

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

DESIGN AND VALIDATION OF A SCALE DEVISED TO EVALUATE THE PERCEPTION AND SATISFACTION OF ANDALUSIAN FAMILIES RELATED TO THE MENTORING PROCESSES IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Manuel **López Castro**¹
C.E.I.P "San Juan". Valdepeñas de Jaén, España
Antonio **Pantoja Vallejo**
Universidad de Jaén.
Jaén, España.

RESUMEN

La tutoría, una de las principales funciones que desarrollan los docentes en su trabajo diario, requiere una coordinación con diferentes agentes educativos, adquiriendo un papel fundamental la coordinación con las familias. Numerosos estudios han demostrado los beneficios que existen cuando se favorece una buena relación entre las familias y la escuela, beneficios que no sólo repercuten en el alumnado sino también en el centro y en las propias familias. A pesar de esto, actualmente no existen antecedentes de herramientas robustas que permitan evaluar la opinión y el grado de satisfacción que tienen las familias sobre la tutoría en la etapa de 6 a 12 años en el contexto español. El propósito de este trabajo es presentar el proceso de diseño y validación de una escala dirigida a conocer la percepción y el grado de satisfacción que poseen las familias en relación con a los procesos tutoriales en los centros de Educación Primaria. La escala se aplicó a una muestra de 895 familias y cuenta con 41 preguntas tipo Likert agrupadas en seis factores. La fiabilidad medida por el alfa de Cronbach es de 0,910 para el instrumento completo. Tras el análisis de los datos, se comprueba que este cumple las exigencias de validez y fiabilidad, por lo

¹ *Correspondencia:*:CEIP San Juan, C/Carrera nº 1, 23150- Valdepeñas de Jaén (Jaén)
Correo-e: lopcasmanuel@gmail.com

que responde a las necesidades de disponer de un instrumento riguroso adaptado a la población escolar con capacidad para conocer la opinión sobre la tutoría que tienen las familias con hijos escolarizados en educación primaria.

Palabras clave: Tutoría, educación primaria, satisfacción familiar, opinión, escala.

ABSTRACT

Mentoring is one of the main functions carried out by teachers on a daily basis in which a great deal of coordination and interaction is needed with the various entities involved a child's education, where a fundamental role is working with the families. Numerous studies have shown that there are many benefits when there is a good relationship between families and the school, the benefits being as much for the families as well as the school. Despite this, there are few instruments available for use in Spain to assess what families think about the mentoring processes in which their students are immersed. The purpose of this paper is to present the process of design and validation of a scale aimed at understanding the perception and satisfaction of families regarding the mentoring process in primary schools. The scale was applied to a sampling of 895 families and consists of 41 Likert-type questions grouped into six areas. The reliability reached a Cronbach alpha total of 0.910. After analysing the data, it can be concluded that the instrument meets the requirements of validity and reliability, which shows that the scale has sufficient scientific rigor. It is adapted for the Spanish population, and is able to show families' satisfaction with the mentoring, the processes and functions of the tutor, the guidance counsellor, family involvement and the use of ICT.

Key Words: Mentoring, primary education, family satisfaction, opinion, scale.

Introducción

La participación de las familias en la educación es un derecho básico de cualquier sociedad democrática, incluida la española. En el sistema educativo español este derecho se ha ido reflejando en un gran número de leyes a lo largo de los años (Ley General de Educación, 1970; Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985; Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990; Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2000; Ley Orgánica de Educación, 2006; Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013; Ley de Educación de Andalucía (2007), dentro del ámbito andaluz).

El concepto de participación, complejo y ampliamente debatido (Livingstone y Markham, 2008; Lara y Naval, 2012), presenta múltiples dimensiones y niveles de aplicación, lo cual hace difícil su definición y, sobre todo, acuerdo entre distintos autores no solo con respecto a su significado, sino también, y especialmente, en cuanto a su medición. No hay que olvidar que la OCDE, por su parte, en su estudio comparado de la eficacia de los sistemas educativos -descrito en los informes PISA- introduce la participación de los padres como un indicador. También, en el Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar (Comisión Europea, 2000), aparece este mismo tema como el indicador de calidad número 12, de los 16 considerados.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define participar como "tener una parte en una cosa o tocarle algo de ella". Etimológicamente, apunta al verbo latino *participare*, que muestra un sentido activo, "tomar parte", y un sentido causativo, "hacer tomar parte", lo que vendría a completar la acción de dar con la de recibir en la participación (Naval, 2003). Pero aquí

se apunta a un ámbito específico de la participación, que es la participación de los padres y madres en el colegio. Debemos entender la participación en el contexto educativo como una relación de comunicación, coordinación y cooperación entre los agentes de la comunidad educativa, con la actitud de coincidir en y compartir objetivos educativos generales comunes (García y Sánchez, 2006). Es importante mencionar, que cualquier nivel de participación, por baja que sea, siempre será a priori positivo y mejor que la no participación (Kñallinsky, 1999), pero también es cierto, atendiendo a los resultados obtenidos por Martínez González et al. (2000), que existe la necesidad de promover y favorecer la implicación de la comunidad, en general, y de las familias, en particular, como indicativo de mejora de la calidad educativa, siendo requisito indispensable buscar objetivos comunes que permitan encaminar la acción de educar en la misma dirección (Cagigal, 2007).

A pesar de que algunos estudios destacan que la participación de las familias en los centros es escasa (Martín y Gairín, 2007), existe una amplia evidencia empírica que indica que la participación de las familias en la escuela, además de constituir un derecho y un deber, aporta grandes beneficios a toda la comunidad educativa (Henderson y Berla, 1994; Kñallinsky, 1999; Martínez, 1992; Martínez González, Rodríguez y Gimeno, 2010; Pourtois y Desmet, 1992; Zellman y Waterman, 1998).

