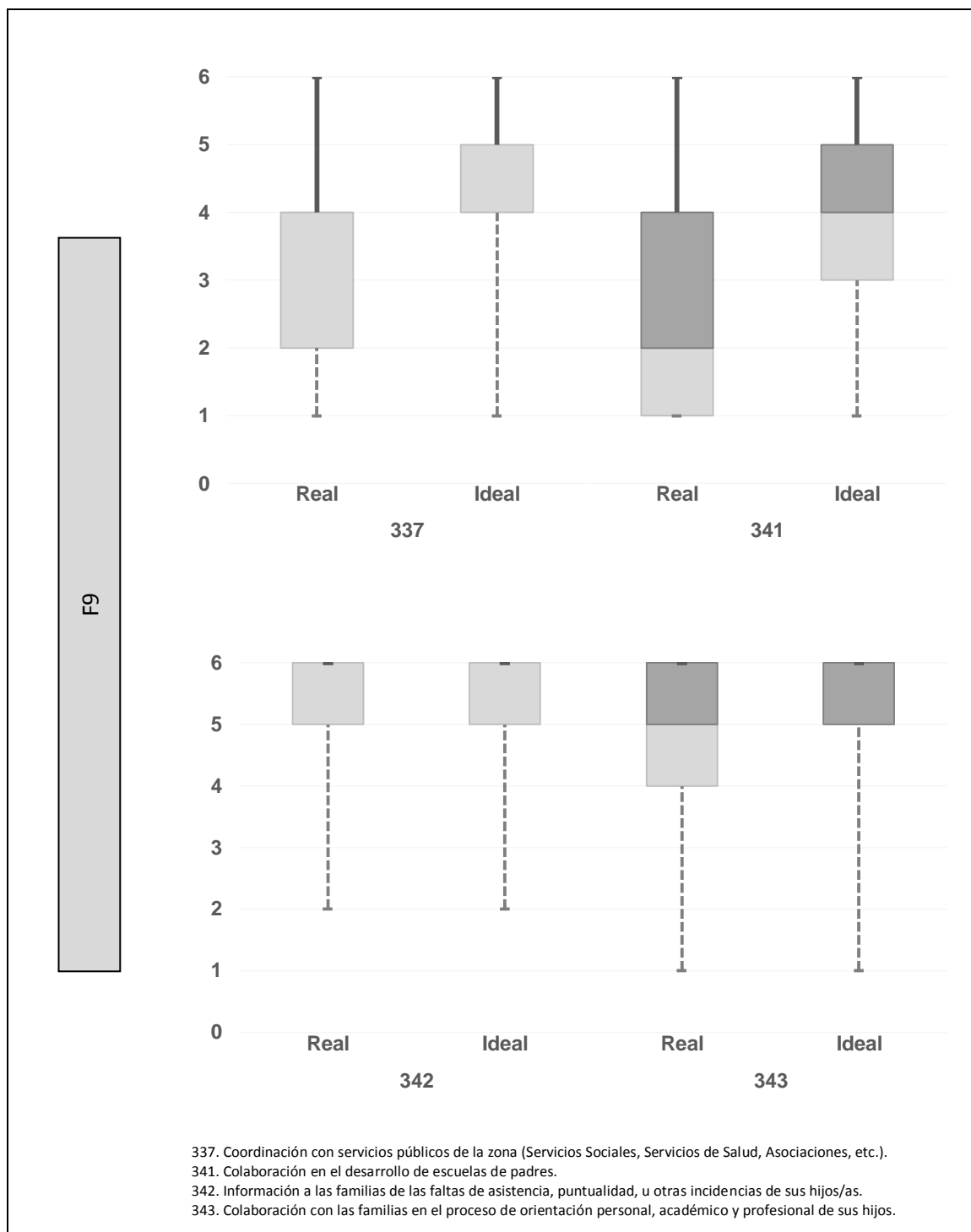
**Diagrama de cajas: Tareas asociadas a colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado (F7)**



