

ARTÍCULO ORIGINAL

Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor

Ernesto López Gómez
elopezgeducacion@gmail.com
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: El presente artículo analiza la percepción que los tutores otorgan a su acción tutorial y el grado de satisfacción respecto a la misma. Se trata de un estudio descriptivo, de campo y correlacional. El muestreo ha sido intencional y el tipo de muestra por conveniencia. La muestra final alcanzada fue de 133 tutores, tanto mujeres como varones, en representación de un total de 18 Institutos de Educación Secundaria (IES) de titularidad pública de la Comunidad de Madrid. El cuestionario diseñado y aplicado para el estudio ha sido validado pertinentemente ($\alpha = 0,886$). Las conclusiones pivotan sobre tres ejes: la formación del profesorado para la tutoría, su selección y nombramiento así como el reconocimiento a su labor.

PALABRAS CLAVE: Percepción, Satisfacción, Tutor, Educación Secundaria Obligatoria

Approach to perception and satisfaction of the of compulsory secondary tutor about their tutoring action

ABSTRACT: This paper analyzes the perception of the tutors about the importance of tutoring and the level of satisfaction of the tutors about their work. About the research type, this is descriptive and correlational field work. The sample was intentional and the type of convenience sample. The final sample was 133 achieved tutors, both sexes, representing 18 Secondary Education Institutes in public ownership in Autonomous Community of Madrid. The questionnaire designed and implemented for the study has been validated appropriately ($\alpha = 0.886$). The conclusions are oriented on three main areas: the formation of the tutors, the selection and appointment, the recognition of their work from various incentives.

KEY WORDS: Perception, Satisfaction, Tutor, Compulsory Secondary Education

Fecha de recepción 18/05/2012 · Fecha de aceptación 16/04/2013

Dirección de contacto:

Ernesto López Gómez

Centro Universitario Villanueva

Sede de Mirasierra. c/Costa Brava 20034 MADRID

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde que se sucediera la honda reforma estructural en el sistema educativo español

propiciada por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, a lo largo de los años noventa, han sido diversos los temas que han suscitado interés en investigación pedagógica, especialmente en relación a la etapa de Educación Secundaria a la luz del cambio estructural sucedido. Son ejemplo de ello el debate sobre la comprensividad y la diversificación curricular (García Garrido, 2004; Gómez Llorente, 1999; Sevilla, 2003); el interés creciente por los resultados escolares y su medida

(Calero, Oriol y Choi, 2012; Fernández, Muñoz, Braña y Antón, 2010;); el concepto de fracaso escolar (Marchesi y Hernández, 2003); las competencias básicas (de la Orden, 2011; Gimeno, 2008); la cultura profesional, la identidad docente y la formación inicial del profesorado de Secundaria (Esteve, 1997; Marcelo, 2009; Zabalza, 2006). Estos temas, junto a la orientación y tutoría en la nueva etapa de Secundaria, son solo una muestra de los focos de investigación pedagógica que más inquietud han creado en las dos últimas décadas.

Centrando nuestra atención en la tutoría, como eje de este trabajo, ha sido un tema tratado con especial profundidad por distintos académicos e investigadores (Álvarez y Bisquerra, 1996; Asensi, 2002; del Río y de Codés, 2007; García Nieto, 1990, 1996; Lázaro, 1997; Longás y Mollá, 2007; López, 1996; Pastor, 1995) especialmente en monográficos dedicados a esta temática o afines por la *Revista Complutense de Educación* en 1996 y la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado y Educación XXI* en 1997, que consolidaron la línea de investigación tutorial y orientadora sobre la base de los trabajos clásicos sobre la disciplina (Artigot, 1973; González Simancas, 1975; Lázaro y Asensi, 1987) y otros que encontramos en el número dedicado por *Bordón* en 1978.

Se hace necesario superar la idea de que la práctica de la función tutorial está circunscrita únicamente a un grupo de profesores más o menos experimentados y asumir para el profesor –de Enseñanza Media antes o Secundaria hoy– un modelo tutorial necesariamente profesionalizador que impregne la función docente en su conjunto. Así el profesor de Secundaria construirá su estilo docente desde la tutoría y orientación educativa, capaz de personalizar la enseñanza y la educación en cualquier etapa educativa y singularmente en la Secundaria Obligatoria. La tutoría es un medio necesario al servicio de la comunidad educativa, como intenso vínculo formativo establecido singularmente entre profesor y estudiante, pero también favorecedor de las relaciones del centro educativo y familias y de los estudiantes entre sí, así como con gran incidencia en la propia dinámica de relación entre profesores y también con el equipo directivo, construyendo un *ethos* o ambiente escolar tan necesario en el proceso formativo (Ibáñez Martín, 2009).

2. APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Nos aproximaremos al estado de la cuestión desde una doble perspectiva. En primer lugar desde un acercamiento terminológico y semántico que ofrezca luz sobre el significado de tutor. En segundo orden, desde una metáfora que sitúa al quehacer docente dentro de las profesiones de *ayuda* y que, como tal, a la vez se convierte tras un tiempo en cuestión trágica, ya que el docente y singularmente el tutor ha de asumir la temporalidad de su acción y entender su necesaria “*retirada*” (García Morente, 1975).

2.1. Indagación terminológica y semántica

Tutor, según la Real Academia Española (2001) significa: “persona que ejerce la tutela”; entendiendo tutela como “autoridad que en defecto de la paterna o materna se confiere para curar de la persona y los bienes de aquel que por minoría de edad, o por otra causa, no tiene completa capacidad civil”.

En otra acepción cercana a nuestro tema, tutor es el “rodrigón, caña o estaca que se clava junto a un arbusto para mantenerlo derecho en su crecimiento”. En efecto, el rodrigón es el tutor, es la vara que colocamos en paralelo y que además de sujetar a la planta en sus vaivenes le muestra el camino recto de su crecimiento. En educación, el tutor, a diferencia del rodrigón, se presta de guía y no está anclado al alumno ya que un rasgo esencial de la persona es la libertad (Reyero, 2003). Además de rodrigón, otro sinónimo de tutor es mentor, definido primeramente como “consejero o guía de otro”, en clara alusión a Méntor –personaje de la Odisea, hijo de Alcimo y amigo de Ulises–, que guió e instruyó a Telémaco (Lázaro, 2010) y, en segundo lugar, como aquel que “sirve de ayo”, entendiendo ayo como la “persona a cuyo cuidado está el criar, educar e instruir algún niño en buenas costumbres y modo civil” (Albar, 2005: 1.000).

Finalmente, tutor es el “defensor, protector o director en cualquier línea”, significado que queda reforzado si atendemos a la raíz etimológica, donde *intueri* deriva de *tueri*, que además de “mirar” significaba “proteger”; de ahí tutor, (-ōris), “protector” (Corominas y Pascual, 2007, 450).

Ser tutor, en definitiva, significa siempre protección y cuidado, orientación y guía, que en la situación educativa dota de especial sentido a la tarea de ser profesor.

