

# LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA

## *TUTORING IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION IN SPAIN: AN EMPIRICAL APPROACH*

Ana **González-Benito**<sup>1</sup>  
Consuelo **Vélaz-de-Medrano Ureta**  
Esther **López-Martín**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

### RESUMEN

En el presente artículo se proporciona una panorámica actualizada del sistema de tutoría en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria establecido en España, a partir del análisis de diferentes factores como son: el tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría, la cobertura de la tutoría, los obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría, el nivel de satisfacción y el reconocimiento del trabajo como tutor y la coordinación entre tutores. Para ello, se lleva a cabo un estudio descriptivo mediante encuesta, en el que participan un total de 6658 directores, tutores y orientadores. Los sujetos fueron seleccionados a partir de un muestreo aleatorio proporcional al tamaño de las sub-poblaciones de cada Comunidad Autónoma. Los resultados muestran cómo los tutores dedican mayor tiempo a aquellas tareas relacionadas con el tránsito entre niveles educativos, la atención al alumnado con necesidades de apoyo y la mejora de la convivencia en el centro. Los profesionales encuestados consideran que las necesidades de tutoría, en general, están cubiertas, pero los tutores consideran que su trabajo se valora de modo

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Ana González-Benito: Calle Juan del Rosal, 14, (28040, Madrid). Correo-e: [anamariagonzalezbenito@gmail.com](mailto:anamariagonzalezbenito@gmail.com), web: <https://www2.uned.es/grisop/>

diferente por el equipo directivo, el profesorado, los estudiantes y las familias en función de la etapa educativa.

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

## ABSTRACT

This article provides an updated overview of the system of tutoring in Primary Education and Obligatory Secondary Education established in Spain, based on the analysis of different factors such as: time spent on tasks associated with tutoring, tutorial coverage, obstacles to respond to tutoring needs, the level of satisfaction and recognition of work as a tutor and coordination among tutors. To this end, a descriptive study is carried out through a survey, involving a total of 6658 directors, tutors and counselors. Subjects were selected from a random sampling proportional to the size of the sub-populations of each Autonomous Community. The results show how tutors dedicate more time to those tasks related to transit between levels of education, attention to students with support needs and improvement of coexistence in the center. The professionals surveyed consider that tutoring needs in general are covered, but the tutors consider that their work is valued differently by the management team, teachers, students and families depending on the educational stage.

**Key Words:** tutoring, tutor, guidance, Primary Education, Secondary Education

## Introducción

La acción tutorial es una parte nuclear de la intervención orientadora desarrollada en las instituciones educativas (Álvarez et al., 2006; Giner, 2011; González y Solano, 2015; Lázaro y Asensi, 1989; Pantoja, 2013; Vélaz-de-Medrano, 1998, 2009) y adquiere un importante valor como elemento que contribuye a alcanzar la meta última de la educación: la formación integral de la persona en todas sus facetas. El alumno debe ser considerado en toda su complejidad y ser acompañado, por tanto, en los procesos de desarrollo y toma de decisiones en el área personal, social, académica y profesional a lo largo de toda la vida (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014).

Tomando como referencia las principales aportaciones realizadas por diversos autores en relación con los principios que sustentan la acción tutorial en el sistema educativo (Álvarez Rojo, 1994; Álvarez y Bisquerra, 1996; Beltrán, y Roig, 1994; Expósito López, 2014; Lázaro, y Asensi, 1989; Tena Rosa, Ceballos, y Sevilla, 1998; Vélaz de Medrano, 1998, 2009), podemos considerar que la acción tutorial se caracteriza por ser: un proceso continuo, no una intervención aislada, que debe estar presente durante todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta la educación superior; un proceso sistemático e intencional, pues debe estar debidamente planificada y contextualizada e integrada en las estructuras y organización del sistema educativo; una intervención intrínseca a los procesos de enseñanza-aprendizaje, integrada en toda acción educativa y en el desarrollo del currículo; una acción integral por cuanto considera las dimensiones afectiva, personal y social de los estudiantes, junto a los aspectos puramente instructivos; una intervención preventiva personal, que atiende a la diversidad sustentándose en metodologías diferenciales y personalizadas que den respuesta a la heterogeneidad del alumnado; y un proceso colaborativo y abierto a todos los agentes educativos, que implica a toda la comunidad educativa: al equipo docente, a las familias e instituciones y asociaciones del

contexto del centro, sin que esto impida que sea una intervención coordinada y sustentada fundamentalmente por el profesor-tutor.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos considerar la acción tutorial como una actividad orientadora intencional llevada a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente, muy especialmente por el tutor, realizando una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno y grupo de alumnos que garantice su desarrollo integral en todos los ámbitos: académico, social, personal y profesional.

Aunque son numerosos los estudios teóricos y empíricos que, desde una perspectiva nacional e internacional han analizado los sistemas de orientación establecidos por los diferentes países (Eurydice, 2008; OCDE, 2004; Sultana, 2004; Vélaz de Medrano, Manzanares, López, y Manzano, 2013; Watts, Guichard, Plant y Rodríguez, 1994; Watts, Sultana y McCarthy, 2010), la acción tutorial ha sido abordada desde un enfoque más restringido, centrando el análisis en aspectos concretos de la práctica tutorial. En este sentido, por ejemplo, se encuentran las investigaciones que muestran los efectos positivos de la tutoría en el rendimiento académico, las actitudes y el comportamiento del alumnado (Jones, Stallings y Malone, 2004; Malone, Jones y Stallings, 2002), como prevención del absentismo escolar (Reglin, 1997), en la mejora en la atención y el progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales (Borisov y Reid, 2010), sobre la formación de los tutores (Ellis, 1976) o los beneficios de la estrategia de la tutoría entre iguales (Bowman-Perrott, DeMarín, Mahadevan, y Etchells, 2016; Leung, 2015; Susan y Bailey, 2002; Topping, 2015).

Esta escasez de investigaciones en torno al ámbito de estudio de la tutoría, aún si cabe, es más acusado dentro del sistema escolar, en comparación con el sistema universitario. Dentro del contexto español, son varias las revisiones teóricas que versan sobre la figura del tutor y la práctica tutorial en la escuela (Asensi, 2002; Sanz Oro, 2010; Sobrado, 2007), en las cuales se destaca su importancia como factor coadyuvante para la mejora de la calidad en la educación. Asimismo, existen estudios parciales que se centran en determinados aspectos como la cobertura de necesidades de orientación y de tutoría (Vélaz de Medrano, Blanco y Manzano, 2012), las necesidades formativas del profesorado para desempeñar la función tutorial (Aguilar-Parra, Alías-García, Álvarez, Fernández-Campoy, Pérez-Gallardo y, Hernández Rodríguez, 2015; Cañas,

Aranda y Pantoja, 2005; Fuente Anuncibay, 2010; García Bacete, García Castellar, Doménech, 2005; Sanz Oro, 2010), el perfil competencial del tutor (Giner, 2012), la relación entre la acción tutorial con la mejora del clima escolar (Serrano, 2009), los efectos de la tutoría entre iguales (Flores y Duran, 2013), la percepción de la importancia de las funciones tutoriales y el grado de satisfacción de los tutores (López-Gómez, 2013), el papel de la tutoría en la transición entre etapas (Bereziartua, Intxausti y Odriozola, 2017, González-Lorente y González-Morga, 2015), la valoración por parte de los tutores del grado de adecuación de la colaboración con los servicios de empleo, sociales, de salud y educativos de su zona (Vélaz-de-Medrano, López-Martín, Expósito-Casas, y González-Benito, 2016), la educación emocional mediante la acción tutorial (Aguaded y Pantoja, 2015), las funciones y actividades que realizan los tutores en Castellón (García-Bacete, García-Castellar, Villanueva y Doménech, 2003), el efecto en la disminución del abandono escolar (Figuera y Álvarez, 2014), el uso de las tecnología en la acción tutorial (Castellano y Pantoja, 2015, 2017; Molina y Panão, 2016), las acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias (Castro, Expósito-Casas, Lizasoain, López-Martín y Navarro, 2015) o las ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal (Pino y Soto, 2010).

La fundamentación, los antecedentes y el estado actual de este ámbito de estudio, se nutren de los resultados de estos trabajos previos sobre los sistemas de orientación e intervención psicopedagógica, que incluyen a la tutoría como un elemento más objeto de análisis. No obstante, a partir de ellos, se ponen de manifiesto las principales lagunas y limitaciones que justificarían la

necesidad de desarrollar el presente trabajo de investigación y que, fundamentalmente, se sitúan en la falta de un estudio empírico extensivo que evalúe el modelo de tutoría actualmente vigente en el sistema educativo español.