**Diagrama de cajas: Tareas asociadas a coordinar la intervención educativa del profesorado (F8).**



**Diagrama de cajas: Tareas asociadas a favorecer la colaboración familia-escuela-comunidad (F9).**





## **ANEXO 9. DIFERENCIAS TAREAS TUTORIALES Y VARIABLES CONTEXTUALES**



## AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE-TAREAS TUTORIALES

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo real dedicado a información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas	1	166,56	<b>U= 13422,500</b> <b>(p=,006)**</b>
	2	196,14	
	1	138,82	<b>U= 9566,500</b> <b>(p=,003)**</b>
	3	167,39	
	1	95,71	U= 3574,000 (p=,129)
	4	108,42	
	2	197,78	U= 18924,000 (p=,626)
	3	203,02	
	2	145,85	U= 6589,500 (p=,713)
	4	141,69	
	3	116,09	U= 4716,500 (p=,504)
	4	109,94	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo real dedicado al conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
131. Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes.	1	183,78	U= 15693,500 (p=,966,)
	2	183,33	
	1	157,69	U= 11014,000 (p=,419)
	3	150,06	
	1	105,37	<b>U= 3053,500</b> <b>(p=,006)**</b>
	4	82,15	
	2	202,38	U= 18268,000 (p=,399)
	3	193,24	
	2	150,33	<b>U= 5054,000</b> <b>(p=,003)**</b>
	4	116,64	
	3	119,46	<b>U= 3871,000</b> <b>(p=,013)*</b>
	4	96,24	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo real dedicado al seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado.	1	169,70	U= 13763,500 (p=,050)
	2	190,13	
	1	146,18	U= 10564,500 (p=,340)
	3	154,97	
	1	100,27	U= 3703,500 (p=,357)
	4	92,77	
	2	201,53	U= 17776,500 (p=,304)
	3	190,74	
	2	149,64	<b>U= 5440,000</b> <b>(p=,013)*</b>
	4	122,20	
	3	116,56	U= 4197,000 (p=,082)
	4	101,14	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo real dedicado a la realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
213. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten	1	165,60	<b>U= 13261,500</b> <b>(p=,006)**</b>
	2	195,84	
	1	145,64	U= 10507,000 (p=,118)
	3	160,83	
	1	94,21	U= 3410,000 (p=,086,)
	4	108,71	
	2	206,00	U= 18055,000 (p=,202)
	3	191,83	
	2	145,58	U= 6422,500 (p=,645)
	4	140,23	
	3	112,89	U= 4714,000 (p=,647)
	4	117,22	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01



Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo real dedicado a la realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
214. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos	1	165,47	<b>U= 13270,000</b> <b>(p=,005)**</b>
	2	196,80	
	1	139,06	<b>U= 9600,000</b> <b>(p=,005)**</b>
	3	166,36	
	1	92,70	<b>U= 3155,500</b> <b>(p=,012)*</b>
	4	114,09	
	2	199,70	U= 19274,000 (p=,966)
	3	199,23	
	2	143,23	U= 6379,000 (p=,594)
	4	149,52	
	3	112,14	U= 4643,000 (p=,577)
	4	117,45	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo real dedicado al desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro	1	169,27	<b>U= 13798,500</b> <b>(p=,025)*</b>
	2	193,74	
	1	153,27	U= 11574,000 (p=,818)
	3	155,51	
	1	101,38	U= 3839,500 (p=,462)
	4	95,08	
	2	210,10	<b>U= 16922,500</b> <b>(p=,024)*</b>
	3	185,13	
	2	150,45	<b>U= 5394,000</b> <b>(p=,012)*</b>
	4	121,42	
	3	116,87	U= 4584,500 (p=,333)
	4	107,70	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo real dedicado a la mediación en situaciones de conflicto. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
323. Mediación en situaciones de conflicto	1	178,80	U= 15083,500
	2	186,34	(p=,480)
	1	163,59	U= 10338,000
	3	146,17	(p=,071)
	1	101,75	U= 3692,000
	4	92,58	(p=,272)
	2	212,56	<b>U= 16174,500</b>
	3	180,71	<b>(p=,004)**</b>
	2	148,24	U= 5760,000
	4	127,63	(p=,068)
	3	113,62	U= 4837,000
	4	117,02	(p=,719)

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo ideal que deberían dedicar al apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.). Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
*112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	1	188,00	U= 13770,000
	2	173,53	(p=,146)
	1	161,17	U= 10102,500
	3	144,63	(p=,066)
	1	104,26	<b>U= 2935,500</b>
	4	80,11	<b>(p=,002)**</b>
	2	197,96	U= 18101,500
	3	192,25	(p=,579)
	2	145,37	<b>U= 5356,000</b>
	4	121,84	<b>(p=,028)*</b>
	3	117,44	U= 4209,500
	4	102,08	(p=,087)

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo ideal que deberían dedicar al seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
112. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)	1	182,25	U= 14639,500
	2	177,85	(p=,661)
	1	154,54	U= 10312,500
	3	145,38	(p=,307)
	1	102,93	<b>U= 3025,000</b>
	4	81,66	<b>(p=,006)**</b>
	2	197,57	U= 17680,500
	3	190,31	(p=,481)
	2	147,18	<b>U= 5223,500</b>
	4	119,56	<b>(p=,010)*</b>
	3	115,86	U= 4040,500
	4	99,16	(p=,058)