2.2. La tutoría como acción metafórica: “rescatar y a la vez retirarse”

Situamos a la tutoría como una posible relación educativa desde lazos comunicativos (Carbajo, 2004) y profundamente humanos (Gusdorf, 1977; Jover, 1991; Steiner, 2005). Su especificidad dota de sentido la dimensión personal y crecimiento profesional desde el trabajo docente en cualquier etapa educativa.

Los saberes propios del profesor de Secundaria para su ejercicio profesional son diversos y han sido, además, ampliamente estudiados en la literatura científica (Carlson, 1999; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Esteve, 1997, 2006; González y Almunia, 2010) por lo que más que referirnos a ellos de forma sucinta hasta encontrar la acción orientadora, optaremos por representar a la tarea tutorial desde la metáfora de “rescatar y a la vez retirarse”.

Así las cosas, el profesor “ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda y traspasarle un poco de su alma” (Steiner y Ladjali, 2006, 37). Esto lo sabe muy bien Cécile Ladjali, profesora de un Liceo francés e hija de inmigrantes de segunda generación quien gracias a la educación tuvo un mayor vínculo con la cultura, descubriendo en sí misma la llamada a enseñar (Hansen, 1995). De todos modos y dentro de la amplitud de análisis posibles, lo que más interesa para el tema aquí abordado es la función que el profesor cumple, una función de *rescate*, de ayuda.

Otro autor que conoce muy bien esta cuestión es el novelista francés Daniel Pennac – quien se califica a sí mismo como *cancre*, palabra que en francés viene a ser algo así como zoquete, alguien que no comprende–, cuando señala que “los profesores que me salvaron (...) no perdieron el tiempo buscando las causas de mi incapacidad escolar ni tampoco sermoneándose. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos pescaron. Les debemos la vida” (Pennac, 2008,

36). De nuevo comprobamos cómo el profesor “rescató” al alumno, acudió en su ayuda, le sacó del abismo de su ignorancia y hoy, aquel joven Pennac ya ha dedicado buena parte de su vida a la enseñanza. Ésta es, sin duda, la enorme recompensa del magisterio, “encontrarse con un alumno mucho más capaz [que el maestro], que ha llegado mucho más lejos y que quizá llegue a crear una obra que futuros profesores enseñarán” (Steiner y Ladjali, 2006, 161).

En definitiva, la Educación –y la tutoría especialmente– es una relación que se establece entre personas en la que una de ellas, metafóricamente, rescata a la otra. Pero el auténtico maestro –tutor– sabe que esa ayuda es transitoria; una vez rescatado, el alumno ha de caminar solo (García Morente, 1975). La relación educativa es “una relación de dependencia, pero una dependencia que lleva en sí misma el germen de su desaparición” (Jover, 1991: 156). Así cada año, cada curso, la vida se lleva de las manos del educador a “sus” estudiantes y al curso siguiente tiene que comenzar de nuevo, con otro grupo, una tarea de conocimiento, de relación y de trabajo. Es un tejer y destejer incesante que acompaña al profesor a lo largo y ancho de su vida docente (Santos Guerra, 2009: 366).

En efecto, la función del profesor –y del tutor– es trágica; tras un pequeño tiempo esos alumnos se marchan y al profesor –tutor– únicamente le queda la recompensa del trabajo bien hecho y el consuelo de que otros alumnos llegaran, pronto, con el comienzo de un nuevo curso (García Morente, 1975: 132).

3. PERCEPCIÓN Y SATISFACCIÓN DEL TUTOR EN SU LABOR: SU INCIDENCIA PARA LA FORMACIÓN DISCENTE

3.1. El perfil de las funciones del tutor en Secundaria

Un repaso breve al marco normativo vigente, Ley Orgánica de Educación (2006), nos permite descubrir en el Título Preliminar que la orientación educativa y profesional de los estudiantes es el medio necesario para lograr una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores (art. 1. f). Si avanzamos hasta el art. 22, ya en el Título Primero, destacamos la

importancia que se da a la orientación educativa y profesional en la etapa de Secundaria Obligatoria. Además, el Título III identifica como funciones del profesor a “la tutoría de alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje, en colaboración con las familias” (art. 91.1.c), indicando también más adelante que la formación permanente del profesorado “deberá contemplar (...) así como

todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros” (art. 102.2). Para la etapa de Secundaria, el Real Decreto 83/1996 establece como funciones del tutor las siguientes (Tabla 1):

Funciones del tutor en Educación Secundaria (RD 83/1996 art. 56)
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.

Tabla 1. Funciones del tutor en Educación Secundaria

En coherencia con las funciones del tutor (Tabla 1) y complementándolas con los contenidos funcionales y organizativos, informativos, formativos y técnico-metodológicos propuestos por García Nieto (1996), se elaboró la primera parte del instrumento empleado en esta investigación (ítems 7-50, ambos inclusive).

3.2. Satisfacción del tutor y calidad educativa

En los últimos años, son diversos los estudios sobre satisfacción de las personas que trabajan en cualquier ámbito y especialmente en el educativo (González, 2003; Santos, Godás, Lorenzo y Gómez-Fraguela, 2010; Torres González, 2010). Así el tema de la satisfacción laboral reviste interés por dos motivos. Por una parte, la satisfacción está en relación al buen hacer organizativo o institucional, siendo la satisfacción de quien allí trabaja un indicador positivo, entre otros, de los diversos criterios de calidad posibles. La segunda razón, de naturaleza individual, tiene que ver con el sentir y disfrute de cada persona para acudir con gusto al trabajo y desarrollarlo en condiciones de satisfacción y bienestar personal. A esta realidad no es ajena la

Educación, donde la insatisfacción del profesor aumenta cuanto más distancia exista entre su idealización de la profesión y la realidad de la misma, lo que tristemente ha provocado que los profesores sufran un cierto malestar difuso que alimenta la crisis actual de la función docente (Esteve, 1994).

La percepción satisfactoria de la profesión docente supone para el profesor una auténtica experiencia gozosa de crecimiento personal y profesional, que le estimula a avanzar en dimensiones de su trabajo a la vez que se compromete responsablemente con las tareas esperadas de su profesión, lo que favorece el desarrollo profesional docente. Por ello, poder indagar en los motivos de (in)satisfacción de los distintos agentes participantes en procesos educativos puede ser un excelente punto de partida, como diagnóstico, para la mejora y el logro de los objetivos y desafíos de la Educación. En esta cultura de la *calidad* y su evaluación en la que estamos inmersos, indagar en la satisfacción del tutor en su acción, puede ser un indicador de calidad fiable y oportuno para evaluar la realidad tutorial (Carballo, 1996).