Investigaciones recientes (Grant y Ray, 2013), confirman la anteriores y llegan a distinguir entre beneficios para los estudiantes, para las familias y para la escuela. Concretamente, *en el alumnado* mejora su rendimiento académico, su comportamiento y su competencia lingüística y cívica; *en los padres* destaca el desarrollo de actitudes positivas hacia los docentes y la propia escuela, aumenta la satisfacción con los profesores, y mejora en el entendimiento del funcionamiento del colegio y sus programas, lo que les mueve a participar y asumir más responsabilidades en la escuela. En cuanto a la propia *escuela*, los profesores ven facilitada su tarea y ésta alcanza mejores resultados académicos.

Como se puede observar, son numerosos los estudios que han centrado su foco de atención en analizar la participación de las familias en los centros escolares, llegándose a obviar la participación de las familias en uno de los aspectos más importantes en los que estas pueden y deben participar, como es la tutoría. Es cierto, que existen investigaciones que analizan la opinión que tienen las familias sobre los procesos tutoriales en educación secundaria (Comellas, 1999; García Garrido, 1998; Repetto, 1998; López Romero 1999; Lozano 2000; Sanz 2010); sin embargo, son escasos los vinculados con la etapa de educación primaria.

En la actualidad, la tutoría adquiere un valor intrínseco al ser considerada una pieza clave y fundamental en la organización interna de los centros educativos. Su principal función reside en facilitar a los alumnos todas las herramientas necesarias para que puedan cubrir con éxito las metas académicas, personales y profesionales que les plantea la vida escolar (Monge, 2010).

Si realizamos un estudio de las definiciones que algunos especialistas han ofrecido sobre el concepto de tutoría (Bisquerra, 2000; Giner y Puigardeu, 2008; Lázaro y Asensi, 1987; Pantoja, 2013) puede afirmarse que la tutoría es aquella función encomendada al profesorado en general y al profesor-tutor o profesora-tutora en particular que integra y armoniza, conforme a la normativa vigente, una serie de actividades que permita la consecución del objetivo fundamental de la educación, que no es otro sino el de favorecer la formación integral de la persona (García, García y Doménech, 2005); por tanto, parece innegable que la acción tutorial constituye uno de los ejes fundamentales que pueden favorecer la calidad de la educación (González Benito y Velaz de Medrano, 2014).

Es importante recordar que el tutor no se encuentra solo en su labor educativa, sino que cuenta con el apoyo y colaboración de distintos agentes educativos como son la familia, el equipo

de profesores, los orientadores y los alumnos. La acción tutorial se convierte así en una tarea cooperativa donde las responsabilidades son compartidas por diferentes agentes, aunque no todos actúan con el mismo nivel de responsabilidad (García López, 1997). No hay que olvidar que la acción tutorial, al igual que la función docente, no se desarrolla sólo en el aula, sino que trasciende y va más allá, pudiéndose producir en cualquier situación y lugar, cobrando especial relevancia el contexto familiar.

Nuestro estudio se inscribe en una línea de investigación educativa -el desarrollo profesional docente- que cuenta ya con un notable cuerpo teórico y empírico (De Miguel y cols., 1996, González y González-Anleo, 1993; Imbernón, 1994; Marcelo, 1996; Villar Angulo, 1990), si bien constituye, por otro lado, una aportación novedosa, al no existir hasta la fecha en nuestro país investigaciones específicamente centradas en conocer la opinión y grado de satisfacción de las familias en relación con los procesos tutoriales dentro de la etapa de educación primaria

Sorprende, por tanto, la no existencia de estudios previos que indaguen y se preocupen por conocer de manera exhaustiva la opinión y el grado de satisfacción que poseen las familias en relación a la tutoría, para lo cual, se ha construido el instrumento que aquí se presenta. Una excepción lo supone el estudio realizado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa durante el curso 2012-2013, que, al medir la satisfacción de las familias con los centros educativos en los que escolarizan a sus hijos, incluye dentro de esa valoración un indicador referente a la acción tutorial. Los resultados muestran cómo las familias otorgan un notable alto al grado de satisfacción con el centro escolar, siendo la "satisfacción con el desarrollo de la acción tutorial" el indicador mejor valorado con una puntuación de 8,50 puntos sobre una escala de 10. Esta investigación, aporta un valor cuantitativo que nos lleva a valorar dicha satisfacción; sin embargo, no nos permite profundizar sobre aspectos fundamentales que conciernen a la acción tutorial.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es construir una escala eficaz y válida que nos ayude a profundizar y obtener una información más precisa sobre la opinión y el grado de satisfacción que tienen las familias sobre la acción tutorial en los centros de educación primaria de Andalucía.

Método

Proceso de construcción del instrumento

La elaboración del cuestionario se inició durante el curso 2013-14. Como se ha dicho, su finalidad fue construir un instrumento eficaz y especializado con capacidad para fundamentar las intervenciones educativas en este ámbito docente de la educación primaria. Para su elaboración se partió de un análisis de la bibliografía existente (ANUIES, 2000; Castellano, 1995; Pantoja, Campoy y Cañas, 2001; Sánchez, 1998), lo cual generó un primer banco de ítems que dio lugar al primer borrador de nuestro cuestionario. Este se configuró en forma de escala tipo Likert con 5 categorías de respuesta, donde 1 significaba Nunca/Poco satisfecho y 5 Siempre/Muy satisfecho. En la redacción y concreción de estos ítems se recurrió a un sistema de jueces expertos (validez de contenido) formado por 8 maestros de Educación Primaria con una experiencia dilatada como tutores y dos profesores de universidad especialistas en tutoría. Se solicitó a cada experto que emitiera las aportaciones que considerara oportunas, así como una valoración de 0 a 10 de forma global a cada uno de los ítems de la escala. A modo de resumen la valoración media de los ítems tiene una puntuación de 8,06. Las respuestas de los jueces fueron discrepantes en relación a la

pregunta 3, lo cual provocó que se modificaran algunos ítems en su estructura e hizo que se eliminaron alguno de ellos.