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo ideal que deberían dedicar al desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
322. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro	1	181,31	U= 15258,000
	2	180,81	(p=,962)
	1	166,08	<b>U= 9577,500</b>
	3	141,51	<b>(p=,009)**</b>
	1	100,31	U= 3562,000
	4	90,91	(p=,250)
	2	210,46	<b>U= 15870,500</b>
	3	178,97	<b>(p=,003)**</b>
	2	144,76	U= 5904,500
	4	131,30	(p=,225)
	3	111,56	U= 4545,500
	4	119,13	(p=,401)

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo ideal que deberían dedicar a la colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
334. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente	1	182,52	U= 14603,500 (p=,631)
	2	177,69	
	1	161,33	U= 9939,000 (p=,050)
	3	143,66	
	1	103,24	<b>U= 2983,500</b> <b>(p=,004)**</b>
	4	80,94	
	2	203,95	U= 17148,000 (p=,092)
	3	186,57	
	2	147,34	<b>U= 5188,500</b> <b>(p=,008)**</b>
	4	118,96	
	3	116,74	U= 4328,000 (p=,148)
	4	104,12	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia docente y tiempo ideal que deberían dedicar a la colaboración con el orientador (del centro o de la zona). Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(D)	Rango	U de Mann-Whitney
336. Colaboración con el orientador (del centro o de la zona)	1	182,11	U= 15192,000 (p=,859)
	2	180,32	
	1	155,00	U= 10822,500 (p=,475)
	3	148,59	
	1	104,00	<b>U= 3150,500</b> <b>(p=,011)*</b>
	4	83,82	
	2	197,77	U= 17859,500 (p=,523)
	3	191,24	
	2	147,42	<b>U= 5169,500</b> <b>(p=,007)**</b>
	4	118,63	
	3	117,10	<b>U= 3943,000</b> <b>(p=,025)*</b>
	4	97,48	

(D) Años de experiencia docente: 1=0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

## AÑOS DE EXPERIENCIA COMO TUTOR - TAREAS TUTORIALES

Diferencias entre años de experiencia como tutor y tiempo real dedicado al conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(T)	Rango	U de Mann-Whitney
121. Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno.	1	254,76	U= 25694,000
	2	240,10	(p=,247)
	1	193,20	<b>U= 8154,000</b>
	3	236,98	<b>(p=,003)**</b>
	1	173,80	U= 1619,000
	4	180,60	(p=,818)
	2	103,90	<b>U= 3628,000</b>
	3	134,98	<b>(p=,000)**</b>
	2	85,99	U= 727,000
	4	94,80	(p=,553)
	3	37,50	U= 248,000
	4	30,30	(p=,262)

(T) Años como tutor: 1= 0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia como tutor y tiempo real dedicado a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(T)	Rango	U de Mann-Whitney
123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas	1	247,90	U= 26317,000
	2	260,55	(p=,326)
	1	194,22	<b>U= 8065,000</b>
	3	243,98	<b>(p=001)**</b>
	1	173,88	U= 1148,000
	4	230,70	(p=,060)
	2	107,38	<b>U= 4136,500</b>
	3	129,34	<b>(p=,014)*</b>
	2	85,66	U= 597,000
	4	108,80	(p=,125)
	3	36,70	U= 296,000
	4	38,90	(p=,733)

(T) Años como tutor: 1= 0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia como tutor y tiempo real dedicado a la coordinación con los demás tutores. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(T)	Rango	U de Mann-Whitney
3310. Coordinación con los demás tutores	1	246,18	U= 25824,500 (p=,219)
	2	262,57	
	1	195,92	<b>U= 8785,500</b> <b>(p=,020)*</b>
	3	231,55	
	1	176,46	U= 1201,500 (p=,105)
	4	125,65	
	2	109,45	U= 4474,000 (p=,115)
	3	123,98	
	2	88,87	<b>U= 509,500</b> <b>(p=,038)*</b>
	4	56,45	
	3	39,37	<b>U= 166,000</b> <b>(p=,011)*</b>
	4	22,10	

(T) Años como tutor: 1= 0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia como tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(T)	Rango	U de Mann-Whitney
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno	1	252,07	U= 25528,000 (p=,338)
	2	239,56	
	1	194,92	U= 9157,000 (p=,084)
	3	220,65	
	1	174,66	<b>U= 948,000</b> <b>(p=,014)*</b>
	4	100,30	
	2	107,19	<b>U= 4216,500</b> <b>(p=,040)*</b>
	3	126,07	
	2	87,75	U= 524,000 (p=,054)
	4	57,90	
	3	39,71	<b>U= 144,000</b> <b>(p=,004)**</b>
	4	19,90	