Por todo ello, conocer el grado de satisfacción que los tutores en ejercicio tienen en relación a su labor puede ser una buena oportunidad para, a partir de los resultados obtenidos, realizar diversas propuestas pedagógicas que sirvan como punto de partida de la mejora de la acción tutorial; en definitiva, para un incremento de la calidad educativa. El desarrollo futuro de nuestra enseñanza, muy especialmente en la Educación Secundaria, “sitúa eficazmente en la función tutorial, uno de sus cimientos, convencida de su necesidad y de la contribución que puede suponer para ese desarrollo que el futuro le debe devengar” (Quintanal, 2006: 9).

3.3. Percepción y satisfacción del profesor tutor, clave en la formación discente

La percepción que los tutores tengan sobre su labor y la satisfacción manifiesta en relación a su acción tutorial es un factor que incide en el desarrollo de las competencias básicas de los

estudiantes. El marco de desarrollo de las competencias básicas por los estudiantes que cursan la Secundaria Obligatoria se desarrolla esencialmente desde las diversas áreas curriculares, sin olvidar que la propia naturaleza del saber competencial exige un tratamiento transversal, holístico e integrador. Las competencias básicas para la etapa de la Secundaria Obligatoria sitúan unas altas cotas de exigencia para un óptimo compromiso con su desarrollo en los estudiantes. La tutoría docente y la orientación más ampliamente, pueden asumir un lugar especialmente significativo.

De entre las competencias básicas que el marco actual identifica (comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal) entendemos que son las siguientes, sobre las que más incide la acción tutorial docente (Tabla 2):

Competencias básicas ligadas a la acción tutorial	Justificación y pertinencia
Aprender a aprender	Permite a los estudiantes organizar sus aprendizajes a partir de una gestión eficaz de los recursos habilitándoles para el dominio del cómo aprender siendo conscientes a su vez de cómo aprenden. La acción tutorial no debe perder de vista este horizonte formativo.
Autonomía e iniciativa personal	Está en relación con lo que se conoce como aprender a emprender. Esta competencia reclama el conocimiento de la realidad, la valoración de las alternativas con las que nos encontramos y la elección de la más adecuada. La tutoría y la orientación educativa en su conjunto no deben descuidar esta exigencia formativa.
Social y ciudadana	Aparece muy ligada a uno de los pilares de la educación: aprender a vivir juntos (Delors, 1996) y su repercusión práctica se manifiesta en el (re)conocimiento de las culturas del aula, la aceptación de las diferencias personales, la apertura, la dimensión comunicativa y social, entre otras. Es una cuestión relevante para la tutoría en una etapa como la Secundaria Obligatoria.
Cultural y artística	Esta competencia tiene que ver con el acceso de las jóvenes generaciones a la cultura y a sus diferentes manifestaciones. Cualquier acción tutorial ha de ser capaz de mostrar al alumno formas de ocio y crecimiento integral saludables, que le permitan integrarse en la cultura de su tiempo participando y cultivando la dimensión artística del ser humano.

Tabla 2. Justificación de las competencias básicas ligadas a la acción tutorial. Elaboración propia

En consecuencia, asumimos que la percepción que los tutores tengan sobre su quehacer y el grado en que se encuentren

satisfechos con la misma serán indicadores claves de la calidad de la formación discente.

4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general es analizar la percepción de los tutores de Secundaria Obligatoria sobre su labor tutorial y la satisfacción que tienen respecto a la misma. En coherencia, los objetivos operativos fueron:

- Elaborar un cuestionario para medir la percepción de los tutores de Secundaria Obligatoria en ejercicio sobre las principales tareas de su acción y el grado de satisfacción que tienen en relación al desarrollo de su labor.
- Validar dicho cuestionario realizando el estudio métrico pertinente.
- Describir la percepción del profesor-tutor respecto a la importancia de su acción tutorial.
- Describir el grado de satisfacción general del profesor-tutor con respecto a su acción tutorial.
- Relacionar la percepción sobre la importancia que otorgan los profesores-tutores a sus principales funciones así como el grado de satisfacción, con distintas variables de clasificación como edad, sexo, titulación y/o experiencia (como docente y como tutor).

5. MÉTODO

La investigación llevada a cabo es descriptiva, de campo y correlacional. El muestreo aplicado ha sido intencional y el tipo de muestra por conveniencia. Los criterios de inclusión han sido: (a) profesores-tutores de Secundaria Obligatoria, (b) tanto mujeres como varones, (c) que han ejercido su labor en el curso académico 2009/2010, (d) en Institutos de Educación Secundaria (IES) de titularidad pública, y (e) en la Comunidad de Madrid. La muestra total alcanzada fue de 133 tutores en representación de un total de 18 IES de la Comunidad de Madrid.

El instrumento de recogida de datos (ANEXO), un cuestionario, mide las variables principales de la investigación, a saber, la percepción de los tutores en el desempeño de su labor y el grado de satisfacción que tienen respecto a esa tarea. Además, se han incluido como variables de clasificación: sexo, edad, curso

del que se es tutor, titulación y experiencia (docente y como tutores).

El cuestionario está compuesto por 6 preguntas generales que indagan las variables de clasificación (del ítem 1 al 6) y una escala de calificación. La primera parte de la escala, está conformada por 44 indicadores que miden la percepción que los tutores tienen sobre su labor (del ítem 7 al 50) desde los valores: Imprescindible (5), Importante (4), Poco Importante (3), Nada importante (2) e Innecesario (1).

La segunda, contempla 19 indicadores que valoran el grado de satisfacción de los mismos (del ítem 51 al 69) desde una escala 5-4-3-2-1 donde 5 implica un alto grado de acuerdo y 1 su contrario (en desacuerdo). Al final del cuestionario los tutores cuentan con un apartado de observaciones donde pueden hacer notar alguna cuestión abierta.

Las técnicas para el análisis de los resultados se han llevado a cabo mediante estadística descriptiva (media, desviación típica y diferencial de medias), estadística inferencial en el análisis de algunos de los ítems y análisis cualitativo para la respuesta abierta.

6. RESULTADOS

6.1. Análisis psicométrico del instrumento

El análisis de fiabilidad del instrumento empleado ha sido calculado a partir de dos métodos distintos. En primer lugar, a partir del denominado método de las dos mitades (Buela-Casal y Sierra, 1997: 185), se ha obtenido un α de 0,85. Este valor es bastante cercano al obtenido mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach a partir del paquete SPSS ($\alpha=0,886$).

Alfa de Cronbach	N de elementos
,886	61

Tabla 3. Estadístico de fiabilidad

De ello se deduce que los dos procedimientos empleados arrojan resultados satisfactorios por lo que se puede concluir que el instrumento tiene un nivel adecuado de fiabilidad,

entendida ésta como consistencia interna. Por otro lado, el análisis de ítems arroja que si deseáramos mejorar la fiabilidad del instrumento habría que tener en cuenta la correlación del ítem con el total de la prueba, es decir, el índice de homogeneidad (Pardo y Ruiz, 2002). En este sentido, los ítems 9, 58, 63 y 65 tienen un índice de homogeneidad cercano a cero, lo que evidencia una baja consistencia y una necesidad de plantear su

reformulación. En menor medida (valor cercano a 0,30) situamos a los ítems 7, 8, 10, 13, 15, 16, 19 y 23.