Una vez recogidas y analizadas las sugerencias y observaciones por parte del grupo de expertos, se procedió a la elaboración definitiva de la escala que quedó estructurada en 11 ítems de identificación, 2 preguntas de opciones múltiples, 1 pregunta tipo Likert con 10 opciones de respuesta y 41 preguntas tipo Likert con 5 opciones de respuesta, agrupados en los siguientes 6 factores:

- Grado de satisfacción familiar por acción tutorial (13 ítems).
- Dedicación y compromiso del tutor en el desarrollo de su labor tutorial (11 ítems).
- Conocimiento y satisfacción con el trabajo del orientador de referencia (4 ítems).
- Implicación familiar en la tutoría (6 ítems).
- Conocimiento de las funciones y tareas de la acción tutorial (4 ítems)
- Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de las actividades tutoriales (3 ítems).

Muestra

El estudio se desarrolló dentro de la Sierra Sur de Jaén, una población muy heterogénea que nos pareció idónea por ser representativa de la realidad jiennense en particular y andaluza en general, dadas las características y tamaño de los núcleos poblacionales.

Con el fin de garantizar la cantidad de elementos requeridos para asegurar un nivel de confianza deseado, y representatividad, es decir, que los elementos seleccionados posean las características que identifican al universo (Padua, 1987), fueron seleccionados aleatoriamente y sin reposición 15 centros educativos repartidos en 10 localidades de la provincia de Jaén (Tabla 1), a los que se remitieron 1200 cuestionarios. A esta invitación respondieron 935 familias. De todos los cuestionarios recibidos, 40 no fueron válidos, por lo que la muestra quedó fijada en 895 familias; a pesar de que algunas familias dejaron sin contestar algún ítem de identificación, lo cual no repercutía en el proceso de validación de la encuesta. A través del análisis de los datos proporcionados por las familias de estos centros educativos, se pudieron establecer las especificaciones técnicas del cuestionario: fiabilidad y validez.

TABLA 1. Localidades y porcentaje de participantes en la investigación

Localidad	f	%
Alcalá la Real	118	13,2
Alcaudete	107	12,0
Bobadilla	10	1,1
Castillo de Locubín	33	3,7
Fuensanta de Martos	81	9,1
Jamilena	78	8,7
Los Villares	97	10,8
Martos	140	15,6
Torredelcampo	138	15,4
Valdepeñas de Jaén	93	10,4
Total	895	100

Fuente: Elaboración propia

Para garantizar la variedad de las opiniones de la muestra, así como el equilibrio en las opiniones de las familias debido a su experiencia en la escolarización de sus hijos, se administraron los cuestionarios a aquellas cuyos hijos estuviesen matriculados durante el curso 2013/2014 en los niveles de finalización de ciclo: 2º (29,8%), 4º (32,7%) y 6º (37,6%).

Respecto a las características de las familias encuestadas (tabla 2) cabe señalar que, principalmente, son las madres las que suelen contestar (61,9%) frente a los padres (9%). Se trata de padres y madres con un nivel sociocultural medio (73,8%) cuyas edades oscilan entre los 35-45 años (66,7% padres y 70% madres), con estudios primarios (49,6% de los padres y 52,3% de las madres)

TABLA 2. Características generales de la muestra

Variables	Categoría	N	%	DT
Contestan cuestionario	Padre	79	9	,592
	Madre	540	61,9	
	Entre los dos	251	28,8	
	Otros	3	0,3	
Edad Padre	20-34	82	9,9	,576
	35-45	546	66,6	
	46-55	193	23,4	
	Más de 55	4	0,5	
Edad Madre	20-34	152	17,8	,545
	35-45	597	70	
	46-55	104	12,2	
	Más de 55	853		
Estudios padre	Ninguno	105	12,6	1,577
	Primarios	413	49,6	
	Secundarios	226	27,1	
	Universitarios	89	10,7	
Nivel sociocultural familiar	Ninguno	70	8	1,646
	Primarios	455	52,3	
	Secundarios	222	25,5	
	Universitarios	123	14,1	
Curso que estudia su hijo	Alto	20	2,4	,466
	Medio	613	73,8	
	Bajo	198	23,8	
	2º	266	29,8	1,365
	4º	292	32,7	
	6º	336	37,6	

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Tras el proceso exhaustivo de adaptación y elaboración final de la escala, se inició la fase correspondiente al trabajo de campo. Los contactos con los centros educativos comenzaban con el envío de una carta formal de solicitud de colaboración. Obtenida la primera respuesta en la que mostraban interés en el estudio, se les enviaban dos documentos: una descripción detallada del proyecto en el que se especificaba los términos de la colaboración entre ambas partes; y una carta dirigida a los familiares pidiéndoles su colaboración y explicándoles el objetivo de la investigación. Una vez recogidas todas las escalas y codificados los datos se procedió a realizar, mediante procedimientos basados en la Teoría Clásica de los Test, análisis del funcionamiento individual de los ítems, la fiabilidad de la escala y análisis factorial exploratorio, utilizando el programa de análisis estadístico IBM SPSS Statistics [versión 19].

Resultados

Fiabilidad

Para el análisis de la fiabilidad se siguió el procedimiento denominado “análisis de los ítems”, que permite identificar aquellos ítems cuya eliminación podría mejorar la consistencia interna y validez discriminante. Para este fin y dentro de los diferentes procedimientos que la Teoría Clásica de Test (TCT) nos ofrece, hemos optado por el Alfa de Cronbach. Concretamente, se han omitido de este análisis las variables de identificación de la escala (nombre del centro, localidad, tipo de centro, curso que estudia el hijo, el nivel socioeconómico de la familia, la edad, profesión y formación académica de los progenitores), las 2 preguntas de opciones múltiples y la pregunta de opinión. La fiabilidad de la escala completa es muy alta (0.910). Como se verá más adelante, también se ha calculado la fiabilidad de cada una de las subescalas o dimensiones del modelo teórico.