(T) Años como tutor: 1= 0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre años de experiencia como tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(T)	Rango	U de Mann-Whitney
334. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente	1	258,39	<b>U= 22711,500</b> <b>(p=,003)**</b>
	2	222,07	
	1	199,56	U= 9413,500
	3	183,33	(p=,245)
	1	171,38	U= 1528,000
	4	158,30	(p=,640)
	2	110,09	U= 4683,000
	3	116,97	(p=,419)
	2	85,60	U= 740,000
	4	92,50	(p=,624)
	3	36,44	U= 306,000
	4	36,90	(p=,942)

(T) Años como tutor: 1= 0-10 años; 2=11-20 años; 3=21-30 años; 4=Más de 30 años

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

## ESPECIALIDAD –TAREAS TUTORIALES

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado	1	154,67	<b>U= 7025,500</b> <b>(p=,012)*</b>
	2	128,32	
	1	252,47	<b>U= 23973,500</b> <b>(p=,012)*</b>
	3	222,28	
	2	163,56	U= 9844,500 (p=,549)
	3	170,69	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado al conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
121. Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno	1	156,16	<b>U= 7704,000</b> <b>(p=,043)*</b>
	2	135,45	
	1	253,38	<b>U= 25097,000</b> <b>(p=,022)*</b>
	3	226,90	
	2	167,48	U= 10330,000 (p=,689)
	3	172,12	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado	1	156,94	<b>U= 6539,000</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	122,24	
	1	252,65	<b>U= 23507,500</b> <b>(p=,006)**</b>
	3	220,19	
	2	156,24	U= 9259,000 (p=,191)
	3	171,69	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01



Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación profesional del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
133. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación profesional del alumnado	1	152,84	<b>U= 6851,000</b> <b>(p=,016)*</b>
	2	127,33	
	1	248,02	<b>U= 24277,000</b> <b>(p=,038)*</b>
	3	223,20	
	2	158,53	U= 9284,500 (p=,354)
	3	169,59	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
213. Realización de actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo necesiten	1	159,09	<b>U= 7140,500</b> <b>(p=,003)**</b>
	2	128,03	
	1	245,58	U= 27217,000 (p=,398)
	3	235,38	
	2	153,94	<b>U= 9291,000</b> <b>(p=,037)*</b>
	3	179,04	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
214. Realización de actividades de técnicas de estudio con los alumnos	1	159,11	<b>U= 7062,000</b> <b>(p=,003)**</b>
	2	127,62	
	1	258,77	<b>U= 24574,500</b> <b>(p=,006)**</b>
	3	225,30	
	2	164,08	U= 10051,500 (p=,363)
	3	175,14	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.). Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.)	1	159,32	<b>U= 7450,500</b> <b>(p=,006)**</b>
	2	131,20	
	1	255,83	<b>U= 24997,500</b> <b>(p=,014)*</b>
	3	226,78	
	2	166,08	U= 10381,000 (p=,438)
	3	175,23	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores	1	160,04	<b>U= 7295,000</b> <b>(p=,003)**</b>
	2	129,35	
	1	254,91	<b>U= 25416,000</b> <b>(p=,025)*</b>
	3	228,51	
	2	160,96	U= 9951,000 (p=,159)
	3	177,52	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno	1	160,84	<b>U= 7120,500</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	127,27	
	1	266,24	<b>U= 22510,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	3	217,08	
	2	170,59	U= 10759,500 (p=,830)
	3	173,12	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro	1	155,93	<b>U= 7683,500</b> <b>(p=,049)*</b>
	2	134,57	
	1	253,32	<b>U= 24231,000</b> <b>(p=,015)*</b>
	3	223,28	
	2	170,00	U= 10624,000 (p=,956)
	3	170,66	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la aplicación del plan de acción tutorial. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
312. Aplicación del plan de acción tutorial	1	152,51	U= 8130,500 (p=,217)
	2	139,96	
	1	258,81	<b>U= 23473,000</b> <b>(p=,001)**</b>
	3	220,93	
	2	181,64	U= 10073,000 (p=,301)
	3	169,59	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la elaboración de actividades y recursos para la tutoría. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría	1	155,95	U= 7823,000 (p=,062)
	2	136,25	
	1	254,67	<b>U= 24593,000</b> <b>(p=,014)*</b>
	3	224,95	
	2	172,70	U= 10648,500 (p=,894)
	3	171,11	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la evaluación de la acción tutorial desarrollada. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada	1	155,12	<b>U= 7571,000</b> <b>(p=,039)*</b>
	2	133,22	
	1	263,96	<b>U= 22371,500</b> <b>(p=,000)**</b>
	3	216,71	
	2	181,89	U= 10052,500 (p=,306)
	3	169,52	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
321. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso	1	149,98	U= 8752,500 (p=,871)
	2	148,24	
	1	255,06	<b>U= 24503,000</b> <b>(p=,013)*</b>
	3	224,74	
	2	186,89	U= 9398,000 (p=,095)
	3	166,65	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
332. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo	1	157,35	<b>U= 7095,000</b> <b>(p=,005)**</b>
	2	127,48	
	1	251,82	<b>U= 23684,500</b> <b>(p=,011)*</b>
	3	220,88	
	2	161,40	U= 9910,000 (p=,374)
	3	172,14	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado	1	152,83	U= 7849,500
	2	138,62	(p=,185)
	1	254,06	<b>U= 24509,000</b>
	3	224,50	<b>(p=,015)*</b>
	2	172,26	U= 10099,000
	3	168,64	(p=,765)