En general, el cuestionario elaborado mide mejor la percepción de las funciones asignadas al tutor que la satisfacción con su labor, lo que se explica desde la complejidad que supone la aproximación empírica a este constructo (Santos et al., 2010).

Variables de clasificación (n=x*)	Descripción de la muestra		
Sexo (n=133)	Mujeres (m)	66 %	
	Hombres (h)	33 %	
	NS/NC	1%	
Edad (n=112)	Promedio X=42,4 años		(m) X= 41, 88 años
			(h) X= 44 años
Distribución de tutores/curso (n=128)	Curso	N tutores	∑ ciclo
	1º	37	∑ Primer ciclo = 65
	2º	28	
	3º	35	∑ Segundo ciclo = 63
	4º	28	
Experiencia docente (n=105)	Promedio X=15,53 años		(m) X= 14, 52 años
			(h) X= 17, 60 años
Experiencia como tutores (n=99)	Promedio X=10,36 años		(m) X= 10, 06 años
			(h) X= 11, 23 años

Tabla 4. Caracterización general de la muestra. Elaboración propia

6.2. Caracterización de la muestra

Una descripción amplia de la muestra (Tabla 4) nos permite concluir que la distribución de los profesores-tutores según el sexo es de 33% varones siendo el 66% mujeres, lo que viene a coincidir con otros estudios similares (Sobrado, 2007: 48). El promedio de edad es de 42,4 años, el promedio relativo a la experiencia docente es de 15,53 años y el de experiencia como tutores es de 10,36 años.

Se observa (Figura 1) que la titulación más representativa es la de Licenciado (83% de la muestra), como pudiera parecer obvio para la etapa de Secundaria Obligatoria.

El desglose de Licenciados (83% de la muestra) por titulaciones se indica a continuación:

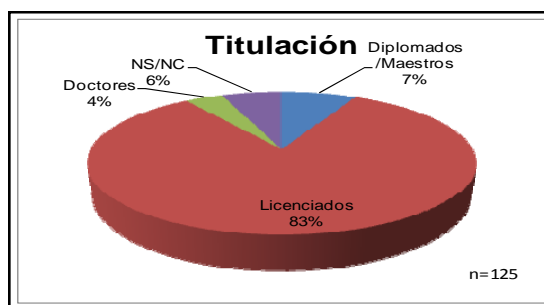


Figura 1. Distribución de la titulación de los tutores

Caracterización de la muestra: Titulaciones de Licenciatura*	
Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades ($\Sigma=70$)	Filologías (32), Historia (15), Filosofía (6), Pedagogía (4), Bellas Artes (3), Geografía (2), Periodismo (2), Traducción e Interpretación (2), Derecho (1) Administración y Dirección de Empresas (1), Sociología (1), Conservatorio de Música (1),
Ciencias de la Experimentales, de la Salud y Técnicas ($\Sigma=40$)	Biología (10), Matemáticas (10), Física (7), Ingenierías (6), Química (4), INEF (3)
*Se excluyen aquí los tutores con títulos de doctor, pues desconocemos su Licenciatura, y los diplomados.	

Tabla 5. Caracterización de la muestra: Titulaciones de Licenciatura. Elaboración propia

Como se observa (Tabla 5) existe una mayor representatividad de la rama humanística que de la ciencia aplicada, destacando entre todas las titulaciones Filología, Historia, Biología y Matemáticas.

6.3. Percepción del profesor-tutor respecto a su labor

6.3.1. Percepción de la importancia de su tarea según edad

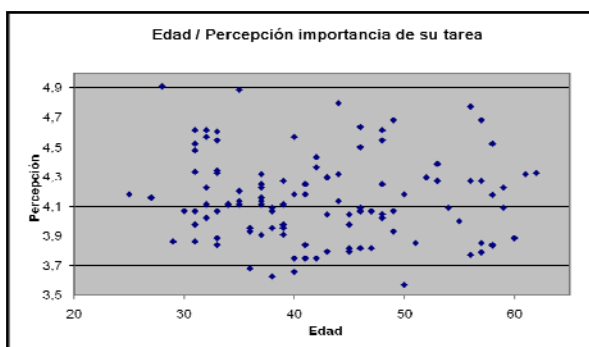


Figura 2. Percepción sobre la importancia de su tarea en relación con la edad

El coeficiente de correlación ($r_{xy} = -0,038$) nos permite indicar que la percepción sobre la importancia de su tarea como tutor (valor promedio de los ítems 7-50) y la edad de los tutores son variables independientes entre sí.

6.3.2. Percepción de la importancia de su tarea según años experiencia docente

El coeficiente de correlación ($r_{xy} = -0,028$) implica que no hay relación lineal entre la experiencia docente del colectivo de tutores y la percepción que tienen sobre la importancia de su tarea como tutor.



Figura 3. Percepción sobre la importancia de su tarea en relación con la experiencia docente

6.3.3. Percepción de la importancia de su tarea según años de experiencia como tutores

El coeficiente de correlación ($r_{xy} = 1$) implica la relación lineal, muy significativa, entre la percepción de la importancia de la tarea tutorial y la experiencia como tutor.



Figura 4. Experiencia docente y Percepción sobre la importancia de su tarea

6.3.4. Importancia que los tutores conceden a su labor según el curso al que tutelan

Apenas existen ligeras diferencias positivas, dentro de la homogeneidad de resultados, a favor de la percepción de los tutores sobre la importancia de su labor en función del curso (Figura 5).

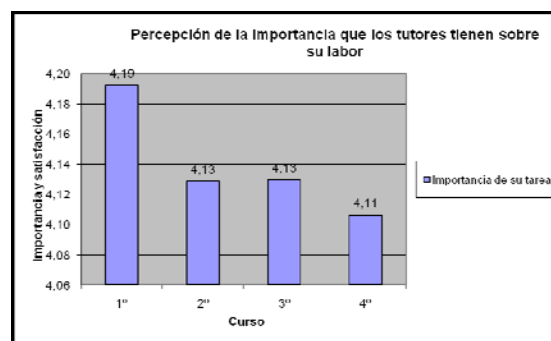


Figura 5. Percepción de los tutores sobre su labor en relación al curso que tutelan

Las siete funciones percibidas por los tutores como <u>menos</u> importantes en su labor		
ítem	Función identificada	\bar{X} (1-5)
23	Informar sobre las bolsas de empleo	3,37
24	Informar sobre cuestiones relacionadas con la búsqueda de empleo	3,45
12	Conocer el formato del boletín de notas	3,46
25	Informar sobre distintas instituciones sociales y culturales	3,49
22	Informar sobre la situación actual del mercado laboral	3,54
27	Informar sobre los recursos con los que cuenta la comunidad educativa	3,62
28	Informar sobre las posibilidades que el entorno le ofrece	3,72

*La escala de valoración comprende (5,4,3,2,1) expresando 1 nivel de importancia: innecesario, y 5 nivel de importancia: imprescindible

Tabla 6. Funciones percibidas por los tutores como menos importantes en su labor

6.3.5. Perfil de la percepción de la importancia que conceden a su labor

Los contenidos informativos, según la clasificación establecida por García Nieto (1996) son los menos valorados, especialmente los

vinculados a la proyección laboral del estudiante de Secundaria Obligatoria. Destacan, en cambio, la importancia que los tutores atribuyen a la información sobre las normas de convivencia y reglamentos, la cuestión formativa referente a la responsabilidad, solidaridad, justicia y en general a la dimensión actitudinal de los aprendizajes, entre otras (Tabla 7).

