



LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO-TUTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA: SU INCIDENCIA EN LA ACCIÓN TUTORIAL CON EL ALUMNADO, LA FAMILIA Y EL EQUIPO DOCENTE¹

IN-SERVICE TRAINING FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS: ITS IMPACT ON TUTORING WITH PUPILS, FAMILIES AND THE TEACHING TEAM

David López-Aguilar¹

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España

Lidia E. Santana-Vega

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España

Elisabeth Osterhues-Pérez-de-la-Blanca

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España

Nicole González-Benítez

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España

RESUMEN

La calidad de la educación está ineludiblemente ligada a la formación inicial y continua del profesorado; en la etapa de primaria la atención al alumnado a través de la acción tutorial es un requisito esencial para alcanzar dicha calidad. La finalidad de este trabajo fue analizar la

¹ Correspondencia: Nicole González Benítez. Avenida Universidad, s/n. 38206. San Cristóbal de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. Islas Canarias. España. Correo-e: ngonzalb@ull.edu.es

incidencia que la formación continua del profesorado tenía sobre las funciones de acción tutorial con el alumnado, la familia y el equipo docente. En este estudio, de corte cuantitativo ex-post-facto, participaron 234 maestras y maestros de la etapa de Educación Primaria. La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario elaborado ad hoc. El análisis de los datos y la realización de los exámenes estadísticos se efectuaron mediante el programa R-Studio y Microsoft Excel. Los resultados de la investigación han corroborado la hipótesis de partida (H1): el profesorado con formación continua realizó, en mayor medida, las funciones de acción tutorial con el alumnado, la familia y el equipo docente. En el trabajo se discute la necesidad de que las universidades y otras instituciones oferten módulos de formación específicos sobre la función tutorial del profesorado; esta formación continua, en un tema central como el que estamos abordando en esta investigación, es esencial para alcanzar la formación integral del alumnado. Asimismo, habría que rediseñar los planes de estudio universitarios para incluir la Acción Tutorial como materia troncal; de esta manera, lograremos que los estudios universitarios estén adaptados al perfil profesional del profesorado tutor.

Palabras clave: educación primaria, cuerpo docente, formación continua, tutoría, orientación.

ABSTRACT

The quality of education is inevitably linked to the preservice and in-service teachers' training; in the primary school stage, attention to students through tutorial action is an essential requirement for achieving this quality. The purpose of this study was to analyze the incidence that in-service teacher training had on the functions of tutorial action with students, family and the teaching team. In the ex-post-facto quantitative study, 234 teachers from the Primary Education stage participated. Data collection was carried out by means of an ad hoc questionnaire. Data analysis and statistical tests were carried out using R-Studio and Microsoft Excel. The results of the research corroborated the initial hypothesis (H1): teachers with in- service training performed, to a greater extent, the functions of tutorial action with students, family and the teaching team. The paper discusses the need for universities and other institutions to offer specific training modules on the tutorial teachers' function; this in-service training, in a central topic such as the one we are addressing in this research, is essential to achieve the comprehensive training of students. Likewise, university curricula should be redesigned to include tutoring as a core subject; in this way, we will ensure that university studies are adapted to the tutoring teacher' professional profile.

Key Words: primary education, teaching personnel, further training, tutoring, guidance.

Cómo citar este artículo:

López-Aguilar, D. Santana-Vega, L. E., Osterhues-Pérez-de-la-Blanca, E. y González-Benítez, Nicole (2024). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 7-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40745>

Introducción

La tutoría en la etapa de educación primaria persigue personalizar y sistematizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para alcanzar el desarrollo integral del alumnado; de ahí que el papel del profesorado-tutor se perciba como el de un educador-orientador y no sólo como el de un simple transmisor de contenidos de conocimiento. En líneas generales las tutorías en esta etapa se centran en los siguientes aspectos (Santana-Vega, 2015):

- a) En relación con la *familia* se trata de buscar *nexos de comunicación* con la estructura familiar, estudiar las teorías implícitas que subyacen a la educación de los hijos o incluso indagar acerca de por qué los padres educan a sus hijos de la manera en que lo hacen, y en qué supuestos esta educación entra en franco conflicto con los paradigmas funcionales que sobre educación maneja el profesorado. La mejora de la relación familia-escuela, la búsqueda de concordancia o la necesidad de acompasar las pautas de trabajo del centro y del reducto del hogar son tareas ineludibles. Cada día es más necesaria una mayor implicación de la familia en el proceso educativo de sus hijas e hijos. Habría que arbitrar las medidas necesarias para estimular la participación de madres y padres en las actividades de diseño, desarrollo y puesta en marcha de todas aquellas iniciativas programadas para el curso escolar. Por lo general, las actividades con la familia se reducen a encuentros o reuniones de naturaleza diversa: reunión de presentación del curso; reuniones para informar del proceso educativo de sus hijas e hijos; entrevistas individuales con los padres o madres ya sean a petición de la tutora o tutor, o a requerimiento de la familia; colaboración en actividades extraescolares; charlas sobre aspectos educativos, etc.
- b) En relación con el *alumnado*: la acción recae preferentemente en las alumnas y alumnos etiquetados como "problemáticos", sin desatender, aunque sí restándoles tiempo, a las necesidades, motivaciones e intereses del resto del grupo. Las actividades por lo común suelen contemplar: el establecimiento de pautas para trabajar valores, la autoestima, entre otros temas; la realización de actividades de acogida, de desarrollo de hábitos de limpieza (personal, aula, centro); celebración de asambleas para dar a conocer las normas básicas de convivencia de la clase, del centro, etc.; aplicación de tests sociométricos que permitan la elaboración de sociogramas para conocer la situación social de la clase (alumnado rechazado, olvidado...), el agrupamiento del aula (pequeños grupos, rincones, en forma de "u"); la distribución de tareas evitando todo tipo de discriminación por razón de género; respeto hacia las personas con las que conviven; la mejora de la relación familia-escuela, la búsqueda de concordancia o la necesidad de acompasar las pautas educativas del centro y de la familia.
- c) En relación con el *profesorado*: la mejora de la convivencia escolar siempre es un área prioritaria por las repercusiones de ésta sobre el clima de trabajo y la buena marcha del curso: un ambiente saludable, tanto físico como psicológico, van a tener claras repercusiones en la continuidad pedagógica del alumnado y del profesorado (las bajas son un factor de discontinuidad educativa). La elaboración de pautas específicas para el desarrollo de las sesiones de evaluación es también una tarea prioritaria, así como el establecimiento de los cauces necesarios para favorecer las relaciones en las reuniones de coordinación entre el profesorado-tutor del mismo nivel; reuniones de coordinadoras y/o coordinadores por ciclos; etc. En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje: la unificación de criterios que encaminen los pasos del profesorado-tutor hacia la búsqueda de pautas pedagógicas comunes que doten de coherencia a la propuesta educativa del centro. También cobra relevancia en esta etapa el dotar al alumnado de las estrategias, técnicas de estudio, destrezas y hábitos de trabajo. En este sentido se han de poner las bases para no ahogar la curiosidad intelectual e ir avanzando en una de las metas