La importancia de la tutoría como el nivel de orientación más directo con el alumnado, requiere de un estudio en profundidad sobre su situación actual en España. En consecuencia, este trabajo de investigación busca contribuir al establecimiento de una panorámica actualizada de la acción tutorial en nuestro país y, para ello, se realiza un estudio comparado del sistema de tutoría en catorce Comunidades Autónomas desde el punto de vista de los directores, orientadores y tutores de los centros educativos de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Concretamente, se analiza y valora su percepción de acuerdo a diferentes factores como son: el tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría, la cobertura de la tutoría, los obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría, el nivel de satisfacción y el reconocimiento del trabajo como tutor y la coordinación entre tutores para el desarrollo de la tutoría. El estudio de dichas dimensiones se lleva a cabo en función de la etapa educativa y la figura profesional.

## Método

Este trabajo se integra en una línea de investigación sobre los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en España, que comprende una sucesión de estudios empíricos bajo la dirección de Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta. Concretamente, se enmarca dentro de los Proyectos I+D+i titulados “Seguimiento de la evolución de los distintos modelos institucionales de orientación en las CCAA españolas, análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia EDU2012-37942, y “Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las Comunidades Autónomas (II): análisis empírico de sus finalidades y su funcionalidad a partir de las valoraciones de una muestra de orientadores, tutores y directores de primaria y secundaria. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y con referencia 2014V/PUNED/0004.

### *Muestra*

El diseño de este trabajo de investigación responde al de un estudio tipo encuesta de carácter descriptivo e inferencial. La población de referencia está constituida por los orientadores, directores de centro y tutores de Educación Primaria (EP) y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de catorce Comunidades Autónomas: Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Navarra y País Vasco.

La selección de la muestra se llevó a cabo a partir de un muestreo aleatorio monoetápico proporcional al tamaño de las sub-poblaciones (número total de centros de primaria y secundaria de cada Comunidad), siendo la unidad primaria de muestreo los centros educativos (considerando un error del 5%,  $p = q = 0,50$  y un nivel de confianza del 95%). En este sentido, se consideraron como poblaciones de referencia las constituidas, por un lado, por los centros educativos de Educación Primaria de 14 Comunidades Autónomas ( $N=9612$ ) y, de otro, por los centros de Educación Secundaria Obligatoria de las mismas Comunidades ( $N=3430$ ). En cada etapa, las poblaciones y las muestras fueron definidas por separado, con el objetivo de disponer de datos

representativos de cada una de ellas. Para la selección de los profesionales implicados, no se llevó a cabo un muestreo de segunda etapa, ya que las figuras del orientador y el director son únicas por centros. Por su parte, la selección de los tutores se realizó tomando en los centros de Educación Primaria a un tutor de cada ciclo, y en los centros de Educación Secundaria Obligatoria a dos tutores, un tutor de 2º de E.S.O y otro de 4º de E.S.O, más uno del Programa de Diversificación Curricular (PDC) y otro de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o Formación Profesional Básica cuando se ofertaban tales enseñanzas en el centro.

En la Tabla 1 puede verse el tamaño y la composición final de la muestra, por etapa y figura, para cada Comunidad, ascendiendo a 6658 el número de profesionales implicados, de los cuales 1431 son directores de centro (745 de Educación Primaria y 686 de Educación Secundaria), 4377 son tutores (2154 de Educación Primaria y 2223 de Educación Secundaria) y 860 son orientadores (139 en los centros de Educación Primaria y 721 de Educación Secundaria).

**TABLA 1. Muestra final por etapa educativa y figura profesional.**

Comunidad Autónoma	Educación Primaria			Educación Secundaria Obligatoria			TOTAL
	Directores	Orientadores	Tutores	Directores	Orientadores	Tutores	
Andalucía	103	0	307	111	109	365	995
Asturias	163	31	456	68	67	218	1003
Canarias	35	0	93	23	22	72	245
Cantabria	6	5	19	6	6	20	62
Castilla La Mancha	34	33	101	29	29	103	329
Castilla y León	69	0	197	70	68	224	628
Cataluña	84	0	246	65	59	170	624
Comunidad de Madrid	37	0	108	39	38	119	341
Comunidad Valenciana	103	0	299	185	230	616	1433
Extremadura	42	0	121	32	32	122	349
Galicia	36	36	112	31	32	107	354
La Rioja	6	0	19	7	7	27	66
Navarra	9	9	24	5	5	14	66
País Vasco	18	15	52	15	17	46	163
<b>TOTAL</b>	<b>745</b>	<b>129</b>	<b>2154</b>	<b>686</b>	<b>721</b>	<b>2223</b>	<b>6658</b>

Fuente: elaboración propia.

### Instrumentos

La técnica de recogida de información empleada fue la encuesta de tipo sociológico. Durante el proceso de recogida de información, se aplicaron un conjunto de instrumentos elaborados al efecto dirigidos a analizar los sistemas de orientación educativa y apoyo a los centros. Los cuestionarios eran:

- Estructurados, de respuesta cerrada (incluyendo opción binaria, opción múltiple y graduada en formato tipo-Likert) y con únicamente una pregunta de respuesta abierta.
- Adaptados a cada etapa educativa, a cada figura profesional y a cada Comunidad, incluyendo la presentación en lenguas cooficiales (en Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco se diseñaron dos versiones de cada cuestionario, una en castellano y otra en la lengua cooficial correspondiente).

- Con un segmento aproximado del 70% de ítems comunes en cada etapa a todas las figuras y CC.AA. (garantía de comparabilidad) y un segmento del aproximado del 30% propio (garantía de especificidad por Comunidades).

Al diseñar los cuestionarios, se prestó especial atención a las evidencias de validez basada en el contenido, incluyendo relevancia, representatividad y calidad técnica de las preguntas ítems. Concretamente, los indicadores proceden de un marco teórico formalizado que fue contrastado en un estudio empírico previo de corte cualitativo<sup>2</sup> y la primera versión de los cuestionarios fue revisada por un panel de expertos cualificados. Además, en el proceso de validación participaron las Consejerías de Educación para analizar factores contextuales internos y externos que fueran perturbadores (formato de ítems, lenguaje y terminología, dificultades de cumplimentación, etc.).

En concreto, para este trabajo de investigación se analizan las preguntas referidas a la tutoría que se incluyeron en dichos cuestionarios. Aunque como se ha indicado anteriormente, algunas preguntas variaron en función de la figura profesional considerada (directores, orientadores y tutores), en el presente trabajo se han analizado las siguientes cuestiones:

- Tiempo real e ideal dedicado a las siguientes tareas: i) planificación de la tutoría, ii) coordinación entre tutores, iii) seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo, iv) orientación personal, v) orientación académica, vi) orientación profesional, vii) preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo, viii) orientación de las familias de sus alumnos, ix) colaboración en la mejora de la convivencia en el centro, x) colaboración con el orientador, y xi) apoyo y coordinación de la tutoría.
- Grado en el que se está dando respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos.
- Importancia de los siguientes obstáculos para desempeñar las funciones como tutor: i) falta de tiempo específico, ii) falta de recursos materiales, iii) escasa colaboración del equipo directivo, iv) escasa colaboración del profesorado, y v) formación insuficiente del tutor.
- Satisfacción con el trabajo como tutor.
- Grado en el que los siguientes miembros de la comunidad escolar de su centro valoran y reconocen su trabajo como tutor: equipo directivo, profesorado, familias, alumnado y orientador.
- Grado de coordinación de los tutores del centro.

### *Procedimiento*

El trabajo de campo se ha llevado a cabo durante los años 2008-2016<sup>3</sup>. El procedimiento de entrada a los centros para la aplicación del cuestionario ha sido el siguiente, y por este orden:

- Envío de carta de la Consejería a los centros de la muestra, motivando su participación en el estudio.
- Envío de carta de la Investigadora Principal del proyecto al director de cada centro de la muestra, explicando el proyecto.
- Visita de los aplicadores y recogida de datos.

<sup>2</sup> Estudio de carácter empírico cualitativo dirigido por Vélaz-de-Medrano Ureta titulado "Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas" financiado por el CIDE en 2007 y publicado en 2011 por el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFFIE).

<sup>3</sup> Los cuestionarios fueron aplicados en Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Cataluña, País Vasco, Galicia, Comunidad de Madrid y Navarra en 2010; en Asturias en 2013; en Castilla-León y La Rioja en 2015; y en la Comunidad Valenciana y Extremadura en 2016.

En cuanto al plan de análisis de datos, se realiza una aproximación tanto descriptiva como inferencial de los datos recogidos para cada subdimensión del marco teórico. La estrategia analítica general incluye:

- Descripción de la distribución de respuestas a las distintas cuestiones por parte de los diversos colectivos profesionales (tutores, orientadores y directores de centro) para cada etapa educativa.
- Análisis comparado de las respuestas, por etapa y por figura profesional.