Las siete funciones percibidas por los tutores como <u>más</u> importantes en su labor		
ítem	Función identificada	\bar{X} (5-1)
9	Poner en conocimiento de los alumnos las normas de convivencia y los reglamentos (derechos, deberes, puntualidad, asistencia, orden, limpieza, sanciones...)	4,69
34	Desarrollar en los alumnos el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia	4,67
33	Educar en valores (respeto, tolerancia, educación para la salud, responsabilidad, drogas...)	4,65
10	Ofrecer a los alumnos el calendario escolar (horarios, aulas, fechas evaluaciones...)	4,64
38	Fomentar un clima de estudio favorable	4,56
36	Favorecer la competencia social y ciudadana (relación con los demás, participación social, respeto a los derechos humanos, a los derechos y deberes de los demás...)	4,49
19	Informar sobre las posibilidades del sistema educativo (Formación Profesional, Bachillerato y sus modalidades, qué modalidad para qué tipo de carreras...)	4,46

*La escala de valoración comprende (5,4,3,2,1) expresando 1 nivel de importancia: innecesario, y 5 nivel de importancia: imprescindible

Tabla 7. Funciones percibidas por los tutores como más importantes en su labor

Preferencia de los tutores en cuanto al curso que tutelar			
Item 68. Prefieren ser tutores (n=118)		Item 69. No prefieren ser tutores (n=115)	
1º	25 elecciones	1º	25 elecciones
2º	9 elecciones	2º	32 elecciones
3º	23 elecciones	3º	9 elecciones
4º	35 elecciones	4º	11 elecciones
Cualquiera	26	Cualquiera	--
Ninguno	5	Ninguno	43
∑ 1er Ciclo	34 elecciones	∑ 1er Ciclo	57 elecciones
∑ 2º Ciclo	58 elecciones	∑ 2º Ciclo	20 elecciones

Tabla 8. Preferencia de los tutores. Elaboración propia (a partir ítems 68 y 69)

6.4. Satisfacción del tutor con su acción

6.4.1. Preferencia de los tutores en cuanto al curso que tutelar

Si observamos las 58 elecciones de “preferencia” hacia el segundo ciclo (ítem 68), a la par que 57 elecciones de “no preferencia” hacia el primer ciclo (ítem 69), se pone de manifiesto que los tutores en general prefieren tutelar al segundo ciclo. Es llamativo el dato que indica que 43 tutores no prefieren ser tutores de ningún curso.

6.4.2. Satisfacción sobre su labor en orden a la formación recibida, preparación percibida, interés por formación futura y edad

Indicamos a continuación la relación entre edad y satisfacción identificada con los ítems 51, 59 y 64 referidos en concreto a la formación para su acción tutorial, es decir, si ha recibido formación (ítem 59), si se siente capacitado (ítem 51) y si le gustaría que le formaran para su labor tutorial (ítem 64).

		Edad	ítem51	ítem59	ítem64
Edad	Correlación de Pearson	1	,025	,225(*)	-,256(**)
	Sig. (bilateral)		,796	,018	,007
	N	111	109	110	111

Tabla 9. Correlación de Pearson edad-ítems 51,59 y 64. Elaboración propia

Como se observa (Tabla 9) existe correlación significativa entre la edad y el ítem 59 (asistencia a cursos de formación de tutores), es decir, a mayor edad (y experiencia) mayor asistencia a cursos de formación. Existe correlación significativa pero negativa entre la edad y el ítem 64, es decir, a mayor edad menos deseo de ser formados.

6.4.3. Perfil de satisfacción del tutor con su acción

Los resultados arrojan que los ítems en los que los tutores expresan “menor grado de acuerdo” (ver Tabla 10, ítems negrita) son el 54: *He elegido por mí mismo ser tutor*; 59: *He*

asistido a cursos de formación de tutores; 53: *Siento que mi trabajo es recompensado*; 67: *Me gustaría ser tutor el curso que viene*.

En cambio aquellos ítems en los que muestran un “mayor grado de acuerdo” (ver Tabla 10, ítems cursiva-subrayado) son el 58: *Prefiero dar clase de mi materia que afrontar temas de tutoría*; 64: *Me gustaría que me formaran para afrontar la labor tutorial*; y en menor medida los ítems: 55: *En mi centro la acción tutorial está bien organizada y planificada*; 51: *Estoy preparado para hacer frente a la labor tutorial*; 65: *Me encuentro con situaciones difíciles de resolver para las que no estoy preparado*.

Perfil de satisfacción		
ítem	Contenido e indicador	\bar{X} (1-5)*
51	<i>Estoy preparado para hacer frente a la labor como tutor.</i>	3,43
52	Me siento apoyado en el ejercicio de mi labor como tutor.	3,27
53	Siento que mi trabajo es recompensado.	2,23
54	He elegido por mí mismo ser tutor.	1,97
55	<i>En mi centro la acción tutorial está bien organizada y planificada.</i>	3,44
56	El horario en el que desempeño el crédito de tutoría es adecuado.	3,04
57	Mi labor como tutor es realmente útil.	3,23
58	<i>Prefiero dar clase de mi materia que afrontar temas de tutoría.</i>	3,73
59	He asistido a cursos de formación de tutores.	2,06
60	Me coordino con mis compañeros en aspectos de mi labor como tutor.	3,30
61	Mi trabajo es reconocido por los alumnos.	2,78
62	Me siento preparado para formar a los alumnos en competencias.	3,16
63	Ser tutor me crea situaciones de ansiedad o estrés.	2,97
64	<i>Me gustaría que me formaran para afrontar la labor tutorial.</i>	3,62
65	<i>Me encuentro con situaciones difíciles de resolver para las que no estoy preparado.</i>	3,37
66	Estoy satisfecho con mi forma de llevar a cabo la tutoría.	3,22
67	Me gustaría ser tutor el curso que viene.	2,24

*La escala de valoración comprende (5,4,3,2,1) expresando 1 el menor grado de acuerdo y 5 el máximo

Tabla 10. Funciones percibidas por los tutores como menos importantes en su labor

6.5. Análisis de contenido de las observaciones de los tutores

En la pregunta abierta incluida al final del cuestionario, a modo de observación, se han encontrado respuestas que sintetizamos a continuación a partir de un análisis de contenido. El análisis de contenido es una técnica cualitativa de análisis de datos entendida como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida a veces cuantitativa (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (Piñuel, 2002: 2). En definitiva, “es una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1990: 28).