compartidas por prácticamente todos los sistemas educativos: aprender a aprender y aprender a pensar.

La atención/apoyo al alumnado a través de la acción tutorial del profesorado constituye uno de los indicadores de la calidad de la educación (Santana-Vega y Feliciano-García, 2006; Santana-Vega y Fontana-Abad, 2013; Santana-Vega y Planas-Domingo, 2013). Según la Teoría de la Autodeterminación, la calidad didáctica hace referencia a los comportamientos específicos del profesorado para satisfacer la necesidad de autonomía, competencia y relación (Klassen et al., 2012; Núñez y León, 2015). Cuando las personas perciben que tienen sus necesidades psicológicas básicas resueltas, se lanzan a la búsqueda de nuevos desafíos y oportunidades para aprender y crecer, incluso sin necesidad de tener incentivos externos (Klassen et al., 2012). La autonomía alude a la voluntad y libertad psicológica de una persona al participar en una actividad libremente elegida. La competencia hace referencia a la experiencia de tener eficacia y confianza en la acción. Finalmente, la necesidad de relación alude al sentido de pertenencia y aceptación de las y los otros significativos (Ryan y Deci, 2000).

Los estudios dirigidos a analizar la incidencia de la formación continua sobre la labor tutorial de las maestras y maestros con el alumnado, la familia y el equipo docente son escasos. Buena parte de los trabajos se centran en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la labor tutorial y en el papel de la formación en la mejora de la competencia tecnológica del profesorado (López-Mayor y Cascales-Martínez, 2019; Ruíz-Palmero et al. 2023), en el conocimiento que las familias y el alumnado tiene de las TIC como un recurso potente para llevar a cabo la acción tutorial en las escuelas (Pantoja y Castellano, 2015), en la percepción del profesorado-tutor de las dificultades vinculadas a la función tutorial para así poder identificar las áreas de mejora de las actividades de tutoría (Urosa-Sanz y Lázaro-Fernández, 2017) o la labor que ha de desempeñar el profesorado-tutor con respecto a las relaciones familia-escuela a través de los discursos de maestras y maestros en formación desde una perspectiva crítico-reflexiva (Ceballos y Saiz, 2019).

Para Ruíz-Palmero et al. (2023) los estudios sobre cómo realizar la acción tutorial digitalmente con el alumnado, el profesorado y la familia escasean. Los resultados de su trabajo evidenciaron que el profesorado con formación previa en tecnología educativa tenía un mayor nivel competencial frente a los que no habían sido formados. Además, el género del profesorado no resultó ser un predictor significativo en su nivel de competencia digital para comunicarse con el resto de profesorado ni con las familias, pero sí con su alumnado. Por último, los resultados indicaban que el uso de ciertos recursos digitales como *Twitter* y los blogs incrementaban la competencia digital en el caso del profesorado con experiencia previa, mientras que los blogs y *WhatsApp* eran los recursos más significativos para los que no poseían esta experiencia. En esta misma línea, el estudio de López-Mayor y Cascales-Martínez (2019) pretendía describir el conocimiento inicial del profesorado sobre el plan de acción tutorial, los temas y actividades del plan y las competencias digitales en acción tutorial. Los resultados del trabajo ponen de manifiesto que el profesorado muestra una actitud favorable hacia las competencias digitales y su inclusión en la acción tutorial, destacando que la actividad formativa mejoró la competencia tecnológica de los docentes a la hora de realizar su labor tutorial.

Sin embargo, como señalan Rodríguez y Romero (2015), la formación del profesorado-tutor no basta para garantizar una formación más integral del alumnado; sería preciso que los aspirantes a ser tutores tengan un código ético, que las funciones de tutoría propuestas al inicio de curso estuvieran en consonancia con las que llevan a la práctica y que se diera una mayor coordinación entre el profesorado-tutor. La falta de tiempo y de suficiente preparación impide que la tutoría se entienda como una acción colectiva y coordinada de los educadores en aras de alcanzar un viejo deseo de todos los sistemas educativos: la formación integral del alumnado.

La investigación de Urosa-Sanz y Lázaro-Fernández (2017) con profesorado-tutor de Educación Infantil y de Primaria estaba encaminada a analizar: 1) las actividades ligadas a la función tutorial según su importancia y dedicación temporal de profesorado-tutor; 2) su percepción

de las dificultades a la hora de llevar a cabo esta función para identificar las áreas de mejora que propicien un desarrollo adecuado de dicha función. Los resultados indican que: a) el profesorado-tutor concede un alto nivel de importancia y dedicación a todas las actividades, b) muestra una alta coherencia entre su valoración y el tiempo que emplea en la realización de las actividades, c) percibe una alta sobrecarga de trabajo derivada de su función tutorial que, junto con el resto de las dificultades percibidas, se relaciona negativamente con el tiempo dedicado a las actividades tutoriales con el equipo de profesoras y profesores y con las familias.