Para ello, en primer lugar, se realiza un análisis exploratorio de la información recogida, mediante el estudio de la distribución de las respuestas y del cálculo de los principales estadísticos descriptivos (Media, desviación típica, mínimo, máximo, número de casos no perdidos y cuartiles). Posteriormente, se lleva a cabo un análisis inferencial de las posibles diferencias en la respuesta otorgada por los sujetos participantes, en función de la etapa educativa y la figura profesional. Se adopta una perspectiva no paramétrica en el análisis de estas diferencias ya que las variables no se distribuyen normalmente (prueba de Kolmogorov-Smirnov); por tanto, se emplea la prueba U de Mann-Whitney, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon o la prueba H de Kruskal-Wallis, según el caso.

El paquete estadístico utilizado para el análisis de la información ha sido el programa estadístico SPSS versión 22.

## Resultados

A continuación se exponen los resultados atendiendo a los diferentes factores relacionados con la tutoría que se han analizado en el estudio. Para cada uno de ellos se muestra, en primer lugar, la distribución de respuesta en función de los diversos profesionales y, posteriormente, el análisis de diferencias entre etapas educativas y profesionales.

### *Tiempo dedicado a las tareas asociadas a la tutoría*

Tomando como referencia el porcentaje de tutores que señalan que dedican “bastante” o “mucho” tiempo a las diferentes funciones, se observa cómo las tareas a las que los tutores de EP dedican más tiempo son: la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo (80.1%), la orientación académica de sus alumnos (79.9%), la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro (77.9%) y el seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo (76.3%). Por el contrario, las tareas a las que menos tiempo dedican son: la coordinación entre tutores (58.5%), la orientación de las familias de sus alumnos (63.7%) y la orientación personal de sus alumnos (66.8%).

En el caso de ESO, los tutores emplean más tiempo a la orientación académica de sus alumnos (77.8%), a la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro (72.8%), a la orientación personal de sus alumnos (73.3%) y a la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo (71.9%). Sin embargo, las tareas a las que dedican menos tiempo son la coordinación entre tutores (54.5%), la orientación de las familias de sus alumnos (57%), y la planificación de la tutoría (57.5%).

Como se muestra en la Tabla 2, el tiempo que dedican los tutores a algunas tareas como son la planificación de la tutoría, la coordinación entre tutores, el seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo, la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo, la orientación de las familias de sus alumnos y la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro, es significativamente mayor en EP respecto a ESO. No obstante, estos profesionales dedican más tiempo a la orientación personal en ESO que en EP.

**TABLA 2. Tiempo real-ideal. Prueba de Wilcoxon.**

	Educación Primaria			Educación Secundaria			Global		
	T	D	O	T	D	O	T	D	O
Planificación de la tutoría	R < I	R < I		R < I	R < I		R < I	R < I	
Coordinación entre tutores	R < I	R < I		R < I	R < I		R < I	R < I	
Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	R < I			R < I			R < I		
Orientación personal	R < I			R < I			R < I		
Orientación académica	R < I			R < I			R < I		
Orientación profesional				R < I					
Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo	R < I			R < I			R < I		
Orientación de las familias de sus alumnos	R < I			R > I			R > I		
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	R > I			R > I			R > I		
Colaboración con el orientador				R < I					
Apoyo y coordinación de la tutoría			R < I			R < I			R < I

En todos los casos la diferencia es significativa al nivel 0.01.

T=Tutor, D= Director, O= Orientador, R= Tiempo real, I=Tiempo ideal

Fuente: elaboración propia.

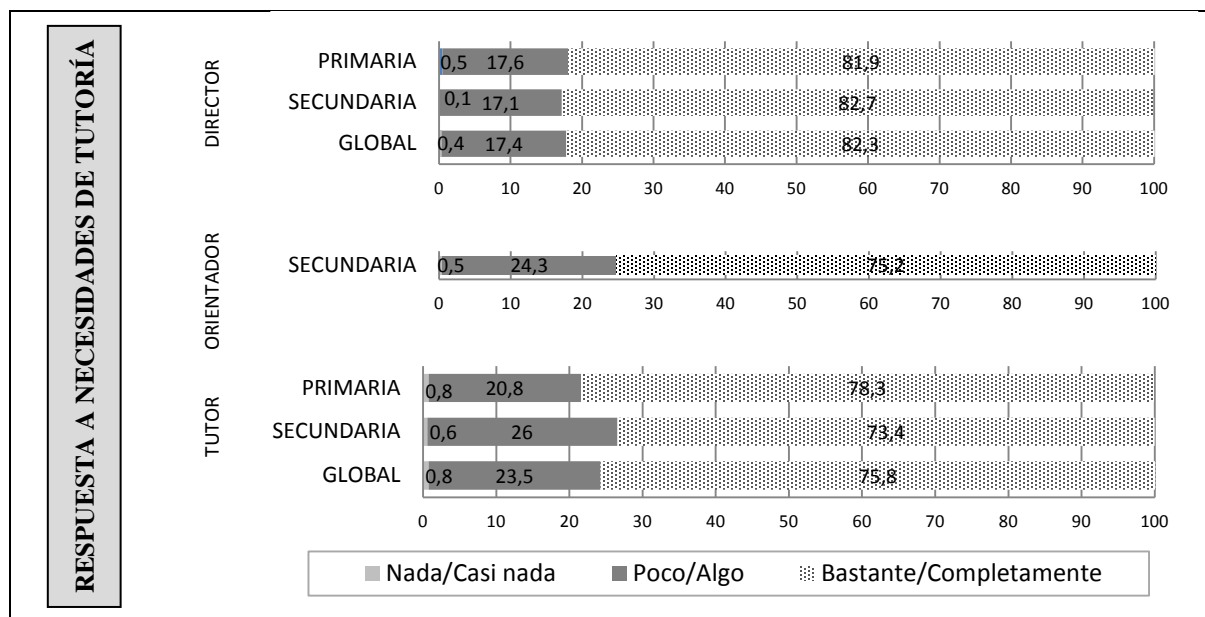
Asimismo, existen diferencias significativas en relación con el tiempo ideal que los tutores consideran que deberían dedicar según la etapa educativa (TABLA 3). Así, es superior en EP respecto a ESO, en el caso de las siguientes tareas: planificación de la tutoría, seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo, orientación académica, preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo, orientación de las familias de sus alumnos y colaboración en la mejora de la convivencia en el centro. Sin embargo, no encontramos tales diferencias cuando los tutores se refieren a la orientación personal y a la coordinación entre tutores.

### Cobertura de las necesidades de tutoría

En general, la distribución de la respuesta referida a la cobertura de la tutoría es similar en todas las figuras. El 75,8% de los tutores, el 75,2% de los orientadores y el 82,3% de los directores consideran que las necesidades de tutoría de los alumnos de sus centros están bastante o completamente cubiertas. No obstante, los directores son los que se manifiestan, en un mayor grado, más satisfechos con la cobertura de las necesidades de tutoría del alumnado, los cuales son seguidos por los tutores y los orientadores (Figura 1).



**FIGURA 1. Respuesta a necesidades de tutoría por figura y etapa educativa**



Fuente: elaboración propia.

Las valoraciones de los directores y de los tutores respecto al grado de satisfacción con la respuesta ofrecida a las necesidades de tutoría, difieren ligeramente según la etapa educativa (Tabla 3). Los directores de EP consideran que las necesidades de tutoría del alumnado son satisfechas en mayor medida que lo hacen sus análogos de la ESO, aunque las diferencias observadas no resulten estadísticamente significativas (U de Mann-Whitney= 239970,500; p= 0,273). En cambio, si tenemos en cuenta la respuesta otorgada por los tutores ante esta misma cuestión, las diferencias entre etapa resultan estadísticamente significativas (U de Mann-Whitney= 2097939,000; p= 0,000), siendo los tutores de EP quienes estiman que el centro está dando cobertura a la tutoría en mayor grado que en ESO.

Al analizar las respuestas ofrecidas por los diferentes profesionales, se muestra cómo los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis informan de diferencias estadísticamente significativas entre los colectivos en la respuesta a la cuestión sobre la respuesta a las necesidades de tutoría ( $\chi^2= 25,283$ ; p= 0,000). Estas diferencias también se ponen de manifiesto, si se consideran exclusivamente a los profesionales de EP ( $\chi^2=6,874$ ; p= 0,009) y de ESO ( $\chi^2=16,713$ ; p= 0,000).

Con la finalidad de analizar entre qué figuras profesionales se están produciendo dichas diferencias, se lleva a cabo una comparación por pares utilizando, para ello, la prueba U de Mann-Whitney. En general, existen diferencias significativas entre las valoraciones de directores y orientadores (U= 454074,000; p= 0,000), y entre directores y tutores (U= 2754330,000 p= 0,000), siendo superior en el caso de los directores. No obstante, no existen tales diferencias entre las respuestas de los tutores y los orientadores (U= 1466207,500; p= 0,556). Esta misma tendencia se mantiene en ambas etapas educativas (Tabla 4).