Así, presentamos en la Tabla 11 el análisis del contenido del discurso de los profesores-

tutores que por economía de espacio debemos sintetizar en su contenido esencial agrupado en categorías de significados.

Las categorías de significados que emergen del discurso de los tutores permiten afirmar que la labor tutorial tiene gran cantidad de burocracia y trabajo administrativo. Además, los tutores han de atender a un número elevado de tutorados, con la gran responsabilidad que ello implica, y las enormes limitaciones para ejercer su labor con cada estudiante de forma personalizada. Los tutores sienten que su labor no es recompensada lo que contrasta con otros estudios (Torres González, 2010: 35). Sienten que debiera ser una función voluntaria, lo que necesita de incentivos y mayor reconocimiento, a la vez que se establecen otros mecanismos de selección y nombramiento de tutores que permitan que no siempre sean los mismos quienes llevan a cabo esta labor. Sienten igualmente que no están preparados para su función tutorial y en tal caso, la formación que reciben es en ocasiones demasiado teórica por lo que la consideran que experiencia resulta clave para la adecuada función tutorial.

Análisis de contenido de las observaciones de los tutores	
Síntesis del discurso textual del tutor	Categorías de significados
“Mucha burocracia”. “La experiencia es la base de la formación tutorial”. “Soy pedagogo y mi formación es la adecuada pero es mucho trabajo administrativo y muchos tutorandos”. “Normalmente tienes que enfrentarte a los alumnos, a sus padres y algunas veces a tus compañeros”. “La tutoría es muy importante pero se debería de disponer de más tiempo para padres y alumnos... utilizo más horas de atención a padres que las asignadas”. “La tutoría con todos los alumnos es poco productiva...para mí sobran”. “Lo interesante es el trato individual para lo que no hay tiempo”. “Ser tutor es una labor apasionante e interesante”. “Falta colaboración con otros profesores y orientación del Dpto. de Orientación”	Organización de la acción tutorial
“Trabajo poco gratificante”. “Falta de reconocimiento”. “No remunerada”. “Debiera de ser pagada”. “Un trabajo poco reconocido y que da muchos dolores de cabeza si se hace con interés”. “Pienso que la tutoría debe ser remunerada”. “Tampoco tienes mucho reconocimiento en el centro, sobre todo, en la cuestión monetaria”. “No está nada reconocido ni agradecido”. “La función del tutor es imprescindible pero está poco valorada”. “Se debería premiar la tutoría con reducción de horas lectivas”. “Ser tutor es una labor no recompensada que implica mucha responsabilidad”. “El tiempo que exige la tutoría no corresponde a lo que la administración reconoce, de dos horas reconocidas se pasa a seis horas reales”. “No tiene retribución económica alguna por eso los profesores no quieren ser tutores”. “El trabajo del tutor no está lo suficientemente reconocido ni económicamente ni en el propio centro” “Considero que las tutorías deberían de ser voluntarias, pagadas y/o con una descarga horaria superior a la actual”	Reconocimiento
“Necesidad de descanso tutorial tras 34 años”. “La tutoría tendría que ser voluntaria”. “En mi centro los tutores somos siempre los mismos”. “Siempre hay un grupo de <i>elegidos</i> que se niegan a ser tutores, si fueran remuneradas se lo pensarían...”. “Estableciendo un sistema por el que todos los miembros del claustro sean tutores”. “Es una tarea que nos concierne a todos, no a unos pocos”. “El problema es que hay profesores que jamás son tutores, lo cual crea un malestar general”. “En un 99% nadie quiere ser tutor”	Selección y nombramiento
“Los cursos de tutores están gestionados por psicopedagogos ajenos a la realidad del aula”. “La formación es poco práctica” “Tendrían que formarnos para saber trabajar mejor con ellos (dinámicas de grupos, motivación...”. “No tengo formación específica para trabajar con el grupo”. “Se nos pide una formación en el conocimiento del sistema educativo y en conocimientos de psicología que supera la formación con la que contamos”. “Necesitamos formación relativa a conflictos, problemas de los adolescentes, psicología y orientación académica y laboral”. “Cada uno hace lo que puede”.	Formación

Tabla 11. Análisis de contenido de las observaciones de los tutores

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

7.1. La formación del profesor de Secundaria para la función tutorial

La calidad del profesorado es el eje sobre el que han pivotado las reformas educativas de los países con mejores resultados educativos (Barber y Mourshed, 2007), donde la formación, tanto inicial como permanente, se convierte en uno de los factores explicativos de los resultados educativos excelentes (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

La formación inicial del profesor de Secundaria en España exige un dominio disciplinar en coherencia con un saber pedagógico y didáctico aportado por el Máster en Formación del Profesorado. En el citado programa formativo se indica que el estudiante de profesorado “será capaz de desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y

aprendizaje” y deberá igualmente “conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional” (Orden ECI/3858/2007).

Se necesita de un profesor de Secundaria comprometido con su tarea, que sea capaz de valorar el lugar relevante de la tutoría en su labor docente, encontrando en ella una fuente de disfrute y desarrollo personal y profesional, desde una profunda implicación en el crecimiento integral de los estudiantes. La formación del profesorado para la acción tutorial con los estudiantes ha de verse apoyada desde la formación del profesorado novel a partir de un acompañamiento por aquellos docentes más experimentados (Athanasios et al., 2008; Bolívar, 2007; Ingersoll y Strong, 2011).

La formación permanente del profesorado toma fuerza desde el marco “*life long learning teacher training*” (Day, 1999) y ha de permitir construir la cultura profesional docente desde una capacitación continua para una adecuada acción tutorial. Identificamos a la formación permanente

como el “proceso de reconstrucción continua del saber profesional adecuado para responder a las demandas de los estudiantes, las instituciones, la sociedad y el reto de desarrollo personal del docente, viviendo ética y comprometidamente la tarea educativa” (INCE, 1998: 51). Así lo han reconocido diversos autores (Ezer, Gilat y Sagee, 2010; Timostsuk y Ugaste, 2010), quienes coinciden en señalar que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, ha de contribuir a la mejora de la *identidad profesional* muy relacionada con la percepción positiva que cada docente tiene de su trabajo y de las tareas principales que ha de asumir (Medina, 1999: 210). Entre estas tareas ha de estar en un lugar preferente la acción tutorial.

7.2. Selección y nombramiento de tutores

El proceso de nombramiento de los profesores-tutores de Secundaria está regulado en el art. 52.2 del Real Decreto 83/1996, donde se indica que “el tutor será designado por el director, a propuesta del jefe de estudios, entre los profesores que impartan docencia al grupo”, si bien, en la práctica suele ocurrir que el jefe de estudios sea quien “decida” esta cuestión. Pero, ¿cómo ejercer con garantías algo que no has elegido llevar a cabo? Responder a esta cuestión exige de una reformulación del procedimiento de selección y nombramiento de los profesores-tutores hacia procesos en los que en la toma de decisiones intervengan los propios docentes. Si los profesores no eligen por ellos mismos ejercer la labor tutorial es difícil que pongan empeño en hacerlo bien y encuentren una motivación intrínseca en su tarea. Una posibilidad es un sistema alternativo que favorezca métodos rotativos de asignación de tutores consiguiendo una implicación del conjunto de profesores en una acción integral con profundos enfoques colaborativos.