Pantoja y Castellano (2015) analizaron el grado de satisfacción que tienen las familias de las y los alumnos de 3º ciclo de Primaria sobre las actividades tutoriales del centro y su conocimiento de las TIC como recurso de la acción tutorial. El 75% de familias encuestadas poseen y usan con asiduidad los recursos tecnológicos y están conectadas a internet. Asimismo, se observa que un 95% está satisfecha con las actividades tutoriales que realizan sus hijas e hijos en el centro relacionadas con la potenciación de las habilidades sociales, los hábitos de trabajo, el ocio, así como las actitudes hacia las y los demás, tal como están recogidas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial; un 93% están a favor del cambio a una tutoría virtual, tal como proponen los Reglamentos de Organización y Funcionamiento de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El trabajo de Ceballos y Saiz (2019) estudia la labor del tutor con respecto a las relaciones familia-escuela en Educación Infantil y Primaria a través de los discursos de maestras y maestros en formación desde una perspectiva crítico-reflexiva. El trabajo señala, entre otras cuestiones, la alta valoración de la participación de las familias en los procesos educativos y el reconocimiento del papel del profesorado-tutor como mediador; la naturaleza unidireccional del intercambio de información; la necesidad de participación familiar en las labores de gestión y organización del centro a través de órganos de representación. Se concluye la necesidad de: 1) explorar buenas prácticas pedagógicas sobre cómo lograr la implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje que vayan más allá de las actuaciones puntuales, 2) desarrollar iniciativas que aumenten la toma de decisiones de las familias que trascienda los espacios formales, y 3) ampliar el uso de las nuevas tecnologías como vehículo de comunicación y participación de las familias en el espacio de la escuela.

Precisamente, en torno a las funciones y la formación continuada del profesorado tutor se presenta este artículo, cuyo objetivo es analizar la incidencia que la formación continua de las maestras y maestros tutores tiene sobre su proceso de acción tutorial.

Método

Para dar respuesta a los objetivos planteados para este trabajo, se llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo *expost-facto*, en el que no hubo manipulación de las variables, sino el análisis de la incidencia entre ellas. El enfoque desde el cual se trabajó fue el empírico-analítico.

Objetivos

La finalidad principal de esta investigación era analizar la incidencia que la formación continua de las maestras y maestros tutores tenía sobre las labores de acción tutorial con el alumnado, la

familia y el equipo docente. La hipótesis de partida del trabajo se basó en que el profesorado con formación continua específica como tutora o tutor realizaba, en mayor medida, las funciones de acción tutorial con el alumnado, la familia y el equipo docente (H₁). Por el contrario, el profesorado que no disponía de formación concreta relacionada con su labor como tutora o tutor, ejecutaba en menor medida sus funciones con el alumnado, la familia y el equipo docente (H₂).

Muestra

Atendiendo a los objetivos previstos en este trabajo, la población diana debía estar caracterizada por ser maestras y/o maestros de la Etapa de Educación Primaria que tutorizaran a un grupo de estudiantes y que desempeñaran su función profesional en centros de carácter público, privados o privado-concertados pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Canarias.

Tomando como referencia estos criterios, se llevó a cabo la selección muestral a partir de un procedimiento no probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005). De esta manera, participaron en el estudio 275 maestras y maestros. Sin embargo, hubo que eliminar 41 casos dado que, a pesar de ser docentes, no habían ejercido como tutoras o tutores. De este modo, la muestra definitiva quedó configurada a partir de 234 maestras y maestros de la etapa de Educación Primaria, de los que 171 eran hombres (73.1%) y 63 mujeres (26.9%). En cuanto a la edad, la media se situó en 44.47 años (\bar{x} =44.47; sd=10.13), con un rango de amplitud que iba de 23 a 64. De manera más detallada, en la siguiente tabla se presentan las características de la muestra participante.

Tabla 1.

Características de la muestra participante

Género	Hombres: 73.1% (n=171) Mujeres: 26.9% (n=63)
Edad	\bar{x} =44.47; sd=10.13; rango de edad: 23-64
Titularidad del centro	Privado: 2.6% (n=6) Privado-concertado: 17.1% (n=40) Público: 80.3% (n=188)
Experiencia como docentes en activo en la Etapa de Educación Primaria	\bar{x} =15.02; sd=9.93; rango de edad: 0-39
Curso tutorizado	Primero: 16.4% (n=31) Segundo: 15.9% (n=30) Tercero: 13.8% (n=26) Cuarto: 13.2% (n=25) Quinto: 17.5% (n=33) Sexto: 23.2% (n=44)

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos y/o técnicas

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario elaborado ad hoc, adaptado a los objetivos del estudio y a las características de la muestra. Para su construcción se revisaron distintos trabajos con la finalidad de identificar las principales funciones que tenía el profesorado tutor con el alumnado, las familias y el equipo docente. En concreto, las fuentes que sirvieron como referente para su elaboración fueron Alegre et al., (2017), Carrascosa y Fernández-Díaz

(2019), González y Vélaz (2014), Lara (2008), López y Pantoja (2016) y Pantoja (2013). Del análisis de la literatura, surgió la construcción de una escala de medida que incluyó tres dimensiones básicas: funciones con el alumnado (1), funciones con la familia (2) y funciones con el equipo docente (3).

Con la finalidad de ofrecer una mayor validez y fiabilidad al instrumento inicial diseñado, se llevaron a cabo distintos procedimientos propuestos por McMillan y Schumacher (2005) para la construcción de herramientas de recogida de datos. De manera específica, se realizó una prueba de contenido, que consistió en la valoración de tres indicadores básicos (pertinencia, claridad y relevancia) para cada uno de los ítems por académicos especialistas en la temática abordada en el estudio. Además, se llevó a cabo una prueba de forma, donde expertos en el ámbito de la metodología de la investigación educativa analizaron la configuración del cuestionario de acuerdo con los objetivos del estudio. Finalmente, se realizó una prueba piloto en la que estudiantes con similares características a las de la población definida participaron en la administración del cuestionario, y en la que las investigadoras e investigadores del trabajo recogieron datos referidos a las condiciones de aplicación, tiempos de respuesta, interpretación y comprensión de los ítems, etc.

En la prueba de forma (n=2) y de contenido (n=2) participaron dos expertos a los que se les hizo llegar una escala para que valoraran, de 1 a 7 (siendo 1 la puntuación más baja y 7 la más alta), el nivel de pertinencia, claridad y relevancia de cada uno de los ítems integrados en las dimensiones propuestas. Además, se añadió un apartado de observaciones para que las personas especialistas, si lo consideraban oportuno, compartieran valoraciones cualitativas acerca del instrumento.