**TABLA 3. Resumen de diferencias según etapa educativa. Prueba U de Mann-Whitney.**

		T	D	O
TIEMPO	Planificación de la tutoría	R	EP > ESO**	EP > ESO**
		I	EP > ESO**	EP = ESO
	Coordinación entre tutores	R	EP > ESO**	EP = ESO
		I	EP = ESO	EP > ESO**
	Seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo	R	EP > ESO**	
		I	EP > ESO**	
	Orientación personal	R	EP < ESO**	
		I	EP = ESO	
	Orientación académica	R	EP = ESO	
		I	EP > ESO**	
	Preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo	R	EP > ESO**	
		I	EP > ESO**	
Orientación de las familias de sus alumnos	R	EP > ESO**		
	I	EP > ESO**		
Colaboración en la mejora de la convivencia en el centro	R	EP > ESO*		
	I	EP > ESO**		
Apoyo y coordinación de la tutoría	R			EP < ESO**
	I			EP < ESO**
COBERTURA	Respuesta necesidades de tutoría		EP > ESO**	EP = ESO
	Falta de tiempo específico		EP > ESO**	EP > ESO*
OBSTÁCULOS	Falta de recursos materiales		EP < ESO**	EP > ESO**
	Escasa colaboración del equipo directivo		EP > ESO**	
	Escasa colaboración del profesorado		EP > ESO**	EP < ESO**
	Formación insuficiente del tutor		EP = ESO	EP < ESO**
SATISFACCIÓN Y RECONOCIMIENTO	Satisfacción del tutor con su propio trabajo		EP > ESO**	
	Valoración y reconocimiento por el Equipo directivo		EP > ESO**	
	Valoración y reconocimiento por el profesorado		EP > ESO**	
	Valoración y reconocimiento por las familias		EP > ESO**	
	Valoración y reconocimiento por el alumnado		EP > ESO**	
COLABORACIÓN	Coordinación entre tutores		EP = ESO	EP = ESO
				EP < ESO**

\*La diferencia es significativa al nivel 0.05

\*\* La diferencia es significativa al nivel 0.01

T=Tutor D= Director O= Orientador EP= Educación Primaria ESO= Educación Secundaria Obligatoria R= Tiempo real I=Tiempo ideal

Fuente: elaboración propia.

**TABLA 4. Respuesta a necesidades de tutoría. Prueba U de Mann-Whitney.**

Respuesta a necesidades de tutoría											
	PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL				
	DIREC-TOR	ORIEN-TADOR	TUTOR	DIREC-TOR	ORIEN-TADOR	TUTOR	DIREC-TOR	ORIEN-TADOR	TUTOR		
DIRECTOR			U= 717988,50 p=,009 D > T			U=219481,50 p=,005 D > O			U=658969,50 p=,000 D > T	U= 454074,00 p=,000 D > O	U= 2754330,00 p=,000 D > T
ORIENTADOR						U= 745198,50 p= ,467 T= O				U= 1466207,50 p= ,556 T=O	
TUTOR											

Fuente: elaboración propia.

### *Obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría*

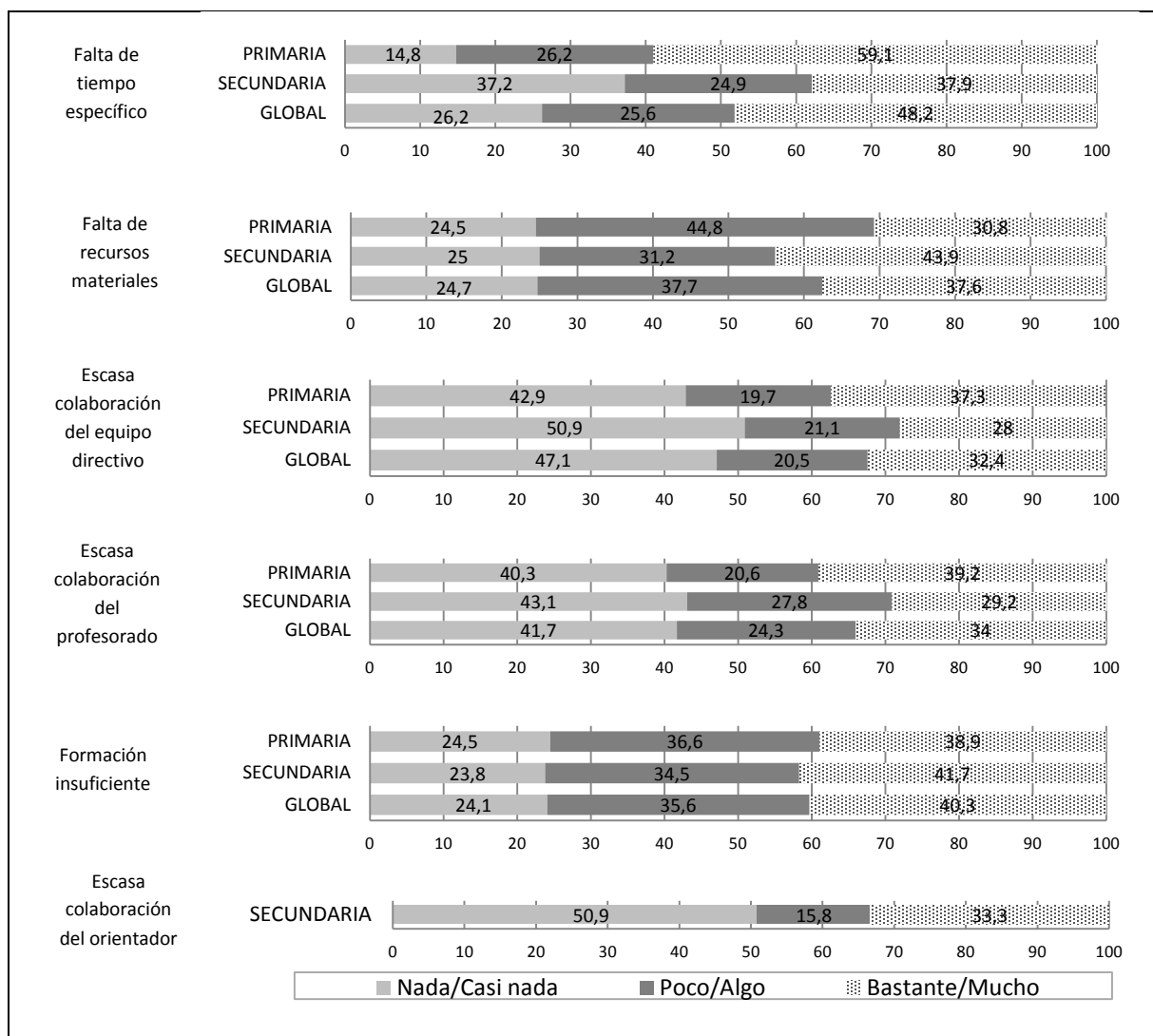
Para el análisis de los obstáculos percibidos, se ha tenido en cuenta, como indicador básico, el porcentaje de profesionales que valoró cada obstáculo como bastante o muy importante. De esta forma, se permite identificar claramente los factores limitadores que se consideran de especial relevancia (Vélaz de Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012). En ese sentido, el 60 % de los tutores de EP indican que la falta de tiempo específico es un obstáculo bastante o muy importante; le sigue la escasa colaboración del profesorado, que es valorado como un obstáculo bastante o muy importante por un 39,2% de la muestra. Por otra parte, para los tutores de ESO, los obstáculos más importantes son la falta de recursos materiales y la insuficiente formación de tutores, considerados como bastante o muy importante por aproximadamente un 44% y un 42% de la muestra, respectivamente (Figura 2).

Según la etapa educativa, los tutores difieren en la valoración de la importancia de los obstáculos que encuentran al llevar a cabo sus funciones como tutor (Tabla 3). Profundizando en estas diferencias, se observa cómo los tutores de EP otorgan una mayor importancia a los siguientes obstáculos:

- No dispongo de un tiempo específico lectivo con mi grupo de alumnos para abordar cuestiones propias de la tutoría (U= 1534110,000; p= 0,000).
- Escasa colaboración del equipo directivo (U= 1839780,000; p= 0,000).
- Escasa colaboración del profesorado (U= 1890428,000; p= 0,000).

Por su parte, los tutores de ESO valoran en un mayor grado la falta de recursos materiales (U=1945122,000; p= 0,000) como obstáculo para el desarrollo de la función tutorial. Finalmente, es importante destacar que en el caso del obstáculo “insuficiente formación de los tutores para el desempeño de la función tutorial”, las posibles diferencias entre etapa no resultan estadísticamente significativas (U=2009024,000; p=,132).