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo real dedicado a la coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.). Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
337. Coordinación con servicios públicos de la zona (Servicios Sociales, Servicios de Salud, Asociaciones, etc.)	1	157,47	<b>U= 7351,000</b>
	2	130,57	<b>(p=,014)*</b>
	1	251,01	U= 25377,000
	3	228,10	(p=,065)
	2	163,43	U= 10078,500
	3	174,74	(p=,357)

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
113. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación personal del alumnado	1	147,66	U= 7315,500
	2	132,60	(p=,134)
	1	248,38	<b>U= 22485,000</b>
	3	215,87	<b>(p=,005)**</b>
	2	172,08	U= 9552,500
	3	164,76	(p=,530)

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado	1	148,41	U= 7159,500 (p=,078)
	2	130,63	
	1	246,93	<b>U=22577,000</b> <b>(p=,008)**</b>
	3	216,09	
	2	167,98	U= 9797,500 (p=,823)
	3	165,38	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.). Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
215. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.)	1	155,04	<b>U= 7446,500</b> <b>(p=,022)*</b>
	2	131,72	
	1	249,25	<b>U= 24868,000</b> <b>(p=,049)*</b>
	3	226,02	
	2	165,02	U= 10210,500 (p=,465)
	3	173,58	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
221. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores	1	153,77	U= 7717,000 (p=,055)
	2	134,98	
	1	251,59	<b>U= 24581,500</b> <b>(p=,018)*</b>
	3	225,04	
	2	170,23	U= 10643,000 (p=,833)
	3	172,57	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
222. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos	1	154,18	<b>U= 6925,500</b> <b>(p=,005)**</b>
	2	126,50	
	1	244,19	U= 25490,500 (p=,167)
	3	228,42	
	2	155,77	U= 9296,500 (p=,091)
	3	175,11	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno	1	156,21	<b>U= 7198,000</b> <b>(p=,008)**</b>
	2	128,72	
	1	250,65	<b>U= 24568,500</b> <b>(p=,031)*</b>
	3	224,86	
	2	163,16	U= 10056,500 (p=,355)
	3	174,17	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
311. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro	1	151,20	<b>U= 7064,000</b> <b>(p=,029)*</b>
	2	128,80	
	1	245,25	U=23983,000 (p=,050)
	3	222,05	
	2	161,01	U= 9641,000 (p=,436)
	3	170,19	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la elaboración de actividades y recursos para la tutoría. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
313. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría	1	152,13	U= 7427,500
	2	133,34	(p=,063)
	1	254,68	<b>U= 23497,500</b>
	3	220,58	<b>(p=,004)**</b>
	2	173,78	U= 9977,500
	3	168,17	(p=,629)

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la evaluación de la acción tutorial desarrollada. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
314. Evaluación de la acción tutorial desarrollada	1	152,92	<b>U= 6914,500</b>
	2	126,36	<b>(p=,009)**</b>
	1	250,50	<b>U= 23721,000</b>
	3	221,59	<b>(p=,013)*</b>
	2	162,83	U= 9868,000
	3	172,90	(p=,387)

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
331. Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares	1	152,21	U= 7624,000
	2	135,12	(p=,101)
	1	252,88	<b>U= 24093,500</b>
	3	223,03	<b>(p=,012)*</b>
	2	171,46	U= 10411,500
	3	170,20	(p=,915)