Para la prueba piloto se contó con 12 maestras y maestros de la etapa de Educación Primaria que ejercían sus funciones como tutoras y tutores en centros públicos, privados y privados-concertados en la Comunidad Autónoma de Canarias. Esta prueba permitió obtener valoraciones de las personas participantes sobre los ítems propuestos y el conjunto del cuestionario.

La puesta en práctica de estas pruebas permitió identificar elementos de mejora para la elaboración del cuestionario definitivo (revisión y modificación de la redacción de distintos ítems, eliminación de preguntas, etc.). De este modo, en el cuestionario que se aplicó finalmente a la muestra se incluyeron las dimensiones e ítems que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.

Dimensiones e ítems de la escala construida

Dimensión	Ítem	Codificación
Funciones con el alumnado	Resolver las dudas que plantea el alumnado	a1
	Hablar con el alumnado, aunque no lo solicite	a2
	Sugerir al alumnado actividades de refuerzo	a3
	Atender los problemas personales del alumnado	a4
	Hablar con la clase cuando surgen problemas o conflictos	a5
	Conocer los intereses y motivaciones del alumnado	a6
	Plantear temas para trabajar durante las tutorías	a7
	Ayudar a los estudiantes a relacionarse con sus compañeros y compañeras	a8

	Atender a las necesidades educativas individuales	a9
	Facilitar la integración e inclusión de los estudiantes con dificultades en el aula	a10
	Atender los problemas académicos que afectan al rendimiento de los estudios	a11
	Orientar en aspectos relacionados con lo personal	a12
	Orientar en aspectos relacionados con lo académico	a13
	Orientar en aspectos relacionados con lo vocacional	a14
	Tutorizar al alumnado utilizando Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	a15
	Llevar a cabo un seguimiento académico de la evolución del alumnado	a16
	Elaborar las normas de clase consensuadas con el alumnado	a17
	Ayudar al alumnado a sentirse bien trabajando en equipo	a18
Funciones con la familia	Organizar actividades en el centro para que participe la familia	f1
	Informar sobre las actividades que se realizan en el centro y en las que puedan participar las familias	f2
	Mantener contacto permanente con las familias	f3
	Implicar a las familias en actividades de apoyo relacionadas con el proceso de aprendizaje del alumnado	f4
	Tener buena disposición para atender a las familias	f5
	Citar a las familias en el espacio de tutoría cuando lo considere oportuno	f6
	Adaptarse a los horarios de las familias para realizar tutorías de seguimiento	f7
	Usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para relacionarse con las familias	f8
Funciones con el equipo docente	Dinamizar la acción tutorial con el resto de docentes que imparten clase al mismo grupo	d1
	Realizar un seguimiento sobre la coherencia de la programación didáctica que llevan a cabo los docentes que imparten clase al mismo grupo	d2
	Coordinar los procesos evaluativos del alumnado con el resto de docentes	d3
	Ajustar las programaciones didácticas conjuntamente con los docentes para aquellos estudiantes que presentan algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo	d4
	Desarrollar acciones de enseñanza y aprendizaje comunes entre los docentes que imparten docencia al mismo grupo a razón de lo	d5

indicado en el Proyecto Educativo	
Coordinar los procesos de tutorización entre grupos de distinto nivel formativo (por ejemplo: coordinarse entre el tutor de primero y el de segundo)	d6
Informar al resto de docentes que imparten clase al mismo grupo sobre cualquier aspecto que sean de interés para la labor educativa	d7
Usar Tecnologías de la Información y la Comunicación para coordinarse con el resto de profesores y profesoras	d8

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en el instrumento de recogida de datos se añadieron otras preguntas de carácter sociodemográfico y profesional (género, edad, titularidad del centro, experiencia profesional en la Etapa de Educación Primaria, curso tutorizado, formación específica sobre tutoría recibida), de tal manera que se pudieran describir las características de la muestra y proceder a dar respuesta a los objetivos del trabajo. Así, el cuestionario construido se configuró a partir de la estructura y medidas empleadas para cada pregunta y que se integran en la tabla 3.

Tabla 3.

Estructura del cuestionario y medidas empleadas

	Tipo y número de preguntas
Datos sociodemográficos	2 preguntas dicotómicas 2 pregunta de opción múltiple 1 preguntas de respuesta abierta
Dimensión funciones del profesorado tutor con el alumnado	18 preguntas tipo Likert
Dimensión funciones del profesorado tutor con la familia	8 preguntas tipo Likert
Dimensión funciones del profesorado tutor con el equipo docente	8 preguntas tipo Likert

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de fiabilidad de la escala de medida se presentan en el apartado de resultados de este manuscrito.

Procedimiento y cuestiones éticas

Finalizado el proceso de elaboración del cuestionario, se iniciaron los pasos necesarios para la recogida de datos. Como punto de partida, se consultó la base de datos en abierto que dispone el Gobierno de Canarias en la que se recoge la información de contacto (teléfono, correo electrónico y dirección postal) de los centros educativos (públicos, privados-concertados y privados) de la Etapa de Educación Primaria pertenecientes a esta comunidad autónoma. Una vez identificados

estos datos, se contactó con los centros mediante el envío de una carta formal vía correo electrónico seguida de una llamada telefónica a la dirección o jefatura de estudios del centro. A través de este contacto, lo que se perseguía era, por una parte, exponer de manera breve las finalidades del estudio y, por otra, solicitar la colaboración voluntaria de las maestras y maestros del centro. A medida que se fue obteniendo respuesta afirmativa de los centros educativos y de las maestras y maestros que manifestaron su deseo de participar, se contactó nuevamente para facilitarles el consentimiento informado del estudio a realizar, así como configurar una agenda para llevar a cabo la recogida de datos. En el momento de la aplicación del cuestionario, se volvió a explicar los objetivos del estudio, se señaló que su colaboración era de carácter voluntaria y anónima y que la información recogida sería empleada única y exclusivamente con fines de investigación. Es importante resaltar, en este sentido, que la información recogida se trató bajo estrictos procedimientos éticos que pivotaron sobre la confidencialidad, el anonimato y la privacidad de los datos.