**FIGURA 2. Obstáculos de la función tutorial según los tutores**



Fuente: elaboración propia.

Considerando la respuesta de los directores, en ambas etapas educativas (Figura 3) se identifican como los principales obstáculos: la falta de tiempo específico para la tutoría y la falta de formación de los tutores. No obstante, los directores de EP otorgan una valoración superior a la falta de tiempo y los directores de ESO a la insuficiente formación de los tutores.

Profundizando en las diferencias en función de la etapa educativa, en EP se valoran como más importantes los obstáculos siguientes:

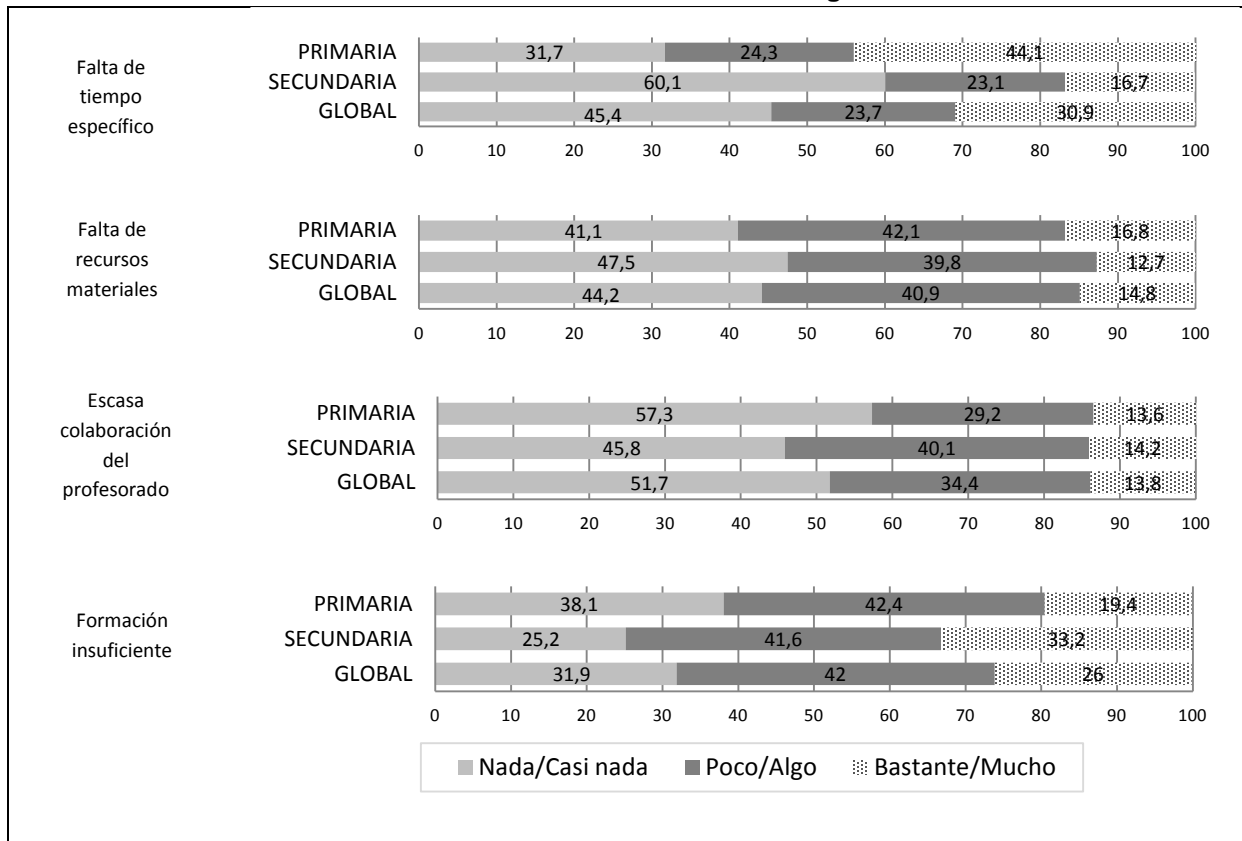
- No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los tutores aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos (U=152689,500; p= 0,000).
- Falta de recursos materiales (U=230406,000; p= 0,038).

Sin embargo, en comparación con sus análogos de EP, los directores de ESO consideran más importantes:

- La escasa colaboración del profesorado (U=203640,000; p= 0,000).

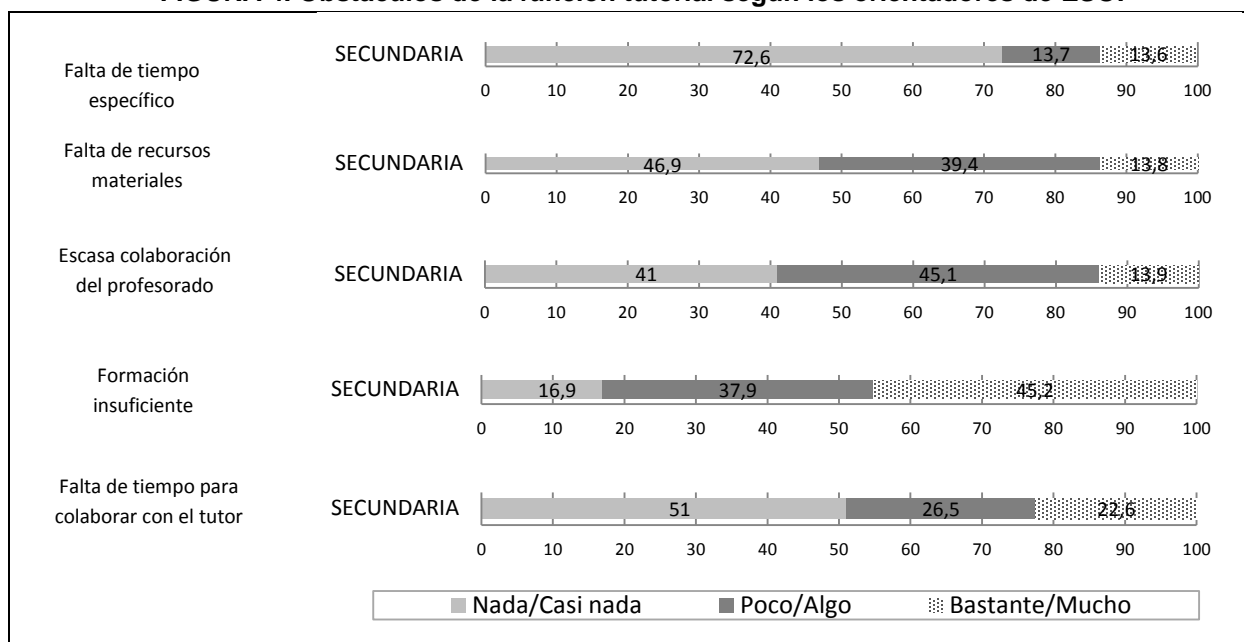
- La insuficiente formación recibida por los tutores para el desempeño de la función tutorial (U=189651,000; p= 0,000).

**FIGURA 3. Obstáculos de la función tutorial según los directores.**



Fuente: elaboración propia.

En el caso de los orientadores (Figura 4), el 45,2% de los profesionales de ESO percibe la falta de formación de los tutores como un obstáculo bastante o muy importante. Sin embargo, la valoración de la importancia del resto de los obstáculos es notablemente inferior. En este sentido, el 22,6% de los sujetos que forman parte de la muestra señala que son obstáculos bastante o muy importantes no disponer de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los tutores y, solo aproximadamente el 14% de los orientadores, otorga tal valoración a la falta de un tiempo específico lectivo para que los tutores aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos, a la falta de recursos materiales y a la escasa colaboración del profesorado.

**FIGURA 4. Obstáculos de la función tutorial según los orientadores de ESO.**

Fuente: elaboración propia.

Al comparar la valoración ofrecida por los directores, tutores y orientadores ante los diferentes obstáculos que impiden el adecuado desarrollo de la función tutorial, se observan diferencias estadísticamente significativas en la importancia que conceden a los siguientes obstáculos:

- Falta de tiempo específico ( $\chi^2=598,466$ ;  $p= 0,000$ ).
- Falta de recursos materiales ( $\chi^2=438,739$ ;  $p= 0,000$ ).
- Escasa colaboración del profesorado ( $\chi^2=83,678$ ;  $p= 0,000$ ).
- Formación insuficiente del tutor ( $\chi^2=118,707$ ;  $p= 0,000$ ).