Además de la fiabilidad total de la escala se han calculado los estadísticos de viabilidad para los elementos que la componen con la finalidad de analizar el poder de discriminación de cada uno de ellos y poder realizar una selección de los mismos. En la tabla 3, se muestran los valores de fiabilidad que se obtendrían al eliminar un ítem determinado, con el único objetivo de comprobar si la eliminación mejora la consistencia interna del instrumento, tal y como se muestra en la tabla 5, en la que se puede comprobar que las diferencias son mínimas, y no es necesario modificar ningún ítem, atendiendo a la consistencia interna de la escala.

TABLA 3. Fiabilidad general si se elimina un elemento.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
V1. El tutor muestra interés por los problemas académicos que afectan al rendimiento del alumno	190,18	246,351	,612	,913
V2. El tutor cumple los horarios establecidos por el centro para llevar a cabo la tutoría con las familias	190,13	251,031	,365	,915
V3. El tutor acepta tutorías a petición de las familias	190,15	250,195	,396	,914
V4. El tutor muestra interés por los problemas	190,29	244,240	,595	,912

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
personales que afectan al rendimiento del alumno				
V5. El tutor trata con respecto a los alumnos	190,15	250,140	,445	,914
V6. El tutor posee una formación profesional adecuada	190,19	248,539	,467	,914
V7. El tutor tiene buena disposición para atender a los alumnos	190,21	247,674	,538	,913
V8. El tutor mantiene una comunicación permanente con las familias	190,44	241,775	,591	,912
V9. El tutor tiene una comunicación permanente con los alumnos	190,26	248,257	,438	,914
V10. El tutor me cita a tutoría cuando lo considera oportuno para el proceso de enseñanza/aprendizaje de mi hijo	190,33	245,848	,362	,914
V11. El tutor tiene buena disposición para atender a las familias	190,17	249,514	,429	,914
V12. Conozco las funciones que desarrolla el orientador de referencia del centro	191,45	234,862	,429	,915
V13. Considero que la presencia de un orientador de referencia a tiempo parcial (1 día a la semana) es suficiente para atender las necesidades del centro	191,62	240,329	,297	,918
V14. Acudo a la reunión inicial de curso con el tutor	190,19	252,422	,201	,916
V15. Acudo al resto de reuniones generales que el tutor propone a lo largo del curso	190,31	252,329	,157	,916
V16. Pido cita para acudir a tutoría cuando lo considero necesario	190,31	249,866	,235	,916
V17. Acudo a tutoría cuando el tutor solicita mi presencia	190,12	251,994	,248	,915
V18. En caso de acudir sólo a las reuniones, informo a mi cónyuge de todos los temas hablados en tutoría	190,24	250,357	,225	,916
V19. Conozco el horario de atención a las familias	190,15	250,315	,358	,915
V20. Tengo suficiente información sobre cuáles son las funciones del tutor	190,41	245,895	,436	,914
V21. Tengo suficiente información sobre qué es la Función Tutorial	190,38	245,379	,454	,913
V22. Considero importante la figura del tutor	190,13	251,666	,324	,915
V23. Considero importante la tutoría	190,17	251,471	,314	,915
V24. El tutor utiliza las nuevas tecnologías en el desarrollo de la tutoría (blogs, uso de pizarra digitales, e-mail, ordenadores...)	190,59	245,453	,306	,915
V25. El tutor usa las nuevas tecnologías para relacionarse con las familias (citaciones on-line, blogs, e-mail...)	191,87	235,123	,353	,918
V26. Participaría en algún programa llevado a cabo por el tutor en el que se introdujeran las nuevas tecnologías para favorecer la tutoría	190,77	244,758	,245	,917
V27. Estoy satisfecho con el seguimiento personal que recibe mi hijo por parte del tutor	190,45	240,510	,724	,911
V28. Estoy satisfecho con la atención que recibe mi hijo por parte del tutor	190,43	241,243	,696	,911
V29. Estoy satisfecho con la información que el tutor da a mi hijo sobre su proceso de enseñanza/aprendizaje	190,49	239,053	,701	,911
V30. Estoy satisfecho con la comunicación que existe entre mi hijo y el tutor.	190,49	240,478	,690	,911
V31. Estoy satisfecho con la orientación	190,53	238,238	,690	,911

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
académica y profesional que ha recibido mi hijo por parte del tutor de referencia del centro.				
V32. Estoy satisfecho con el seguimiento personal que recibo por parte del tutor.	190,49	239,236	,714	,911
V33. Estoy satisfecho con la atención que recibo por parte del tutor	190,42	240,830	,721	,911
V34. Estoy satisfecho con la información que recibo por parte del tutor sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de mi hijo	190,45	239,046	,711	,911
V35. Estoy satisfecho con la coordinación que existe entre mi hijo y el resto de maestros	190,59	240,921	,598	,912
V36. Estoy satisfecho con los temas que se tratan en tutoría	190,50	242,110	,645	,912
V37. Estoy satisfecho con la existencia de una única hora semanal de tutoría	190,68	240,253	,535	,912
V38. Estoy satisfecho con el número de reuniones que tengo con el tutor de manera trimestral	190,87	241,613	,446	,914
V39. Estoy satisfecho con la orientación académica y profesional que ha recibido mi hijo por parte del orientador de referencia del centro.	191,21	236,406	,482	,913
V40. Estoy satisfecho con el trabajo que realiza el orientador en el centro de mi hijo	191,37	238,321	,425	,914
V41. Estoy satisfecho con el trabajo que desarrolla el tutor de mi hijo	190,40	241,475	,706	,911

Fuente: Elaboración propia

Analizados estos resultados se puede concluir que todos los ítems reúnen los requisitos necesarios para poderlos incluir en la prueba.

Análisis factorial

El análisis factorial nos sirve para estudiar la dimensionalidad de la escala y comprobar la validez de constructo. Mediante este análisis se describen las relaciones de las variables y se confirman el número de factores en los que se agrupan las mismas. Para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.19 y el programa informático Excel.

Un requisito importante para que tenga sentido el análisis factorial es que las variables estén altamente correlacionadas. Para verificar esta condición, se ha empleado la prueba de esfericidad de Barlett y la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) (tabla 4).