Análisis e interpretación de los resultados

Una vez imputada la información recogida en una base de datos en formato CSV (*Comma Separated Values*) que se creó a partir del software *Microsoft Excel* (versión Office 365) para el entorno *Microsoft Windows 10*, se llevó a cabo el análisis de los datos y la realización de los exámenes estadísticos mediante el programa *R-Studio* (Build 554, versión 2022.07.01) para el mismo sistema operativo. Concretamente, esto permitió realizar distintos análisis encaminados a la preparación de la base de datos, estudio de la distribución de la información, cálculo de la fiabilidad de la escala de medida empleada, análisis de tendencia central, frecuencia, estudio de contraste mediante pruebas no paramétricas y tamaño del efecto. En cuanto al tamaño del efecto, se calculó usando la prueba de probabilidad de superioridad mediante el programa *Microsoft Excel*. La expresión matemática empleada para ello fue la siguiente (Erceg-Hurn y Mirosevich, 2008):

$$PS_{est} = \frac{U}{m.n}$$

Para las distintas pruebas y análisis estadísticos realizados en este manuscrito, el valor α se estableció en .05.

Resultados

Revisión de la base de datos y análisis preliminares

El punto de partida para la realización de los exámenes estadísticos que dieron respuesta a los objetivos del trabajo fue la preparación y revisión de la base de datos y la realización de análisis preliminares. En primer lugar, se aseguró que los datos integrados en la base de datos generada se situaran en el rango esperado para cada una de las preguntas planteadas. Seguidamente se comprobó si existían datos perdidos (*missing data*). En este caso en particular, se identificaron 22 casos sin imputar en las preguntas a7 y a8. Siguiendo los planteamientos de Muñoz y Álvarez (2009) se decidió sustituir esta información por la media obtenida en estos ítems.

Para el análisis de casos atípicos multivariantes se empleó la distancia de Mahalanobis que, de acuerdo con Muñoz y Amón (2013), a partir de un valor crítico propuesto, los datos se encuentran sustancialmente distanciados del centro de la masa y, por tanto, pueden ser considerados como valores extremos. De manera específica, el valor de la distancia de Mahalanobis fue de 76.777, identificando de esta manera, 71 casos atípicos, situando así la muestra definitiva en 163 maestras y maestros de la Etapa de Educación Primaria que ejercían sus funciones como tutoras y tutores.

Otro aspecto que se comprobó fue el análisis de la normalidad de los datos. Para ello se revisó la asimetría y la curtosis, cuyos valores se situaron en el rango que indica que la distribución no sigue el patrón gaussiano. Además, se emplearon las pruebas Shapiro Wilk y Kolmogorov-Smirnov (KS), las cuales arrojaron valores para la totalidad de los casos de $p < .000$ lo que, según George y Mallery (2011), apunta a ausencia de normalidad de los datos.

Para concluir con esta primera parte, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad de la escala de medida utilizadas. Raykov y Marcoulides (2017) sugieren que para el uso del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach debe existir tau-equivalencia, unidimensionalidad y continuidad de medida en la escala utilizada. Dado que se cubrieron estos presupuestos básicos se decidió emplear este indicador. Además, Viladrich et al. (2017) plantean que, dado su mayor robustez y eficiencia en los estudios relacionados con el ámbito de las ciencias sociales, es aconsejable emplear otro tipo de coeficiente como es el de omega de McDonald. Para ambos casos, como se muestra en la tabla 4, las puntuaciones observadas se situaron por encima del valor crítico $\geq .70$ establecida por Taber (2018).

Tabla 4.

Análisis de fiabilidad

Dimensión	Alfa de Cronbach (α)	Omega de McDonald (ω)
Alumnado	.99	.99
Familia	.97	.98
Equipo docente	.97	.98
Total	.99	.99

Fuente: Elaboración propia

Funciones del profesorado tutor con el alumnado, la familia y el equipo docente

De los tres tipos de funciones que llevaba a cabo el profesorado tutor, fue con el alumnado con quien manifestó que las desempeñaba en mayor medida ($\bar{x}=5.89$; $sd=1.367$). De hecho, las labores de tutorización que realizaron con el alumnado se situaron principalmente en dedicar espacios para hablar cuando surgían problemas o conflictos ($\bar{x}=6.23$; $sd=1.411$), resolver las dudas que planteaba el grupo-clase ($\bar{x}=6.19$; $sd=1.395$) y proponer las normas de funcionamiento del aula de manera consensuada entre el profesorado y el estudiantado ($\bar{x}=6.14$; $sd=1.465$).

Tabla 5.

Funciones del profesorado tutor con el alumnado

Ítem	Media (\bar{x})	Desviación típica (sd)
a1	6.19	1.395
a2	5.98	1.472
a3	5.79	1.417
a4	6.06	1.402
a5	6.23	1.411
a6	5.96	1.416

a7	5.41	1.738
a8	6.01	1.405
a9	5.96	1.457
a10	5.99	1.459
a11	5.91	1.407
a12	5.77	1.505
a13	5.98	1.423
a14	5.39	1.612
a15	5.24	1.602
a16	6.01	1.413
a17	6.14	1.465
a18	6.06	1.415

Fuente: Elaboración propia

Otra de las funciones relevantes que desempeñaron las maestras tutoras y los maestros tutores, estuvo relacionada directamente con la familia ($\bar{x}=5.72$; $sd=1.411$). En este sentido, las y los participantes en el estudio señalaron que estaban predispuestos a atender a las familias cuando así fuera el caso ($\bar{x}=6.18$; $sd=1.444$), citar a las familias en el espacio de las tutorías cuando se considerase oportuno ($\bar{x}=6.11$; $sd=1.449$) y mantener contacto continuado con las familias ($\bar{x}=5.88$; $sd=1.517$). Sin embargo, la organización de actividades en el centro para fomentar la participación de las familias fue el ítem que menor valoración obtuvo ($\bar{x}=4.91$; $sd=1.790$).

Tabla 6.

Funciones del profesorado tutor con la familia

Ítem	Media (\bar{x})	Desviación típica (sd)
f1	4.91	1.790
f2	5.79	1.589
f3	5.88	1.517
f4	5.74	1.562
f5	6.18	1.444
f6	6.11	1.449
f7	5.82	1.551
f8	5.39	1.800

Fuente: Elaboración propia

Por último, las funciones del profesorado tutor con el resto del equipo docente fueron las que menor valoración alcanzaron ($\bar{x}=5.56$; $sd=1.469$). Siguiendo la información recogida en la tabla 7, de entre las labores tutoriales llevadas a cabo con el resto del profesorado, sobresalen tres: información al resto de docentes que impartieron clase al mismo grupo sobre aspectos de interés para el proceso de enseñanza y aprendizaje ($\bar{x}=5.96$; $sd=1.459$), coordinación de los procesos evaluativos del alumnado con el resto de docentes ($\bar{x}=5.77$; $sd=1.546$) y ajuste de las programaciones didácticas para adecuarlas al alumnado con algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo ($\bar{x}=5.63$; $sd=1.572$).