Tomando como referencia el porcentaje de sujetos que consideran las opciones superiores de la escala (“bastante” o “mucho”), podemos observar que los tutores son los profesionales que consideran que la falta de tiempo específico, de recursos materiales y de colaboración del profesorado son obstáculos en mayor medida que los directores y, por último, los orientadores. Cabe destacar que los orientadores estiman en mayor grado que los tutores y los directores que la formación insuficiente del tutor se trata de un obstáculo para el desarrollo de la función tutorial.

Así, en el caso de Educación Primaria, se muestra cómo los tutores otorgan una importancia superior a dichos obstáculos (Falta de tiempo específico [ $U=572844,000$ ;  $p= 0,000$ ], Falta de recursos materiales [ $U=556160,500$ ;  $p= 0,000$ ], Escasa colaboración del profesorado [ $U=527320,500$ ;  $p=,000$ ] y Formación insuficiente del tutor [ $U=529273,500$ ;  $p=,000$ ])<sup>4</sup>.

Por su parte, en ESO, los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis nuevamente ponen de manifiesto estas diferencias en los cuatro obstáculos anteriormente citados: falta de tiempo específico ( $\chi^2=301,325$ ;  $p=,000$ ), falta de recursos materiales ( $\chi^2=353,446$ ;  $p=,000$ ), escasa

<sup>4</sup> En la etapa de Educación Primaria no se disponen de datos acerca de la percepción de los obstáculos de la tutoría por parte de los orientadores en dicha etapa.

colaboración del profesorado ( $\chi^2=7,849$ ;  $p=,000$ ) e insuficiente formación de los tutores ( $\chi^2=23,732$ ;  $p=,000$ ).

Identificada las diferencias, se llevan a cabo las correspondientes comparaciones múltiples, con la finalidad de identificar entre qué grupos se están produciendo dichas diferencias. De esta forma, los resultados muestran cómo, de manera general, los tutores adjudican una mayor importancia a los diferentes obstáculos, excepto en la valoración de la "formación insuficiente de los tutores de ESO" que son los orientadores de la ESO quienes conceden una importancia superior (TABLA 5).

**TABLA 5. Obstáculos de la tutoría. Prueba U de Mann-Whitney.**

		Falta de tiempo específico								
		PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
		DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR				U=572844,000 p=,000 D < T		U=195686,000 p=,000 D > O	U=528412,000 p=,000 D < T		U=323541,500 p=,000 D > O	U=2238410,500 p=,000 D < T
ORIENTADOR							U=455375,500 p=,000 O < T			U=697395,500 p=,000 O < T
TUTOR										
		Falta de recursos materiales								
		PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
		DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR				U=556160,500 p=,000 D < T		U=234646,000 p=,857 D = O	U=458993,000 p=,000 D < T		U=475418,000 p=,316 D = O	U=2021799,500 p=,000 D < T
ORIENTADOR							U=475832,500 p=,000 O < T			U=971530,000 p=,000 O < T
TUTOR										
		Escasa colaboración del profesorado								
		PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
		DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR				U=527320,500 p=,000 D < T		U=225513,500 p=,325 D = O	U=666557,500 p=,013 D < T		U=430980,000 p=,000 D < O	U=2371391,000 p=,000 D < T
ORIENTADOR							U=699699,500 p=,075 O = T			U=1278176,000 p=,000 O < T
TUTOR										
		Formación insuficiente del tutor								
		PRIMARIA			SECUNDARIA			GLOBAL		
		DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR	TUTOR
DIRECTOR				U=529273,500 p=,000 D < T		U=199770,000 p=,000 D < O	U=672640,000 p=,008 D < T		U=361731,000 p=,000 D < O	U=2397087,000 p=,000 D < T
ORIENTADOR							U=691008,000 p=,002 O > T			U=1296131,000 p=,000 O > T
TUTOR										

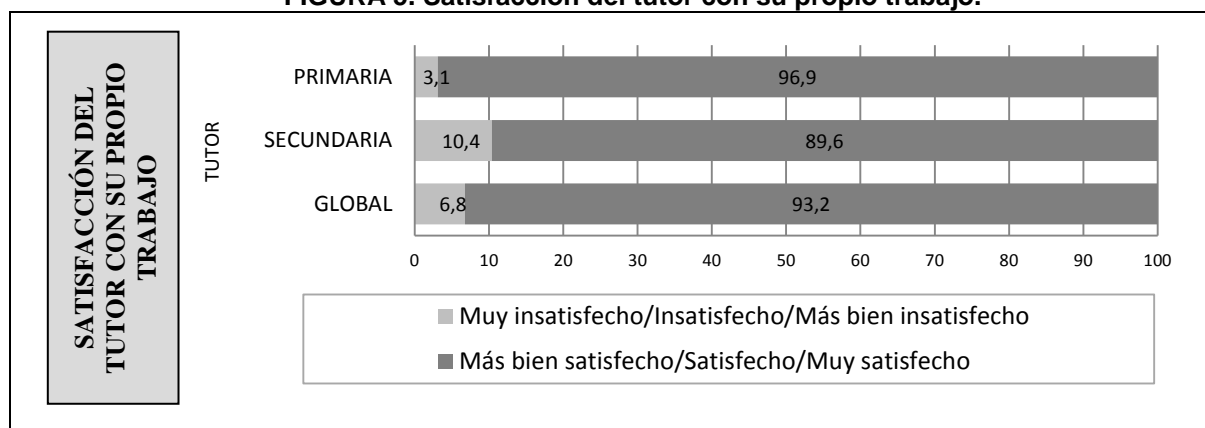
Fuente: elaboración propia.

### Grado de satisfacción del profesorado con su labor tutorial

El grado de satisfacción del profesorado que forma parte de la muestra con su trabajo como tutor es bastante elevado, aunque difieren ligeramente según la etapa educativa. En EP, únicamente el 3,10% de los tutores se define como muy insatisfecho, insatisfecho o más bien insatisfecho, y el 96,90 % restante como más bien satisfecho, satisfecho y muy satisfecho con su trabajo como tutor. Y, en ESO, el 10,40 % de los tutores se definen como muy insatisfecho, insatisfecho o más bien insatisfecho, y el 89,60%, como más bien satisfecho, satisfecho y muy satisfecho (FIGURA 5).

De esta forma, es posible considerar que los profesionales de EP se muestran más satisfechos con sus labores tutoriales que los de ESO ( $U= 1613023,500$   $p=,000$ ).

**FIGURA 5. Satisfacción del tutor con su propio trabajo.**



Fuente: elaboración propia.

### Percepción de los tutores sobre el reconocimiento de su función tutorial

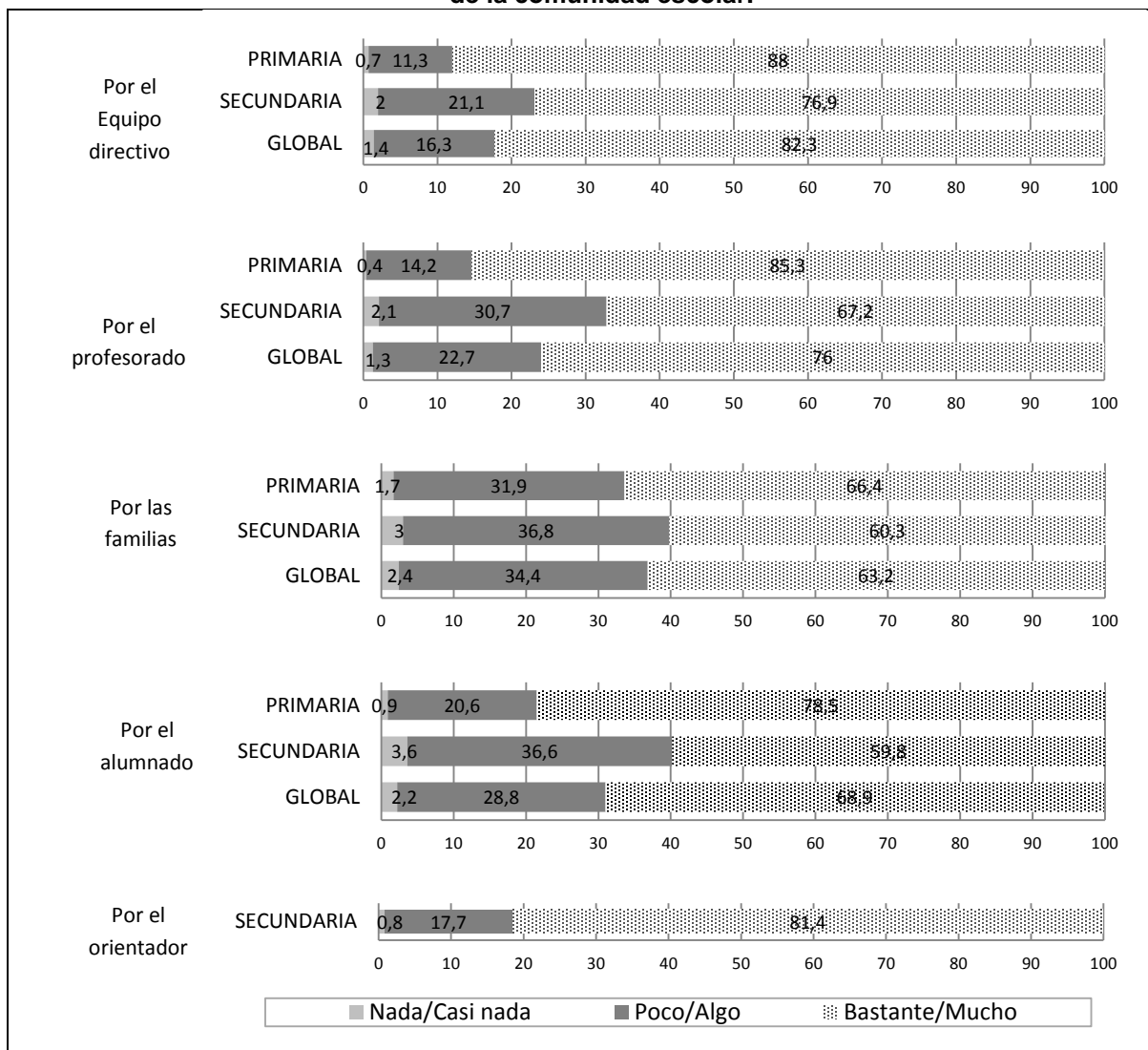
Tomando como referencia las categorías “bastante” y “mucho”, como aquellas que denotan la percepción de un grado elevado de valoración y reconocimiento del trabajo tutorial, los tutores (FIGURA 6) se muestran más valorados por el equipo directivo (82,3%) y por el orientador<sup>5</sup> en el caso de ESO (81,4%), seguido del profesorado (76%), del alumnado (68,9%) y, por último (a una diferencia de más de 20 puntos respecto al más valorado), de las familias (63,2%).