En definitiva, el principal reto es construir una acción tutorial desde la profesión que favorezca la llamada al docente para llevar a cabo una orientación educativa integral, donde el profesorado se sienta motivado y satisfecho hacia su labor tutorial desde la que disfrutar de su compromiso educativo, encontrando en la tarea tutorial múltiples beneficios inherentes a la función orientadora y además facilidad burocrática para llevar a tal efecto una acción tutorial de calidad.

7.3. Reconocimiento del tutor

Otra limitación muy ligada a la anterior tiene que ver con la inexistencia de un reconocimiento adecuado de la función tutorial pese a que la LOE (2006), en su art. 105.2, anima a las administraciones educativas a “reconocer la función tutorial del profesorado mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos”. Así, la Orden 3011/2011 para la Comunidad de Madrid regula, entre otras cosas, que “el profesor-tutor “percibirá un complemento retributivo por su tarea”.

Se hace necesario un reconocimiento a la labor tutorial, labor que exige más horas de las reconocidas. El reconocimiento remunerado es una posibilidad para evitar que la tutoría en Secundaria quede relegada a un segundo plano.

En definitiva, existe un amplio acuerdo sobre la importancia de la tutoría para el buen funcionamiento del centro y de la enseñanza. Los problemas son prácticos, bastantes profesores no quieren ser tutores por las dificultades que conlleva, por la responsabilidad que supone y por el escaso reconocimiento que tiene (Marchesi, 2004, 252). Estas alternativas, brevemente esbozadas, podrían mejorar la propia práctica tutorial, cuestión de gran interés para toda la comunidad educativa: para el equipo directivo, pues contará con un grupo de profesores-tutores formados y motivados; para los padres, ya que detectarán las implicaciones de la mejora tutorial en la marcha del centro y de sus hijos; para los propios profesores, que al formarse sobre tutoría adquirirán conciencia de la importancia de su acción orientadora y a la vez, al ejercer su labor, recibirán un reconocimiento por su trabajo, dejando de sentir que se deciden las cosas que realmente importan por ellos y comprobando que el ejercicio de la tutoría reporta beneficios intangibles para el propio desarrollo personal y profesional.

Por todo ello, desde la formación –inicial y permanente– del profesorado de Secundaria, desde un procedimiento más óptimo y adecuado de selección del profesor-tutor y a partir del necesario reconocimiento de su labor, estaremos en garantías y condiciones de favorecer una acción tutorial de calidad que sitúe a cada estudiante como el verdadero fundamento de la tutoría educativa, donde el profesor asumirá la función de rescate y de retirada.

BIBLIOGRAFÍA

- Albar, C. (dir.). (2005). *Gran Enciclopedia Cervantina*. Madrid: Castalia. Voz: ayo.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Artigot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: ICE, Universidad Complutense de Madrid.
- Asensi, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 117-135.
- Asensi, J. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 171-183.
- Athanasos, S.Z. et. al. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (6), 743-770.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Edit: McKinsey & Company Report.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Buela-Casal, G. y Sierra, J.C. (1997). *Manual de investigación psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid. Siglo XXI.
- Calero, J., Oriol, J. y Choi, A. (2012). El fracaso escolar en la Europa Mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 69-104.
- Carbajo, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios Sobre Educación*, 7, 129-142.
- Carballo, R. (1996). Evaluación de programas de intervención tutorial. *Revista Complutense de educación*, 7 (1), 97-118.
- Carlson, H.L. (1999). From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education. *Teaches and teaching: Theory and practice*, 5 (2), 203-218.
- Corominas, J. y Pascual, J.A. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Tomo III. Madrid: Gredos. Voz: intuición.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teacher should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Routledge.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 47-61.
- Del Río Sadornil, D. y De Codés Martínez, M^a. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial del profesor de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. *Revista de Educación*, 349, 19-86.
- Ezer, H., Gilat, I. y Sagee, R. (2010). Perception of Teacher Education and Professional Identity among Novice Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33 (4), 391-404.
- Fernández, E., Muñoz, R., Braña, F.J. y Antón, J.I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, n^o extraordinario, 307-324.
- García Garrido, J.L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho*, 50, 411-432.
- García Morente, M. (1975). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Espasa- Calpe.
- García Nieto, N. (1990). *La tutoría en las Enseñanzas Medias: Esquemas y guiones de trabajo*. (IV Tomos). Madrid: ICCE.
- García Nieto, N. (1996). Los contenidos de la Función Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), 29-50.
- Gimeno, J. (coord.). (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, L. (coord.). (1999). *Neoliberalismo y comprensividad*. Madrid: Fundación Cives.
- González, I. y Almunia, E. (coords.). (2010). *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- González, M^a.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios Sobre Educación*, 5, 61-83.
- González-Simancas, J.L. (1975). *Experiencias de acción tutorial*. Pamplona: Eunsa.
- Gusdorf, G. (1977). *Para qué los profesores*. Madrid: Edicusa.

- Hansen, D.T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- Ibáñez Martín, J.A. (2009). Elementos básicos de un ethos escolar orientado a la excelencia. En J. A. Ibáñez Martín (coord.). *Educación, conocimiento y justicia*, (pp. 305-318). Madrid: Dykinson.
- INCE (1998). *Informe de evaluación de la profesión docente*. Madrid: MEC.
- Ingersoll, R.M. y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201-233.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lázaro, Á. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 93-108.
- Lázaro, Á. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 171-183.
- Lázaro, Á. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Consultado por última vez 3/6/2010].
- Longás, J. y Mollá, N. (2007) *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.
- López, A. (1996). *Cómo lograr una formación integral. El modo óptimo de realizar la función tutorial*. Madrid: San Pablo.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13 (1), 1-25.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Medina, A. (1999). Formación permanente del profesorado en Educación Secundaria Obligatoria: Desafíos de una nueva etapa. *Educación XXI*, 2, 183-222.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Edit: McKinsey & Company Report.
- Orden 3011/2011, de 28 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002). *SPSS. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pastor, E. (1995). *La tutoría en secundaria*. Barcelona: CEAC.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Quintanal, J. (2006) La función tutorial: presente y futuro. *Educación y Futuro*, 15, 9-23.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo II. Madrid: Espasa-Calpe. Voces: mentor, rodrigón, tutor, tutoría.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Reyero, D. (2003). La libertad y su incidencia en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 461-468.
- Santos Guerra, M.A. (2009). El arte de envejecer en la enseñanza. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 365-374.
- Santos, M.A., Godás, A., Lorenzo, M^a y Gómez-Fraguela, J.A. (2010). Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: revisión de un instrumento de medida. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 151-170.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI. Revista de Educación de la Universidad de Huelva*, 9, 43-54.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C (2006). *Elogio de la transmisión: maestro y alumno*. Madrid: Siruela.