TABLA 4. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,930
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	18482,919
	Gl	820
	Sig.	0,000

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior muestra que el valor de probabilidad asociado (sig.) es cero, por lo que se rechaza la hipótesis nula a un nivel de significación del 5% y, por lo tanto, tiene sentido realizar el análisis factorial. Por otra parte, el KMO permite comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos con las magnitudes de correlación parcial. Cuando este índice toma un valor comprendido entre 0,6 y 1, es aconsejable hacer el análisis factorial. En nuestro caso, se observa un valor de 0,930, muy cercano a la unidad, lo que pone de manifiesto que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial. Esto en la práctica viene a decir que el test de Bartlett y el índice KMO nos permiten comprobar que el análisis es posible, por lo tanto, se espera resumir los ítems de la escala en factores comunes o dimensiones. (Escalante y Caro, 2006)

A continuación, se procede a la determinación de las comunalidades, esto es, a la proporción de varianza explicada por los factores comunes. En nuestra investigación, las comunalidades iniciales valen 1 porque se ha elegido el método de componentes principales. Podemos afirmar que todos los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores bajos, próximos a cero, siendo el ítem más bajo el ítem 21 (0,296).

El análisis factorial con extracción de componentes principales y rotación Varimax ha identificado 6 factores que explican el 54,889 % de la varianza total (tablas 5 y 6).

TABLA 5. Varianza total explicada

Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación			
	Total	%varianza	% acumul.	Total	% varianza	% acumul.	Total	%varianza	% acum.
1	12,206	29,770	29,770	12,206	29,770	29,770	8,897	21,700	21,700
2	3,639	8,875	38,645	3,639	8,875	38,645	4,360	10,635	32,334
3	2,364	5,765	44,410	2,364	5,765	44,410	2,869	6,998	39,332
4	1,880	4,584	48,994	1,880	4,584	48,994	2,621	6,394	45,726
5	1,249	3,046	52,040	1,249	3,046	52,040	2,128	5,191	50,916
6	1,168	2,848	54,889	1,168	2,848	54,889	1,629	3,972	54,889

Fuente: Elaboración propia

TABLA 6. Matriz de factores mediante rotación Varimax.

Ítems	1	2	3	4	5	6
V41	,854					
V34	,833					
V33	,833					
V27	,827					
V32	,825					
V29	,794					
V30	,793					
V28	,792					
V31	,761					
V36	,725					
V35	,649					
V37	,575					
V38	,545					
V1		,623				
V2		,620				
V3		,562				
V4		,545				
V5		,535				
V6		,531				
V7		,507				
V8		,446				
V9		,446				
V10		,443				
V11		,361				
V40			,774			
V12			,741			
V13			,735			
V39			,621			
V14				,773		
V15				,700		
V16				,697		
V17				,517		
V18				,376		
V19				,228		
V20					,743	
V21					,699	
V22					,286	
V23					,281	
V24						,524
V26						,461
V25						,402
Alfa de Cronbach	,942	,834	,776	,708	,682	,537

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la varianza explicada por factores se observa que el primero de ellos satisface por sí mismo el 29,770% del total explicado presentando los restantes factores unas explicaciones que se encuentran entre un 8,875% (correspondiente al factor 2) y un 2,848% (correspondiente al factor 6). Así nos encontramos con:

- Un primer factor denominado “*Grado de satisfacción familiar con la acción tutorial*”, que agrupa ítems que hacen referencia a aspectos como la atención, la información y la comunicación que recibe tanto el alumnado como las familias por parte del tutor. También se valora la complacencia y el agrado que poseen las familias en relación con el trabajo del tutor.

- El segundo factor, denominado “*Dedicación y compromiso del tutor en el desarrollo de la labor tutorial*”, hace referencia a la interacción que se establece entre docente y discente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que provoca que el tutor se interese por los problemas académicos y personales del alumno, llegando a establecer canales de comunicación y participación entre las familias y la escuela para mejorar la práctica educativa.
- “*Conocimiento y satisfacción con el trabajo del orientador de referencia*” es el nombre asignado al factor tercero. Refleja la opinión de las familias en relación al trabajo que desarrolla el orientador así como a la idoneidad de su presencia en los centros educativos.
- El cuarto factor se refiere a la “*Implicación de las familias en la tutoría*” y agrupa los ítems sobre la asistencia a las reuniones de tutoría, conocimiento de horarios de tutoría por parte de las familias y predisposición a mantener una buena relación con el tutor.
- Los cuatro ítems que conforman el quinto factor se identifican como “*Conocimiento de las funciones y tareas de la acción tutorial*” y expresa la necesidad de que las familias conozcan qué es la acción tutorial y sepan valorarla como un elemento de calidad dentro del ámbito educativo, a la vez que asimilan las funciones y tareas que desarrolla un docente cuando ejerce su labor como tutor.
- El último factor hace mención al “*Uso de las TIC en el desarrollo de las actividades tutoriales*”. En él se incluyen ítems que aluden al uso de las tecnologías para el buen desarrollo de la tutoría, tanto por parte del tutor como por parte de las familias del alumno.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo es mostrar el proceso de creación y validación de una escala para evaluar la opinión y el grado de satisfacción que poseen las familias con respecto a los procesos tutoriales en la etapa de educación primaria. A nivel general, los resultados preliminares obtenidos de la escala indican que se están dando los pasos adecuados para conseguir un instrumento válido y fiable de evaluación de la autodeterminación dirigido a familias con hijos escolarizados en esta etapa educativa. Una vez expuesto el proceso de construcción de la escala, con su marco teórico, su aplicación a una muestra y posterior análisis estadístico, se pueden derivar las siguientes conclusiones.

La fiabilidad total de la prueba es muy alta (alfa de Cronbach = 0,910), así como en cada una de las subescalas, que oscilan entre 0,70 y 0,90, a excepción del último factor que se sitúa en niveles más bajos, pero sus ítems mantienen una alta fiabilidad en la puntuaciones alfa si se elimina elemento.