A su vez, en función de la etapa educativa, los tutores difieren en la percepción de la valoración que los diferentes profesionales de su centro tienen de su trabajo. En EP, dicha valoración es superior que en ESO en el caso del reconocimiento y valoración por parte del equipo directivo ( $U=1862656,000$   $p=,000$ ), del profesorado ( $U=1661196,500$ ;  $p=,000$ ), y del alumnado ( $U=1718708,500$ ;  $p=,000$ ). En el caso de la valoración y reconocimiento por parte de las familias no existen diferencias estadísticamente significativas entre etapas ( $U=2083477,500$ ;  $p=,007$ ).

<sup>5</sup> Solo se ha considerado la respuesta de los tutores de Educación ESO, ya que en varias CC.AA. no existe la figura del orientador en los centros de EP.



**FIGURA 6. Percepción del tutor de la valoración de su trabajo por parte de diferentes miembros de la comunidad escolar.**



Fuente: elaboración propia.

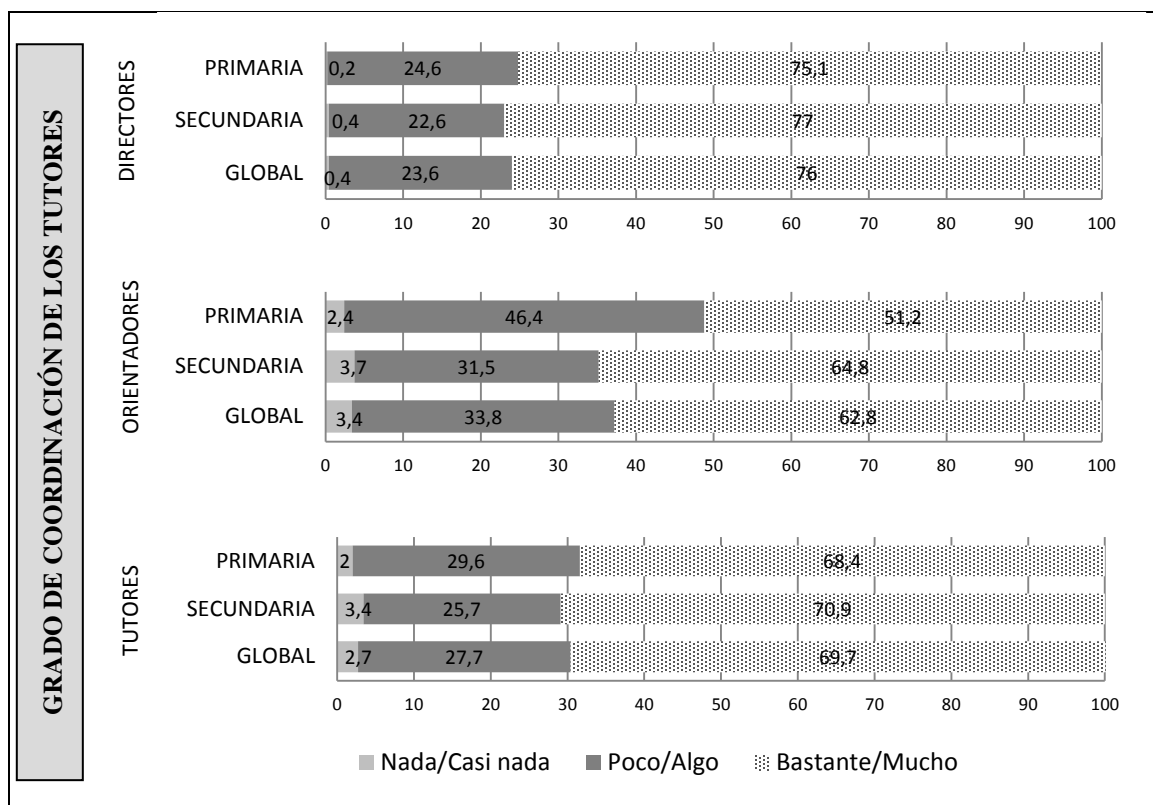
### Coordinación entre tutores

En general, los profesionales educativos consultados (directores, orientadores y tutores de EP y ESO), indican que el grado de coordinación entre los tutores es muy (14,26%) o bastante (55,21%) adecuado. El 28,36% opina que es poco o algo y solo el 2,17% los que estiman que es nada o casi nada.

Si analizamos la FIGURA 7, observamos que los directores, tutores y orientadores de ESO valoran más positivamente el grado de coordinación entre los tutores, que lo hacen sus colegas de EP. Analizando si esta ligera diferencia entre etapas, se observa cómo las diferencias entre directores ( $U=247162,000$ ;  $p= 0,584$ ) y tutores ( $U=2275498,500$ ;  $p= 0,095$ ) no resultan estadísticamente significativas. No obstante, sí se observan dichas diferencias al comparar el grado de coordinación entre los tutores desde el punto de vista de los orientadores, siendo los

orientadores de ESO quienes consideran que dicha actividad se realiza en mayor medida (U=38400,500; p=,003).

**FIGURA 7. Grado de coordinación de los tutores de Educación Primaria y Secundaria según los directores, orientadores y tutores de su centro.**



Fuente: elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

La tutoría es considerada una parte fundamental de la intervención orientadora que se realiza en las escuelas. Sin embargo, no se cuenta con suficiente evidencia empírica que aporte información de su estado actual desde el punto de vista de los profesionales más directamente implicados. Con la finalidad de contribuir a la superación de esta laguna detectada, el presente trabajo profundiza en el estudio de seis dimensiones de la tutoría: el tiempo dedicado, la cobertura, los obstáculos para dar respuesta a las necesidades de tutoría, el nivel de satisfacción y el reconocimiento del trabajo como tutor y la coordinación entre tutores.

Respecto a la primera de las dimensiones analizadas, se evidencia cómo tareas tutoriales a las que los tutores dedican mayor tiempo son la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente nivel educativo, la orientación académica de sus alumnos y a la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro. En el polo puesto, son las tareas relativas a la coordinación

entre los tutores, la orientación de las familias de sus alumnos, la orientación personal y la planificación de la tutoría, aquellas a las que dedican menos tiempo. Estos resultados son coincidentes con las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Cañas, Aranda y Pantoja (2005), en las que se observó cómo el tiempo que dedican los tutores a las tareas tutoriales está distribuido fundamentalmente entre aquellas destinadas al aprendizaje, al refuerzo y recuperación en infantil y primaria, al conocimiento de sus alumnos y, a la disciplina y mejora del clima del aula, dedicando poco tiempo a atender los problemas personales y familiares, a las tareas burocráticas y a la orientación vocacional. A su vez, los tutores de EP y ESO que han formado parte de este estudio, consideran que la colaboración en la mejora de la convivencia del centro es una de las tareas a la que dedican más tiempo del que deberían dedicar. En cierto sentido, esto podría deberse al hecho de que los profesores perciben que la acción tutorial incide globalmente en el clima de trabajo en los centros y en el clima de aula en los centros (Serrano, 2009).