Timostsuk, I. y Ugaste, A. (2010). Student Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1563-1570.

Torres González, J.A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 13, 27-42.

Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

Los datos son anónimos y serán tratados con estricta confidencialidad

En las siguientes páginas, usted encontrará una serie de cuestiones. Por favor léalas detenidamente y responda con sinceridad.

Valore cada afirmación indicando, si para usted es:

Imprescindible - Importante – Poco importante – Nada importante – Inecesario.

Ponga una equis (X) en el recuadro de la opción que más se ajuste a su caso u opinión.

En ocasiones puntuales tendrá que introducir una breve información. Gracias por su colaboración.

DATOS GENERALES

1	SEXO		2	EDAD	3	¿DE QUÉ CURSO ES TUTOR-A?				4	TITULACIÓN ACADÉMICA <i>Ej: Licenciado en Historia</i>
	Hombre	Mujer				1°	2°	3°	4°		
5	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE				6	AÑOS DE EXPERIENCIA COMO TUTOR-A					

CUESTIONARIO

(Señala con una cruz en función de la importancia que para usted tengan estas tareas)

		Imprescindible	Importante	Poco Importante	Nada importante	Inecesario
7	Organizar... ...jornadas de acogida para los alumnos de nuevo ingreso.					
8	...la elección de delegados y subdelegados.					
9	Poner en conocimiento de los alumnos las normas de convivencia y los reglamentos (derechos, deberes, puntualidad, asistencia, orden, limpieza, sanciones según gravedad...)					
10	Ofrecer a los alumnos el calendario escolar (horarios, aulas, fechas evaluaciones...).					
11	Conocer... ...el programa tutorial y los servicios de orientación disponibles en el centro.					
12	...el formato del boletín de notas.					
13	Repartir funciones y responsabilidades entre los alumnos (encargados de aula, biblioteca de aula, tablón, rincón de reciclaje, orden y limpieza...)					
14	Tener un horario permanente de atención a padres.					
15	Estar informado de las fechas de reuniones, claustros, juntas de evaluación...					
16	Mantener reuniones informativas con los padres de forma regular.					
17	Recoger información sobre circunstancias personales del alumnado (mediante cuestionarios, encuestas a padres, el propio alumno...)					

		Imprescindible	Importante	Poco importante	Nada importante	Innecesario
18	Informar a los alumnos de... ... actividades como fiestas, extraescolares, jornadas, campañas...					
19	...las posibilidades del sistema educativo (formación profesional, bachillerato y sus modalidades, qué modalidad para qué tipo de carreras...)					
20	...las medidas de atención a la diversidad existentes (programas de refuerzo, diversificación curricular...)					
21	...otras cuestiones como: becas de libros, de comedor, cursos de idiomas...					
22	...la situación actual del mercado laboral.					
23	...las bolsas de empleo (oferta pública, talleres ocupacionales...)					
24	...cuestiones relacionadas con la búsqueda de empleo (curriculum vitae, entrevista...)					
25	...distintas instituciones sociales y culturales.					
26	...posibilidades de ocio y tiempo libre saludables.					
27	...los recursos que cuenta la comunidad educativa (AMPAS, antiguos alumnos, voluntariado, centros juveniles, asociaciones del centro...)					
28	...las posibilidades que el entorno le ofrece.					
29	Favorecer... ...el autoconocimiento y la autocomprensión del alumno.					
30	...el autoconcepto del alumno.					
31	Conocer... ...la psicología evolutiva del adolescente en esa determinada edad.					
32	...las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado.					
33	Educar en valores (respeto, tolerancia, educación para la salud, responsabilidad, drogas...)					
34	Desarrollar en los alumnos el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia.					
35	Favorecer la adquisición de... ... competencia de comunicación lingüística (expresarse, mostrar empatía...)					
36	... competencia social y ciudadana (relación con los demás, participación social, respeto a los derechos humanos, a los derechos y deberes de los demás...)					
37	... competencia de autonomía e iniciativa personal (emprender, toma de decisiones...)					
38	Fomentar un clima de estudio favorable.					
39	Crear dinámicas que favorezcan el trabajo en grupo y la cooperación entre alumnos.					
40	Contribuir a la solución de conflictos.					
41	Mostrar a los alumnos cuáles son las condiciones ambientales necesarias para el estudio.					

APROXIMACIÓN A LA PERCEPCIÓN Y SATISFACCIÓN DEL PROFESOR TUTOR DE SECUNDARIA
OBLIGATORIA RESPECTO A SU LABOR

		Imprescindible	Importante	Poco importante	Nada importante	Innecesario
42	Hablar a los alumnos de la importancia de hacerse un <i>planning</i> de trabajo realista.					
43	Potenciar el aprendizaje autónomo de los alumnos.					
44	Enseñar a los alumnos... ...técnicas de trabajo intelectual (técnicas de estudio)					
45	...técnicas de síntesis: subrayados y esquemas.					
46	... a preparar un trabajo (cuestiones de formato y de estilo).					
47	... a enfrentarse a un examen.					
48	...técnicas de comprensión y expresión (oral y escrita)					
49	...técnicas de memorización					
50	... a acudir a fuentes documentales.					
CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN						
5- Totalmente de acuerdo _____ 1- En Desacuerdo		5	4	3	2	1
51	Estoy preparado para hacer frente a la labor como tutor.					
52	Me siento apoyado en el ejercicio de mi labor como tutor.					
53	Siento que mi trabajo es recompensado.					
54	He elegido por mi mismo ser tutor.					
55	En mi centro la acción tutorial está bien organizada y planificada.					
56	El horario en el que desempeño el crédito de tutoría es adecuado.					
57	Mi labor como tutor es realmente útil.					
58	Prefiero dar clase de mi materia que afrontar temas de tutoría.					
59	He asistido a cursos de formación de tutores.					
60	Me coordino con mis compañeros en aspectos de mi labor como tutor.					
61	Mi trabajo es reconocido por los alumnos.					
62	Me siento preparado para formar a los alumnos en competencias.					
63	Ser tutor me crea situaciones de ansiedad o estrés.					
64	Me gustaría que me formaran para afrontar la labor tutorial.					
65	Me encuentro con situaciones difíciles de resolver para las que no estoy preparado.					
66	Estoy satisfecho con mi forma de llevar a cabo la tutoría.					

67	Me gustaría ser tutor el curso que viene.					
68	Más en concreto, el curso del que preferiría ser tutor es...	1°	2°	3°	4°	Cualquiera
69	En cambio, el curso del que no me gustaría ser tutor es...	1°	2°	3°	4°	Ninguno

Observaciones...*

Muchas gracias por su colaboración