Del análisis de ítems se desprende que cada uno de ellos supera los requisitos establecidos respecto a índices de discriminación y consistencia interna.

El análisis factorial ha identificado 6 factores que explican un 54,889 % de la varianza total lo que da cuenta de su multidimensionalidad: *Grado de satisfacción familiar por acción tutorial, dedicación y compromiso del tutor en el desarrollo de la labor tutorial, conocimiento y satisfacción con el trabajo del orientador de referencia, implicación de las familias en la tutoría, conocimiento*

de las funciones y tareas de la acción tutorial y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de las actividades tutoriales.

El carácter multidimensional del cuestionario constituye un punto de partida útil para el diagnóstico de la participación de las familias en los procesos tutoriales en los centros escolares. Debemos entender que cuando hablamos de participación no nos referimos a cualquier tipo de colaboración, sino aquella que promueve y organiza la escuela para que las familias sean reales aliados del profesorado en el desarrollo de acciones educativas de carácter pedagógico. Esta colaboración requiere pasar de situaciones de participación aislada y fragmentaria hasta una situación concertada y organizada en la que padres y docentes sean socios de una empresa compartida: el aprendizaje de buena calidad (Bolívar, 2006). Para lograrlo se requiere de esfuerzos deliberados e intencionados por ambas instituciones, pero cada vez se hace más notoria la demanda de un cambio en la estructura organizativa de la escuela que permita a la familia participar activamente en su gestión y hacerse corresponsable del proyecto educativo del centro (Ortega, Mínguez y Hernández, 2009).

En esencia, este estudio pretende apoyar los trabajos que se realizan para dotar a la comunidad científica y a los servicios de orientación de instrumentos a partir de los cuales permitan mejorar la práctica profesional del profesorado. Persigue además, proporcionar información útil sobre los puntos fuertes y débiles que caracterizan la acción tutorial en los centros de educación primaria. Este tipo de evaluación debe servir como punto de partida para favorecer los procesos de participación familiar en el seno de la estructura tutorial. La aplicación de este tipo de herramienta puede servir de ayuda a las familias para tomar conciencia de su grado de implicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos, a la vez que ofrece al tutor una visión clara de sus fortalezas y debilidades a la hora de ejercer su funciones más específicas.

Desde el punto de vista práctico, la escala supone un primer intento de explorar la opinión de las familias en relación con la tutoría, una dimensión apenas analizada en la literatura cuando nos referimos a la etapa de educación primaria y que constituye un punto de partida útil para el diagnóstico y la intervención en los centros escolares. Aumentar la satisfacción de las familias en relación a la labor que desarrollan los tutores y permitir que los propios docentes sean conscientes del valor que las familias otorgan a su trabajo, permitirá mejorar los procesos educativos y aumentar la calidad de los mismos.

Por todo ello, consideramos que el cuestionario cumple los requisitos técnicos mínimos exigibles a un instrumento de medida de este tipo, por lo que su empleo nos parece adecuado para los fines de la investigación para que ha sido diseñado.

Referencias bibliográficas

- AGAEVE (2013). *Estudio sobre la satisfacción de las familias con el sistema educativo*. Andalucía: CODAPA
- Álvarez, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial. En M. Álvarez (Ed.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 27-80). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ANUIES. (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México

- Bisquerra, R. (2000). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2006). Tutoría y desarrollo personal. En M. Álvarez (Ed.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 81-106). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339,119-146.
- Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K. y Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 313-322.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: MacGraw-Hill.
- Cagigal, V. (2007). La relación familia-escuela: un entramado de crecimiento hoy. En C. Benso y C. Pereira (Coords.), *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI* (pp. 71-90). Concello de Ourense: Concellería de Educación.
- Cankar, F., Deutsch, T. y Kolar, M. (2009). Teachers and Parents-Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 15-28.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- Chen, W. B. y Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62
- Dearing, E., Kreider, S. y Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- De Miguel Díaz, M., Pascual Díez, J., San Fabián Maroto, J. L. y Santiago Martínez, P. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones. Dirección General de Renovación Pedagógica
- Disposición del 30 de mayo de 1994 por la que se regulan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOMECE, nº 22).
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: "Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school". *Sociology of Education*, 78(3), 233-249.
- Driessen, G., Smit, F. y Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31, 509-532.
- Escalante, E. y Caro, A. (2006). *Investigación y análisis estadístico de datos en SPSS*. Mendoza-Argentina: Editorial Facultada de Educación Elemental y Especial.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61
- Forest, C. y García Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- García López, J. (1997). Tutoría con alumnos en primaria: planteamientos, actuaciones y estrategias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 12(1), 201-220
- García, A. y Sánchez, C. (2006). La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos. En C. Sánchez (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 149-180). Madrid: Ministerio de Educación.

- Giner, A. y Puigardeu, Ó (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori
- González Benito, A. y Velaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: Uned
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Fundación Santa María. Ediciones S.M.
- Gordon, M. S. y Cui, M. (2012). The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood. *Family Relations*, 61(5), 728-741.
- Grant, B. K. y Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. Londres: Sage.
- Henderson, A. y Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC: National committee for citizens in education, Centre of law and education.
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García-Sanz, M. P. (en prensa) «Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo». *Educación XXI*.
- Hoang, T. N. (2007). The relations between parenting and adolescent motivation. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 1-21.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de Aula, nº 4. Barcelona: Graó.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ed. Experiencia.
- Lara, S. y Naval, C. (2012). Social Networks, Civic Participation and Young People: a Literature Review and Summary of the Educational Challenges. En A. Manoharan y M- Holzer (eds.). *Active Citizen Participation in E-Government: A Global Perspective* (pp. 197-205). Hersey, PA: IGI Global.
- Lázaro, A. y Asensi, J (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Livingstone, S. y Markham, T. (2008). The Contribution of Media Consumption to Civic Participation. *British Journal of Sociology*, 59(2), pp. 351-371.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Revista Educación XX1*, 16(1), 210-232.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU.
- Martín, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59(1), 113-151
- Martínez González, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M. P., Donaire, B., Álvarez, A. I. y Casielles, B. (2000). *Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120.
- Martínez González R. A., Rodríguez Ruíz, B. y Gimeno J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educación Siglo XXI*, 28(1), 127-156.