Tabla 7.

Funciones del profesorado tutor con el equipo docente

Ítem	Media (\bar{x})	Desviación típica (sd)
d1	5.33	1.663
d2	5.41	1.551
d3	5.77	1.546
d4	5.63	1.572
d5	5.60	1.624
d6	5.39	1.765
d7	5.96	1.459
d8	5.45	1.634

Fuente: Elaboración propia

Formación docente y ejecución de las funciones del profesorado tutor

Teniendo en cuenta la ausencia de normalidad en la distribución de los datos, se decidió emplear pruebas no paramétricas para el análisis de contraste como sugieren Berlanga y Rubio (2012). En concreto, y teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

Para la primera de las dimensiones estudiadas, relacionada con las funciones con el alumnado, se demostró que el profesorado con formación específica sobre sus funciones fue el que ejerció las labores de tutoría en mayor medida ($U=2315.000$; $R=95.25$; $p=.004$; $PS_{est}=.367$). Tal y como se recoge en la tabla 8, las diferencias más relevantes se hallaron entre el profesorado tutor que disponía de formación. A modo de ejemplo, este conjunto de docentes habló con la clase cuando surgieron problemas o conflictos ($U=2621.500$; $R=90.39$; $p=.027$; $PS_{est}=.416$), resolvió las dudas del alumnado ($U=2598.500$; $R=90.75$; $p=.025$; $PS_{est}=.412$) y tutorizó al alumnado empleando tecnologías de la información y la comunicación ($U=2553.500$; $R=91.47$; $p=.037$; $PS_{est}=.405$).

Tabla 8.

Análisis de contraste de las funciones del profesorado tutor con el alumnado

Ítem	Formación	Rango promedio	U	p	PS _{est}
a1	Sí	90.75	2598.500	.025	.412
	No	76.49			
a2	Sí	92.75	2473.000	.011	.393
	No	75.23			
a3	Sí	89.56	2673.500	.087	
	No	77.24			
a4	Sí	92.31	2500.500	.014	.397
	No	75.51			
a5	Sí	90.39	2621.500	.027	.416
	No	76.72			
a6	Sí	93.04	2454.500	.010	.390
	No	75.05			
a7	Sí	94.04	2391.500	.007	.380
	No	74.42			
a8	Sí	97.62	2166.000	.000	.344
	No	72.16			
a9	Sí	91.97	2522.000	.020	.400
	No	75.72			
a10	Sí	92.31	2500.500	.015	.397
	No	75.51			
a11	Sí	92.03	25f000	.021	.400
	No	75.68			
a12	Sí	97.10	2d8.500	.001	.349

	No	72.49			
a13	Sí	95.98	2269.500	.001	.360
	No	73.20			
a14	Sí	92.32	2500.000	.022	.397
	No	75.50			
a15	Sí	91.47	2553.500	.037	.405
	No	76.04			
a16	Sí	91.84	2530.000	.020	.402
	No	75.80			
a17	Sí	94.51	2362.000	.002	.375
	No	74.12			
a18	Sí	96.82	2216.500	.000	.352
	No	72.67			

Fuente: Elaboración propia

También, los análisis de contraste realizados para las funciones desempeñadas por el profesorado con las familias sugirieron que las personas con formación especializada en este ámbito ejercieron en mayor medida estas responsabilidades tutoriales ($U=2219.000$; $R=96.78$; $p=.001$; $PS_{est}=.352$). Como se aprecia en la tabla 9, se hallaron diferencias estadísticamente significativas para la totalidad de los ítems integrados en esta variable a favor del profesorado con formación concreta en tutoría; estas profesoras y profesores, en mayor medida, citaron a las familias en el espacio de las tutorías ($U=2568.000$; $R=91.24$; $p=.021$; $PS_{est}=.408$), informaron sobre las actividades del centro en las que podrían participar ($U=2551.000$; $R=91.51$; $p=.028$; $PS_{est}=.405$), y tuvieron mejor disposición para atender a las familias ($U=2522.500$; $R=91.96$; $p=.009$; $PS_{est}=.400$).

Tabla 9.

Análisis de contraste de las funciones del profesorado tutor con las familias

Ítem	Formación	Rango promedio	U	p	PS _{est}
f1	Sí	97.25	2189.000	.001	.347
	No	72.39			
f2	Sí	91.51	2551.000	.028	.405
	No	76.01			
f3	Sí	95.29	2312.500	.002	.367
	No	73.63			
f4	Sí	95.90	2274.000	.002	.361
	No	73.24			
f5	Sí	91.96	2522.500	.009	.400
	No	75.73			
f6	Sí	91.24	2568.000	.021	.408
	No	76.18			
f7	Sí	93.90	2400.500	.006	.381
	No	74.51			
f8	Sí	95.33	2310.000	.003	.367
	No	73.60			

Fuente: Elaboración propia

Igualmente, en la última de las dimensiones, referida a las funciones con el resto del equipo docente, la prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias en cuanto a la labor de asesoramiento y orientación del profesorado con formación específica ($U=2312.500$; $R=95.29$; $p=.004$; $PS_{est}=.367$). De esta manera, las maestras y maestros con este tipo de formación, fueron los que alcanzaron puntuaciones más elevadas en cuestiones como ajustar las programaciones didácticas en conjunto con el equipo docente para el alumnado con Necesidades Específicas de

Apoyo Educativo ($U=2554.000$; $R=91.46$; $p=.033$; $PS_{est}=.405$), coordinar los procesos de tutorización entre grupos de distinto nivel formativo ($U=2518.500$; $R=92.02$; $p=.026$; $PS_{est}=.400$) e informar al resto de docentes que imparten clase al mismo grupo sobre cualquier aspecto que sea de interés para la función educativa ($U=2510.000$; $R=92.16$; $p=.017$; $PS_{est}=.398$).