Respecto a la cobertura de las necesidades de tutoría, los profesionales encuestados perciben que, en general, éstas están cubiertas. Estos resultados coinciden con los del estudio de Vélaz de Medrano, Blanco y Manzano (2012) en cuanto a la buena valoración, en ambas etapas y por parte de los distintos profesionales, del grado de cobertura de necesidades de tutoría.

En cualquier caso, el trabajo llevado a cabo ha permitido identificar los dos principales obstáculos que los tutores y directores encuentran para dar respuesta a las necesidades de tutoría: la falta de tiempo específico lectivo con el grupo de alumnos para abordar cuestiones propias de la tutoría (especialmente en EP) y la insuficiente formación. Cabe señalar que la falta de formación específica para desempeñar la labor tutorial, especialmente en la etapa de Educación Secundaria, ha sido una necesidad que recurrentemente se ha manifestado en las conclusiones de estudios previos (Aguilar-Parra, Alías-García, Álvarez, Fernández-Campoy, Pérez-Gallardo y, Hernández Rodríguez, 2015; Cañas, Aranda y Pantoja, 2005; García-Bacete, García-Castellar y Doménech, 2005; Serrano, 2009; Vélaz de Medrano, Blanco y Manzano, 2012). Junto con estos obstáculos, los orientadores de ESO también aluden a la falta de tiempo suficiente en su horario para colaborar con los tutores. Esta falta de un horario específico para la acción tutorial, también fue considerado uno de los principales obstáculos para la cobertura de las necesidades de orientación y tutoría, en el estudio de Vélaz de Medrano, Blanco y Manzano (2012). Respecto a la falta de formación específica para desempeñar la labor tutorial,

La satisfacción de los tutores con el desempeño de la labor tutorial es elevada y, en general, consideran que los demás miembros de la comunidad educativa reconocen su trabajo. Aunque estudios previos (López-Gómez, 2013), ya apuntaban esta tendencia, en el presente trabajo se amplía la población de referencia y el tamaño muestral, incluyendo la opinión de los tutores de Educación Primaria, resultando para ambas etapas altos niveles de satisfacción como tutores, más elevados en el caso de los tutores de EP. No obstante, es importante señalar que la percepción del reconocimiento del trabajo del tutor es diferente según la etapa educativa, siendo los tutores de EP los que se sienten más valorados. En relación con la figura profesional, los tutores se sienten más valorados por el equipo directivo, seguido por el profesorado y el alumnado y, por último, por las familias.

Con respecto del grado de coordinación de los tutores, los directores, orientadores y tutores encuestados afirman que, en general, es bastante adecuado (55.21%). No obstante, los directores perciben un mayor nivel de coordinación que los propios tutores. En contraposición a esto, los orientadores consideran que los tutores están menos coordinados entre sí, que lo que estos últimos profesionales manifiestan.

En resumen, con este trabajo se estudia la acción tutorial en la realidad escolar desde una nueva perspectiva, considerando nuevos indicadores, y mediante la aplicación de un instrumento a una muestra considerable de profesionales de la educación (n=6658). Este hecho ha permitido identificar tendencias relacionadas con el desarrollo de la práctica tutorial. En términos generales,

estos resultados permiten aclarar y tener una perspectiva amplia del sistema de tutoría actual en España. En cualquier caso, cabe hacer referencia a algunas limitaciones del estudio, como es la necesidad de profundizar en las dimensiones analizadas desde una aproximación cualitativa, así como ampliar el estudio a las tres Comunidades Autónomas que no han sido contempladas. Futuras líneas de investigación pueden abordar estos aspectos y analizar aquellas medidas necesarias que permitan disminuir y/o eliminar las barreras que dificultan la cobertura completa de las necesidades de tutoría, la clarificación de las múltiples tareas del tutor y las posibilidades de mejorar el reconocimiento y valoración de la función tutorial del profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Aguaded, M.C. y Pantoja, M.J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88.
- Aguilar-Parra, J.M; Alías-García, A.; Álvarez, J.; Fernández-Campoy, J.M; Pérez-Gallardo, E.; y, Hernández Rodríguez, A.I. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 357-375.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., Bauza, A., Bisquerra, Dorio, I., R., Figuera, P., Forner, A., Pantoja, A., Rodríguez Espinar, S., Rodríguez Montoya, F., y Torrado, M. (2006). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Asensi Díaz, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002). *Tendencias pedagógicas*, 7, 117-135.
- Beltran, J., y Roig, J. (1994). Propuestas para la acción. *Cuadernos de Pedagogía*. 231, 13-18.
- Bereziartua, J., Intxausti, N, y Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 189-210.
- Borisov, C., y Reid, G. (2010) Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309.
- Bowman-Perrott, L., DeMarín, S., Mahadevan, L.,y Etchells, M. (2016). Assessing the Academic, Social, and Language Production Outcomes of English Language Learners Engaged in Peer Tutoring: A Systematic Review, *Education and Treatment of Children*, 39(3) 359–388.
- Cañas Calles, A., Aranda Campoy, T.J. y Pantoja Vallejo, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 57(3), 297-314
- Castellano Luque, E.A. y Pantoja Vallejo, A. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 215-233.
- Castellano, E.A. y Pantoja, A. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación (tic) como recurso en la acción tutorial de primaria. *Revista científica electrónica de Educación*, 350-378.

- Castro, M., Expósito-Casas, E. Lizasoain Hernández, L., López-Martín, E. y Navarro, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado* (4), 7, 29-38.
- Ellis, A. (1976). In-school in-service training for tutors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 4(2), 218 – 223.
- EURYDICE (2008). *Orientación académico-profesional en la educación obligatoria a tiempo completo en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Expósito López, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 54, 31-49.
- Flores, M., y Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324.
- Fuente Anuncibay, R. de la (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un Programa de Orientación y Tutoría para la Diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 571-586.
- García Bacete, F.J., García, R, y Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 199-244.
- García-Bacete, F.J., García-Castelar, R., Villanueva, L. y Doménech, F. (2003). Funciones y actividades que realizan los profesores-tutores en los centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Castellón. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación*, (9) 7, 113-126.
- Giner, A. (2011). La tutoria i el tutor avui. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, (2) 2, 95-102.
- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria, Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22 -41.
- González, A. y Solano, J.M. (2015). *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores*. Madrid: Narcea.
- González-Benito, A. y Vélaz-de-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: Editorial UNED.
- González-Lorente, C. y González-Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 29--41.
- Jones, D., Stallings, D.T. y, Malone, D. (2004). Prospective teachers as tutors: Measuring the impact of a service-learning program on upper elementary students. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 99-118.
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Leung, K.C. (2015). Preliminary Empirical Model of Crucial Determinants of Best Practice for Peer Tutoring on Academic Achievement, *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 558–579.
- López-Gómez, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 2013, 77-96.

- Malone, D.; Jones, D., y Stallings, D.T.(2002). Perspective transformation: Effects of a Service-Learning Tutoring Experience on Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29 (1), 61-81.
- Molina, M.D. y Panão, A. (2016). Las TIC como apoyo a la tutoría en la educación infantil. Una propuesta para la colaboración. DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades*, 9, 55-74.
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, MEC-OCDE.
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas*. Madrid: MEC-OCDE.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Pino Juste, M. y Soto Carballo, J. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente: estudio de caso. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(1), 155-166.
- Reglin, G. (1997). Mentoring and Tutoring Help (MATH) Program Fights Truancy. *The Clearing House*, 70, 319-324.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357.
- Serrano García, C. (2009). Acción Tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: Revista de Educación*, 32, 95-122.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de educación*, 9, 43-64.
- Sultana, R. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Susan, V. Z., y Bailey, E. (2002). Unlocking peer potential for tutoring. *The Education Digest*, 67(5), 44-45.
- Tena Rosa, M., Ceballos García, M.J. y Sevilla Arispón, A. (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid: Bruño.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments, *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29.
- Vélaz-de-Medrano Ureta, C., Blanco Blanco, A., y Manzano Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de educación*, N° Extra 1,138-173.
- Vélaz-de-Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 209-229.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López, E., y Manzano, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores de educación Primaria y Secundaria. Estudio de nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 261-292.
- Vélaz-de-Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3),1271-1290.
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P., y Rodriguez, M.L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Watts, A.G., Sultana, R.G., y McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy and practice: a brief history. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.

**Fecha de entrada:** 15 junio 2017  
**Fecha de revisión:** 23 abril 2018  
**Fecha de aceptación:** 20 junio 2018