- Martínez González, R.A. (1992). *Exploración diagnóstica de las necesidades de cooperación entre familia y centro escolar*. Gijón: Centro Asociado de la UNED en Asturias.
- Machen, S., Wilson, J. y Notar, C. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13–16.
- Monge Crespo, C (2010). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, XXX-VI/1, 183-204.
- Ortega, P., Mínguez, R., Hernández M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de pedagogía*, 243, 231-253
- Pantoja, A., Campoy, T. J. y Cañas, A. (2001). *Orientación y Acción Tutorial en los niveles no universitarios de la provincia de Jaén*. Jaén: Delegación Provincial de Educación y Ciencia/Servicio de Publicación de la Universidad de Jaén.
- Pantoja, A (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Parra, J., Gomariz, M.A. y Sánchez, C. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 177-192.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- Pérez, V. M., Rodríguez, J. C. y Fernández, J. J. (2009). *Educación y familia. Papeles de Economía Española*, 119, 36-58.
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (1992). *L'Education familiale et scolaire en mutation*. Mons: CERIS (Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopedagogie Familiale et Scolaire)
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., y Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), pp. 276-300.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, R. M. (2010a). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EE.UU. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 329-355.
- Rodríguez, R. M. (2010b). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educatio Siglo XXI*, 13(1), 101-123.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: Un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Sánchez, M^a F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales, *Revista de Investigación Educativa*, 9(15), 87-107.
- Sanders, M. (2005). Building School-Community Partnerships: Collaboration for Student Success. *Harvard Educational Review*, 75, 133-173.
- Santos, M. A., Lorenzo M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.

- Sanz, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357
- Van Campen, K. S., y Romero, A. J. (2012). How Are Self Efficacy and Family Involvement Associated With Less Sexual Risk Taking Among Ethnic Minority Adolescents? *Family Relations*, 61(4), 548-558.
- Villar Angulo, L.M. (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada. Universidad de Granada.
- Walters, G. D. (2013). Delinquency, parental involvement, early adult criminality, and sex: Evidence of moderated mediation. *Journal of Adolescence*, 36(4), 777-785.
- Zellman, G. y Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370-380.

Fuentes electrónicas

- Comisión Europea (2000). Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad. Bruselas, Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/404_en.htm
- Epstein, J. y Clark Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61 (8). Recuperado de http://pdonline.ascd.org/pd_online/success_di/el200405_epstein.html .
- García Bracete, F., García Castellas, R. y Doménech Betoret, F. (2014). Características, dificultades y necesidades formativas 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), 199-224. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.2.2005.11371>

ANEXO

OPINIÓN Y SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS CON RESPECTO A LA ACCIÓN TUTORIAL

Escala para padres y madres

© Manuel López Castro y Antonio Pantoja Vallejo

Este cuestionario pretende conocer y analizar la tutoría desde el punto de vista de las familias. El tratamiento estadístico de las respuestas garantiza la absoluta confidencialidad de sus opiniones. Únicamente deberá responder lo mejor que pueda a cada pregunta y lo más sinceramente posible sin indicar sus datos personales.

DATOS DEL ALUMNO			
Centro: _____	<input type="checkbox"/> Público	<input type="checkbox"/> Privado	<input type="checkbox"/> Concertado
Localidad: _____	Provincia: _____		
Curso que estudia:	<input type="checkbox"/> 2º E.P.	<input type="checkbox"/> 4º E.P.	<input type="checkbox"/> 6º E.P.

¿Quién rellena este cuestionario? padre madre entre los dos las personas

Nivel sociocultural familiar: bajo medio alto

PADRE	MADRE
Profesión: _____ Edad: _____	Profesión: _____ Edad: _____
Nivel de Estudios	Nivel de Estudios
<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Ninguno
<input type="checkbox"/> EGB o Graduado Escolar	<input type="checkbox"/> EGB o Graduado Escolar
<input type="checkbox"/> ESO	<input type="checkbox"/> ESO
<input type="checkbox"/> Ciclo Formativo/Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Ciclo Formativo/Formación Profesional
<input type="checkbox"/> Bachillerato/ BUP	<input type="checkbox"/> Bachillerato/ BUP
<input type="checkbox"/> Universitario	<input type="checkbox"/> Universitario

Se presentan a continuación una serie de preguntas para que las valore de acuerdo con su experiencia y siguiendo esta escala, según proceda:

1.- NUNCA 2.- CASI NUNCA 3.- A VECES 4.- BASTANTES VECES 5.- SIEMPRE

Si tiene más de un hijo escolarizado en el centro, les solicitamos que las respuestas a este cuestionario se refieran a la realidad educativa de la hija/o escolarizado en el centro del que ha recibido este cuestionario

Dedicación y compromiso del tutor	Escala				
1. El tutor muestra interés por los problemas académicos que afectan al rendimiento de sus alumnos	1	2	3	4	5
2. El tutor cumple los horarios establecidos por el centro para llevar a cabo la tutoría con las familias	1	2	3	4	5
3. El tutor acepta tutoría a petición de las familias	1	2	3	4	5
4. El tutor muestra interés por los problemas personales que afectan al rendimiento de sus alumnos	1	2	3	4	5
5. El tutor trata con respeto a sus alumnos	1	2	3	4	5
6. El tutor posee una formación profesional adecuada	1	2	3	4	5
7. El tutor tiene buena disposición para atender al alumnado	1	2	3	4	5
8. El tutor mantiene una comunicación permanente con las familias	1	2	3	4	5
9. El tutor tiene una comunicación permanente con los alumnos	1	2	3	4	5
10. El tutor me cita a tutoría cuando lo considera oportuno para el proceso de enseñanza/aprendizaje de mi hijo	1	2	3	4	5
11. El tutor tiene buena disposición para atender a las familias	1	2	3	4	5