Tabla 10.

Análisis de contraste de las funciones del profesorado tutor con el equipo docente

Ítem	Formación	Rango promedio	U	p	PS _{est}
d1	Sí	95.98	2269.000	.002	.360
	No	73.d			
d2	Sí	92.91	2462.500	.016	.391
	No	75.13			
d3	Sí	89.75	2661.500	.076	
	No	77.12			
d4	Sí	91.46	2554.000	.033	.405
	No	76.04			
d5	Sí	94.96	2333.500	.004	.370
	No	73.84			
d6	Sí	92.02	2518.500	.026	.400
	No	75.69			
d7	Sí	92.16	2510.000	.017	.398
	No	75.60			
d8	Sí	96.20	2255.500	.002	.358

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y Discusión

La finalidad de este trabajo fue analizar la incidencia que la formación continua de las maestras y maestros tutores tenía sobre las labores de acción tutorial con el alumnado, la familia y el equipo docente. De manera general, los hallazgos del estudio vinieron a demostrar la hipótesis de partida (H_1) de esta investigación, de tal manera que el profesorado con formación continua realizó, en mayor medida, las funciones de acción tutorial con el alumnado, la familia y el equipo docente. En términos generales, los resultados del trabajo realizado revelaron que las maestras y los maestros con formación específica desempeñaron, en mayor medida, las funciones de tutoría con el alumnado, la familia y el resto del profesorado, lo que coincide con lo estipulado en las diferentes leyes educativas promulgadas desde la LOGSE en relación con los tres agentes a los que ha de dirigirse la acción tutorial.

Ahondando sobre el proceso de acción tutorial realizado por las y los participantes, se constató que el profesorado desempeñaba sus funciones principalmente con el alumnado con el ánimo de reservar espacios para resolver problemas o conflictos, solucionar posibles dudas, establecer normas de funcionamiento de la clase, etc. Esta información viene a destacar el papel relevante que tiene la tutoría con el alumnado en la etapa de Educación Primaria, pues como defiende Álvarez (2006), se trata de un momento madurativo complejo donde los estudiantes necesitan espacios de apoyo y reflexión que contribuyan significativamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el trabajo también reveló que, para el profesorado, la tutoría con las familias ocupaba un lugar destacado para atenderlas y establecer canales de comunicación y contacto

permanente. En este sentido, Espinoza (2022), Ceballos y Saiz (2019), López y Pantoja (2016), Castro et al. (2015) y Cano (2013) sugieren que la coordinación de las tutoras y tutores con las familias es fundamental, dado que son agentes mediadores, con un significado relevante que puede ser determinante en el desarrollo escolar y académico del alumnado.

También, las maestras y maestros reconocieron el papel sustantivo que tenían que ejercer con el resto de profesorado, con el ánimo de compartir información sobre el alumnado, coordinar los procesos evaluativos, adaptar las programaciones a aquellos estudiantes que presentaran algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo, etc. Así, coincidimos con García et al. (2003) y González y Vélaz (2014) al defender que es imprescindible la coordinación entre el equipo docente, con el ánimo de fijar actuaciones y programaciones didácticas conjuntas, así como coordinar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, los resultados alcanzados están alineados con otros estudios previos como los de Urosa-Sanz y Lázaro-Fernández (2017) en los que se detectó que el profesorado concedía un alto nivel de importancia a las actividades tutoriales a desempeñar con el alumnado, la familia y el resto de equipo docente. Ya lo indicaban González (2018) y Muñoz y Pastor (2015) cuando señalaban que el profesorado tutor representa un eje vertebrador de la función educativa al integrar, equilibrar, complementar y personalizar la docencia. En consecuencia, los procesos de tutorización deben ser una parte esencial del sistema educativo como afirma Álvarez (2017) al señalar que la tutoría es un factor básico y fundamental y un componente central de la práctica de cualquier docente. Por tanto, la información encontrada en este estudio respalda las conclusiones alcanzadas en trabajos previos (Álvarez-Pérez, 2012; Pérez-Cusó et al., 2015; Alegre et al., 2017) quienes apuntan a la necesidad de que los procesos educativos incluyan la tutoría como una función inherente y propia del sistema educativo que contribuye a la mejora de su calidad. Pero la calidad está ineludiblemente ligada a la formación inicial y continua del profesorado (Santana-Vega y Feliciano-García, 2006; Santana-Vega y Fontana-Abad, 2013; Santana-Vega y Planas-Domingo, 2013).

Si como se ha concluido la formación específica constituye un factor determinante en la labor tutorial que realiza el profesorado con el alumnado, las familias y el resto del equipo docente, será necesario por tanto diseñar programas y acciones específicas que contribuyan sobremanera al reciclaje continuado de las maestras y maestros en cuanto a las funciones de tutoría. En esta línea González et al. (2018) defienden la importancia de la preparación inicial del profesorado en cuanto a su competencia como tutoras y tutores, aunque también alerta de la necesidad de seguir optimizando la formación continua recibida. En concordancia con Espinoza et al. (2019), Muñoz y Pastor (2015) y Sobrado (2007), sería conveniente que las universidades y otras instituciones ofertaran formaciones más específicas vinculadas con la función tutorial del profesorado, al tiempo que se reformulara los planes formativos de las titulaciones universitarias para incluir asignaturas específicas que vayan en esta dirección y, de esta manera, lograr estudios universitarios que estén adaptados al perfil de la tutora o tutor (Cañas et al. 2005). También, y de acuerdo con Colomo y Gabarda (2019), resulta imprescindible que, durante el periodo de prácticas de las maestras y maestros en formación, se cuente con tutoras y tutores que dispongan de formación específica sobre la acción tutorial.

Los hallazgos del trabajo realizado invitan a seguir ahondando en futuras líneas de investigación vinculadas a la función tutorial de las maestras y maestros tutores de la Etapa de Educación Primaria. Conocer en mayor profundidad los procesos de acción tutorial que realiza el profesorado, al tiempo que identificar la formación específica que recibe el profesorado en las Universidades se presenta como un desafío al que enfrentarse de cara a identificar los déficits formativos que hay en esta dirección. Al mismo tiempo, se hace necesario diseñar y poner en práctica programas formativos en los que se profundice en la formación continuada del profesorado en torno a los procesos de acción tutorial.