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01



Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
332. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo	1	153,88	<b>U= 6713,500</b> <b>(p=,004)**</b>
	2	123,88	
	1	249,63	<b>U= 22440,500</b> <b>(p=,004)**</b>
	3	215,55	
	2	160,02	U= 9640,500 (p=,432)
	3	169,24	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
334. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente	1	151,04	U= 7941,000 (p=,192)
	2	138,34	
	1	252,38	<b>U= 23981,500</b> <b>(p=,008)**</b>
	3	222,59	
	2	176,70	U= 10152,000 (p=,500)
	3	169,20	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado	1	149,89	U= 7198,000 (p=,074)
	2	131,78	
	1	256,19	<b>U= 22114,000</b> <b>(p=,000)**</b>
	3	214,72	
	2	174,76	U= 9339,500 (p=,388)
	3	164,63	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
338. Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios	1	155,62	<b>U= 7182,500</b> <b>(p=,006)**</b>
	2	128,54	
	1	246,92	U= 25351,000 (p=,095)
	3	228,00	
	2	159,29	U= 9735,000 (p=,137)
	3	176,06	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la colaboración con la Dirección del centro. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
339. Colaboración con la Dirección del centro	1	153,96	<b>U= 7183,000</b> <b>(p=,013)*</b>
	2	129,10	
	1	241,49	U= 26060,000 (p=,342)
	3	230,62	
	2	155,32	U= 9333,000 (p=,068)
	3	175,97	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre especialidad y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la coordinación con los demás tutores. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(E)	Rango	U de Mann-Whitney
3310. Coordinación con los demás tutores	1	154,36	<b>U= 7310,000</b> <b>(p=,013)*</b>
	2	130,07	
	1	255,32	<b>U= 23142,000</b> <b>(p=,002)**</b>
	3	219,35	
	2	170,70	U= 10682,000 (p=,926)
	3	171,76	

(E) Especialidad: 1= Humanidades; 2= CC. Sociales; 3= Científico-tecnológico

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

## CURSO EN EL QUE ES TUTOR - TAREAS TUTORIALES

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa	1	161,15	<b>U= 12839,000</b>
	2	188,46	<b>(p=,007)**</b>
	1	131,19	<b>U= 7686,500</b>
	3	160,98	<b>(p=,002)**</b>
	1	132,82	<b>U= 7966,500</b>
	4	151,55	<b>(p=,044)*</b>
	2	142,58	U= 9484,500
	3	150,07	(p=,427)
	2	144,29	U= 9153,000
	4	139,54	(p=,609)
	3	115,14	U= 5521,500
	4	105,60	(p=,227)

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas	1	160,39	<b>U= 12709,500</b>
	2	190,10	<b>(p=,003)**</b>
	1	125,30	<b>U= 6673,500</b>
	3	169,94	<b>(p=,000)**</b>
	1	130,14	<b>U= 7506,500</b>
	4	155,85	<b>(p=,006)**</b>
	2	137,13	<b>U= 8477,500</b>
	3	159,98	<b>(p=,013)*</b>
	2	141,81	U= 9311,500
	4	144,98	(p=,733)
	3	117,35	U= 5271,000
	4	103,26	(p=,076)

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
124. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la orientación académica del alumnado	1	174,72	U= 14074,500 (p=,527)
	2	168,36	
	1	146,86	U= 8135,500 (p=,064)
	3	129,46	
	1	146,83	U= <b>7127,500</b> (p=,006)**
	4	121,03	
	2	146,58	U= 8723,000 (p=,215)
	3	134,80	
	2	146,58	U= <b>7685,500</b> (p=,032)*
	4	126,40	
	3	110,35	U= 5406,000 (p=,471)
	4	104,48	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado al conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
131. Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes	1	157,24	U= <b>12221,000</b> (p=,002)**
	2	188,84	
	1	125,86	U= <b>6948,000</b> (p=,000)**
	3	163,51	
	1	121,80	U= <b>6266,000</b> (p=,000)**
	4	163,44	
	2	140,42	U= 9064,500 (p=,121)
	3	154,78	
	2	135,10	U= <b>8116,000</b> (p=,023)*
	4	156,15	
	3	107,81	U= 5742,000 (p=,487)
	4	113,34	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales	1	149,17	<b>U= 10865,000</b>
	2	195,62	<b>(p=,000)**</b>
	1	119,49	<b>U= 5878,500</b>
	3	172,01	<b>(p=,000)**</b>
	1	117,58	<b>U= 5557,500</b>
	4	169,07	<b>(p=,000)**</b>
	2	138,19	U= 8706,000
	3	155,77	(p=,061)
	2	134,88	<b>U= 8120,500</b>
	4	153,89	<b>(p=,041)*</b>
	3	108,83	U= 5860,500
	4	110,21	(p=,861)