Conocimiento del trabajo del orientador		Escala				
12. Conozco las funciones que desarrolla el orientador de referencia del centro	1	2	3	4	5	
13. Considero que la presencia de un orientador de referencia a tiempo parcial (1 día a la semana) es suficiente para atender las necesidades del centro	1	2	3	4	5	
Implicación de las familias en la tutoría		Escala				
14. Acudo a la reunión inicial de curso con el tutor	1	2	3	4	5	
15. Acudo al resto de reuniones generales que el tutor propone a lo largo del curso	1	2	3	4	5	
16. Pido cita para acudir a tutoría cuando lo considero oportuno	1	2	3	4	5	
17. Acudo a tutoría cuando el tutor solicita mi presencia	1	2	3	4	5	
18. En caso de acudir sólo a las reuniones, informo a mi cónyuge de todos los temas hablados en tutoría	1	2	3	4	5	
19. Conozco el horario de atención a familias en tutoría.....	1	2	3	4	5	
Conocimiento de las funciones y tareas de la acción tutorial		Escala				
20. Tengo suficiente información sobre cuáles son las funciones del tutor	1	2	3	4	5	
21. Tengo suficiente información sobre qué es la Función Tutorial	1	2	3	4	5	
22. Considero importante la figura del tutor	1	2	3	4	5	
23. Considero importante la tutoría	1	2	3	4	5	
Uso de las TIC en el desarrollo de las actividades tutoriales		Escala				
24. El tutor utiliza las nuevas tecnologías en desarrollo de la tutoría (blogs, uso de pizarras digitales, e-mail, ordenadores...etc)	1	2	3	4	5	
25. El tutor utiliza las nuevas tecnologías para relacionarse con las familias (citaciones on-line, blogs, e-mail...)	1	2	3	4	5	
26. Participaría en algún programa llevado a cabo por el tutor en el que se introdujeran las nuevas tecnologías para favorecer las tutorías	1	2	3	4	5	

Siguiendo la siguiente escala, señala a continuación el grado de satisfacción en relación con:

1. NADA SATISFECHO 2. POCO SATISFECHO 3. REGULAR SATISFECHO 4. BASTANTE SATISFECHO 5. MUY SATISFECHO

Grado de satisfacción con respecto a su hijo		Escala				
27. Con el seguimiento personal que recibe mi hijo por parte del tutor estoy...	1	2	3	4	5	
28. Con la atención que recibe mi hijo por parte del tutor estoy...	1	2	3	4	5	
29. Con la información que el tutor da a mi hijo estoy...	1	2	3	4	5	
30. Con la comunicación que existe entre mi hijo y el tutor estoy...	1	2	3	4	5	
31. Con la orientación académica y profesional que ha recibido mi hijo por parte del tutor estoy.....	1	2	3	4	5	
Grado de satisfacción de las familias		Escala				
32. Con el seguimiento personal que recibo por parte del tutor estoy...	1	2	3	4	5	
33. Con la atención que recibo por parte del tutor estoy...	1	2	3	4	5	
34. Con la información que recibo del tutor estoy...	1	2	3	4	5	
35. Con la coordinación que existe entre mi hijo y el resto de maestros estoy...	1	2	3	4	5	
36. Con los temas que se tratan en tutoría estoy...	1	2	3	4	5	
37. Con la existencia de una única hora semanal de tutoría estoy...	1	2	3	4	5	
38. Con el número de reuniones que tengo con el tutor de manera trimestral estoy.....	1	2	3	4	5	

38.1.- En caso de que su opinión en relación al número de reuniones que mantiene con el tutor sea negativa (NADA-POCO-REGULAR), indique los motivos (puede señalar más de una).

- El tutor mantiene una única reunión por trimestre con cada familia
 El tutor quiere atender más de una vez por trimestre a cada familia pero no dispone de horario
 El tutor tiene muchas familias que atender
 Considero insuficiente 1 hora semanal de tutoría para atender a todas las familias
 No tengo disponibilidad horaria para acudir a tutoría por las tardes
 Otras:

Indíquelas _____

1. NADA SATISFECHO 2. POCO SATISFECHO 3. REGULAR SATISFECHO 4. BASTANTE SATISFECHO 5. MUY SATISFECHO

Grado de satisfacción con respecto al orientador de referencia	Escala				
39. Con la orientación académica y profesional que ha recibido mi hijo por parte del orientador de referencia del centro estoy....	1	2	3	4	5
40. Con el trabajo que realiza el orientador en el centro de mi hijo estoy...	1	2	3	4	5

40.1.- En el caso de que su opinión en relación a la actividad que desarrolla el orientador de referencia en su centro no sea favorable (POCO-NADA-REGULAR SATISFECHO) indique los motivos (puede señalar más de uno)

- Por falta de tiempo del orientador
 No existe coordinación entre el orientador y el tutor
 No tengo clara la función que cumple el orientador de referencia
 Sus frutos no se manifiestan
 Aparece como aislado del centro
 No responde a las necesidades que se le plantean
 Su función no resulta imprescindible

1. NADA SATISFECHO 2. POCO SATISFECHO 3. REGULAR SATISFECHO 4. BASTANTE SATISFECHO 5. MUY SATISFECHO

Grado de satisfacción con respecto al trabajo del tutor	Escala				
41. Con el trabajo que desarrolla el tutor de mi hijo estoy.....	1	2	3	4	5

En general, su valoración sobre el trabajo del tutor es:

Insuficiente					Sobresaliente					
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Por favor, una vez cumplimentado el cuestionario, le rogamos lo entregue en el centro educativo.
 ¡Muchas gracias por su colaboración!**

Fecha de entrada: 27 noviembre de 2015
Fecha de revisión: 20 abril de 2016
Fecha de aceptación: 25 de abril de 2016