Los resultados del trabajo realizado deben revisarse atendiendo a distintas limitaciones. Como punto de partida, hay que situar el número de maestras y maestros participantes que,

aunque es significativo por las dificultades que entraña el acceso a este tipo de muestra, lo cierto es que no alcanza los niveles de representatividad muestral y márgenes de error estipulados, por lo que los resultados no pueden ser inferidos al conjunto de comunidades autónomas españolas. Otro de los aspectos que debería cuidarse, es el propio diseño metodológico. En esta línea, la metodología empleada ha permitido un análisis cuantitativo de amplio alcance, pero sería interesante complementarlo con investigaciones cualitativas que profundicen en cómo se llevan a cabo las funciones de tutorías con el alumnado, la familia y el equipo docente. En cualquier caso, los hallazgos alcanzados han servido para evidenciar la importancia y la relevancia que tiene la formación específica en los procesos de asesoramiento y orientación para el desempeño de las funciones de tutorización por parte del profesorado de la etapa de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

- Alegre, O.M., Guzmán, R. y Arvelo, C.N. (2017). La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 43-64. <https://doi.org/10.6018/j/298511>
- Álvarez, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial. En C. Castilla (Coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp.27-80). Ministerio de educación y Ciencia.
- Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez-Pérez, P. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48(2), 247-266. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.23>
- Berlanga, V. y Rubio, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <http://hdl.handle.net/11162/15045>
- Cano, R. (Coord.). (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Biblioteca Nueva.
- Cañas, A., Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 57(3), 297-314. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.66258>
- Carrascosa, V.L. y Fernández-Díaz, M.J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 525-541. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación Educativa*, 4(7), 29-37. http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatorio/uploads/33986_Castroetal_PE2015_Acciones.pdf
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>

- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué Tipo de Docentes Tutorizan las Prácticas de los Futuros Maestros de Primaria? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Erceg-Hurn, D.M. y Mirosevich, V.M. (2008). Modern robust statistical methods: an easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, 63(7), 591-601. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.591>
- Espinoza, E.E. (2021). Involucramiento de la familia con la escuela. *Revista Ciencia y Sociedad*, 2(1), 62-73. <http://www.cienciaysociedaduatf.sandii.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/20>
- Espinoza, E.E., Ley, N. y Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(3), 230-241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28060161020>
- García, F.J., García, R., Villanueva, L. y Domenech, F. (2003). Funciones y actividades que realizan los profesores-tutores en los centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Castellón. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(9), 113-126. <http://hdl.handle.net/2183/6942>
- George, D. y Mallery, M. (2011). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Alyin & Bacon.
- González, A. y Velaz, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.
- González, A.M. (2018). *La función tutorial en educación primaria y secundaria: un estudio empírico* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González-Benito, A., Velaz-de-Medrano, C. y Lopez-Martin, E. (2018). La tutoría en Educación Primaria y Secundaria en España: una aproximación empírica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 105-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23156>
- Klassen, R.M., Perry, N.E. y Frenzel, A.C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Lara, A. (2008). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Grupo Editorial Universitario.
- López, M. y Pantoja, A. (2016). Diseño y validación de una escala para comprobar la percepción y satisfacción de las familias andaluzas en relación con los procesos tutoriales en centros de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 47-66. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/17007/14594>
- López-Mayor, C. y Cascales-Martínez, A. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 233-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.347231>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Muñoz, A.C. y Pastor, L. (2015). La supresión de la hora de tutoría en Educación Secundaria. Un estudio exploratorio sobre las creencias de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 13-30. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42214
- Muñoz, J.A. y Amón, I. (2013). Técnicas para detección de outliers multivariantes. *Revista en Telecomunicaciones e Informática*, 3(5), 11-25. <https://cutt.ly/D885tnB>

- Muñoz, J.F. y Álvarez, E. (2009). Métodos de imputación para el tratamiento de datos faltantes: aplicación mediante R/Splus. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 7, 3-30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/RevMetCuant/article/view/2120>
- Núñez, J.L. y León, J. (2015). Autonomy Support in the Classroom. *European Psychologist*, 20(4), 275-283. doi:10.1027/1016-9040/a000234
- Pantoja, A. y Castellano, E.A. (2015). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso en la Acción Tutorial de Primaria. *Comunidades Virtuales y Redes Sociales*, 15(2), 350-378. DOI: <https://doi.org/10.30827/eticanet.v15i2.11957>
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Síntesis.
- Pérez-Cuso, J., Martínez-Clares, P. y Martínez-Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre Educación*, 29, 81-101. <https://doi.org/10.15581/004.29.81-101>
- Raykov, T. y Marcoulides, G.A. (2017). Thanks Coefficient Alpha, We still need you! *Educational and Psychological Measurement*, 79(1), 200-210. <https://doi.org/10.1177/0013164417725>
- Rodríguez, S. y Romero, L. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 43-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219131>
- Ruíz-Palmero, J., Guillén-Gámez, F.D. y Tomczyk, Ł. (2023). Permanent training as a predictor of success in the digital competence of Education teachers carrying out the online tutorial action. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 1-12. <https://doi.org/10.6018/reifop.542181>
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santana-Vega, L.E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- Santana-Vega, L.E. y Feliciano-García, L. A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100542>
- Santana-Vega, L.E. y Fontana-Abad, M. (2013). Calidad educativa, formación del profesorado y competencias docentes. En L.E. Santana Vega (Coord.) *Educación en Secundaria: retos de la tutoría*. Wolters Kluwer.
- Santana-Vega, L.E. y Planas-Domingo, J. (2013). Tutoría y formación inicial del profesorado. En L. E. Santana Vega (Coord.), *Educación en Secundaria: retos de la tutoría*. Wolters Kluwer.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI Revista de Educación*, 9, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2569363>
- Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

Urosa-Sanz, B. y Lázaro-Fernández, S. (2017). La función tutorial en educación infantil y primaria: actividades que implica y dificultad percibida por el profesorado en su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 111-138. <https://doi.org/10.6018/j/298541>

Viladrich, C., Angulo-Brunet, A. y Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. <https://doi.org/10.6018/analesps>

Fecha de entrada: 9 de julio de 2023

Fecha de revisión: 21 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 9 de octubre de 2023