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno	1	177,21	U= 14670,000
	2	171,92	(p=,595)
	1	151,47	<b>U= 7995,500</b>
	3	127,76	<b>(p=,011)*</b>
	1	148,66	<b>U= 7453,000</b>
	4	123,65	<b>(p=,007)**</b>
	2	154,27	<b>U= 8585,500</b>
	3	132,98	<b>(p=,023)*</b>
	2	151,52	<b>U= 8006,000</b>
	4	128,82	<b>(p=,015)*</b>
	3	111,35	U= 5949,000
	4	109,60	(p=,828)

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la aplicación del plan de acción tutorial. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
312. Aplicación del plan de acción tutorial	1	170,32	U= 14418,500 (p=,594)
	2	175,58	
	1	142,62	U= 9360,000 (p=,759)
	3	139,83	
	1	144,83	U= 7465,000 (p=,023)*
	4	124,28	
	2	147,83	U= 9446,000 (p=,436)
	3	140,59	
	2	149,86	U= 7504,500 (p=,006)**
	4	124,66	
	3	115,78	U= 5110,000 (p=,072)
	4	101,63	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la mediación en situaciones de conflicto. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
323. Mediación en situaciones de conflicto	1	185,69	U= 13219,500 (p=,030)*
	2	163,69	
	1	147,77	U= 8589,500 (p=,120)
	3	133,19	
	1	134,43	U= 8281,500 (p=,154)
	4	147,60	
	2	144,03	U= 9741,000 (p=,794)
	3	146,53	
	2	130,79	U= 7397,500 (p=,001)**
	4	161,86	
	3	99,77	U= 4846,000 (p=,009)**
	4	120,71	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
331. Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares	1	178,19	U= 14502,500
	2	170,94	(p=,487)
	1	142,21	U= 9612,000
	3	142,94	(p=,940)
	1	150,41	<b>U= 7282,500</b>
	4	122,06	<b>(p=,003)**</b>
	2	142,97	U=9552,000
	3	149,47	(p=,506)
	2	151,25	<b>U= 7920,500</b>
	4	128,02	<b>(p=,018)*</b>
	3	120,96	<b>U= 4864,000</b>
	4	99,46	<b>(p=,010)*</b>

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado	1	181,10	U= 13507,500
	2	165,31	(p=,125)
	1	140,59	U= 9393,000
	3	140,37	(p=,981)
	1	149,07	<b>U= 6624,000</b>
	4	116,19	<b>(p=,001)**</b>
	2	140,09	U= 9042,500
	3	152,76	(p=,190)
	2	148,95	<b>U= 7797,000</b>
	4	127,47	<b>(p=,027)*</b>
	3	120,60	<b>U= 4469,000</b>
	4	95,47	<b>(p=,002)**</b>

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la coordinación con los demás tutores. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
3310. Coordinación con los demás tutores	1	175,84	U= 15075,000
	2	174,19	(p=,873)
	1	151,59	<b>U= 8106,500</b>
	3	128,74	<b>(p=,016)*</b>
	1	153,63	<b>U= 6732,000</b>
	4	116,92	<b>(p=,000)**</b>
	2	154,30	<b>U= 8580,000</b>
	3	132,93	<b>(p=,028)*</b>
	2	156,17	<b>U= 7179,000</b>
	4	121,09	<b>(p=,000)**</b>
	3	116,16	U= 5406,000
	4	104,52	(p=,162)

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo real dedicado a la colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Real		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
343. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos	1	167,90	U= 14000,000
	2	182,85	(p=,142)
	1	143,60	U= 9615,000
	3	142,09	(p=,873)
	1	146,42	U= 8098,500
	4	129,69	(p=,077)
	2	151,90	U= 9006,000
	3	136,70	(p=,108)
	2	154,20	<b>U= 7529,500</b>
	4	124,37	<b>(p=,002)**</b>
	3	116,66	U= 5349,500
	4	104,00	(p=,120)

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01



Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
122. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa	1	154,68	<b>U= 11791,000</b> <b>(p=,001)**</b>
	2	186,84	
	1	131,38	<b>U= 7876,000</b> <b>(p=,012)*</b>
	3	154,18	
	1	131,77	U= 7941,000 (p=,099)
	4	146,58	
	2	143,73	U= 9562,500 (p=,838)
	3	141,88	
	2	144,17	U= 8447,500 (p=,220)
	4	133,19	
	3	112,76	U= 5571,000 (p=,390)
	4	106,06	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
123. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas	1	154,84	<b>U= 11843,000</b> <b>(p=,003)**</b>
	2	183,65	
	1	129,20	<b>U= 7585,500</b> <b>(p=,004)**</b>
	3	154,77	
	1	125,78	<b>U= 7019,000</b> <b>(p=,003)**</b>
	4	152,15	
	2	141,98	U= 9542,000 (p=,882)
	3	143,30	
	2	137,37	U= 8749,500 (p=,630)
	4	141,67	
	3	107,83	U= 5748,500 (p=,752)
	4	110,25	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar al conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
131. Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes	1	152,49	<b>U= 11466,500</b>
	2	185,72	<b>(p=,001)**</b>
	1	126,31	<b>U= 7146,500</b>
	3	157,69	<b>(p=,000)**</b>
	1	123,39	<b>U= 6664,500</b>
	4	153,42	<b>(p=,001)**</b>
	2	141,48	U= 9425,000
	3	145,35	(p=,668)
	2	137,41	U= 8721,000
	4	141,64	(p=,639)
	3	108,28	U= 5799,500
	4	108,74	(p=,953)

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
132. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales	1	144,30	<b>U= 10173,500</b>
	2	189,35	<b>(p=,000)**</b>
	1	122,71	<b>U= 6676,500</b>
	3	157,85	<b>(p=,000)**</b>
	1	117,65	<b>U= 5857,000</b>
	4	157,14	<b>(p=,000)**</b>
	2	143,36	U= 9311,500
	3	139,89	(p=,698)
	2	135,47	U= 8422,500
	4	142,23	(p=,451)
	3	103,76	U= 5301,000
	4	111,53	(p=,310)

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar al seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
212. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado	1	156,26	<b>U= 12043,500</b> <b>(p=,003)**</b>
	2	184,57	
	1	129,95	<b>U= 7596,500</b> <b>(p=,003)**</b>
	3	156,56	
	1	135,76	U= 8578,000 (p=,942)
	4	136,40	
	2	140,18	U= 9265,000 (p=,698)
	3	143,53	
	2	144,98	<b>U= 7357,000</b> <b>(p=,015)*</b>
	4	123,63	
	3	116,15	<b>U= 4645,500</b> <b>(p=,011)*</b>
	4	97,04	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
223. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno	1	164,16	U= 13372,500 (p=,104)
	2	180,65	
	1	146,96	U= 8761,000 (p=,189)
	3	134,53	
	1	135,76	U= 8761,000 (p=,788)
	4	136,40	
	2	154,66	<b>U= 7975,500</b> <b>(p=,004)**</b>
	3	127,58	
	2	146,08	U= 8077,500 (p=,086)
	4	129,93	
	3	105,85	U= 5520,500 (p=,352)
	4	113,42	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB  
 \* Nivel de significación es de 0.05  
 \*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar al seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
335. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado	1	168,78	U= 14156,000 (p=,808)
	2	171,17	
	1	136,49	U= 8797,000 (p=,489)
	3	142,75	
	1	142,92	<b>U= 6901,500</b> <b>(p=,010)*</b>
	4	119,33	
	2	140,90	U= 9325,500 (p=,661)
	3	144,99	
	2	146,39	<b>U= 7199,000</b> <b>(p=,010)*</b>
	4	122,28	
	3	116,92	<b>U= 4448,500</b> <b>(p=,006)**</b>
	4	95,04	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01

Diferencias entre el curso en que es tutor y tiempo ideal que consideran que deberían dedicar a la coordinación con los demás tutores. Prueba de Mann-Whitney.

Tareas tutoriales	Tiempo Ideal		
	(C)	Rango	U de Mann-Whitney
3310.Coordinación con los demás tutores	1	165,97	U= 13684,500 (p=,256)
	2	176,90	
	1	145,60	U= 8686,500 (p=,187)
	3	134,06	
	1	144,94	<b>U= 7784,000</b> <b>(p=,043)*</b>
	4	126,93	
	2	150,73	<b>U= 8351,500</b> <b>(p=,031)*</b>
	3	131,07	
	2	149,42	<b>U= 7539,500</b> <b>(p=,007)**</b>
	4	124,63	
	3	111,94	U= 5663,000 (p=,523)
	4	106,92	

(C) Curso en el que es tutor: 1=2º ESO; 2=4ºESO; 3=PDC/PMA; 4=PCPI/FPB

\* Nivel de significación es de 0.05

\*\*Nivel de significación es de 0.01



