

## RESPUESTA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EDUCATIVA: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROFESORADO TUTOR

*Response to attention to diversity from educational guidance and tutoring: strengths  
and weaknesses of tutor teachers*

*Colmenero Ruiz, M<sup>a</sup> Jesús*

*Universidad de Jaén*

*Casado González, Mónica*

*Universidad de Valladolid*

*Rodríguez Fernández, Sonia*

*Universidad de Granada*

*Peña Hita, M<sup>a</sup> Ángeles*

*Universidad de Jaén*

*mjruijz@ujaen.es*

*Como citar este artículo:*

*Colmenero-Ruiz, M.J. ; Casado-Ruiz, M.; Rodríguez-Fernández, S. y Peña-Hita. M.A. (2025) Respuesta a la atención a la diversidad desde la orientación y la tutoría educativa: Fortalezas y debilidades del profesorado tutor. Revista de Educación Inclusiva, monográfico “La corresponsabilidad social en los procesos educativos inclusivos”. Marzo. 2025, pp. 87-101*

Fechas recepción: 30/04/2024

Fecha Aceptación: 31/10/2024

### Resumen

El estudio se centra en la orientación educativa, abordando la atención a la diversidad. Se destaca la importancia de individualizar la respuesta para atender las necesidades del alumnado a lo largo de su proceso educativo. La investigación analiza cómo desarrollan la orientación y tutoría 540 docentes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, analizando concretamente cómo se trabaja la atención a la diversidad. Se emplea una escala Likert de 53 ítems, aunque en este estudio nos vamos a centrar en 9, correspondientes a la dimensión de atención a la diversidad. Los resultados indican que el profesorado tutor responde satisfactoriamente a la diversidad del alumnado, ofreciendo apoyo educativo, sugiriendo actividades y realizando un seguimiento continuo a medidas propuestas, comunicándolas a las familias. La discusión subraya la importancia de apostar por aulas inclusivas y procesos de enseñanza que garanticen una igualdad de oportunidades. Se concluye que una escuela inclusiva requiere un profesorado bien formado para ofrecer respuestas de calidad desde una triple perspectiva: académica, personal y profesional. Atender estas cuestiones en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional es complejo, dada la diversidad de aspectos involucrados.

**Palabras clave:** *atención a la diversidad, educación secundaria, orientación educativa*

### Abstract:

*The study focuses on educational guidance, addressing the attention to diversity. It highlights the importance of individualizing the response to meet the needs of students throughout their educational process. The research analyzes how 295 teachers of Compulsory Secondary Education, Baccalaureate and Vocational Training develop guidance and tutoring, specifically analyzing how they work with attention to*

*diversity. A 53-item Likert survey was used, although in this study we will focus on 9 items, corresponding to the dimension of attention to diversity. The results indicate that tutors respond satisfactorily to student diversity, offering educational support, suggesting activities and continuously monitoring the proposed measures, communicating them to the families. The discussion underscores the importance of betting on inclusive classrooms and teaching processes that guarantee equal opportunities. It is concluded that an inclusive school requires well-trained teachers to offer quality responses from a triple perspective: academic, personal and professional. Addressing these issues in Compulsory Secondary Education, Baccalaureate and Vocational Training is complex, given the diversity of aspects involved.*

**Key Words:** *attention to diversity, secondary education, educational guidance,*

## 1. Introducción

La atención educativa a las personas que presentan necesidades educativas ha experimentado numerosos cambios a lo largo de los últimos años; sin embargo, su inclusión en los centros ordinarios sigue siendo objeto de debate en el ámbito educativo. En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), se subraya la necesidad de reforzar la equidad y capacidad inclusiva del actual sistema educativo, eliminando aquellas barreras que limitan el acceso, la presencia, la participación y/o el aprendizaje del alumnado de cualquier nivel educativo.

En 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (UNESCO, 1994), la inclusión se presentó como un nuevo enfoque pedagógico prometedor. A partir de la Declaración de Salamanca, el movimiento global de "Educación para Todos" (UNESCO, 2015) reivindica que la inclusión de todos los estudiantes en las escuelas regulares es la forma más eficaz de contrarrestar las actitudes discriminatorias y lograr el objetivo de una educación inclusiva. Por otro lado, es imprescindible que el modelo educativo planteado en la actualidad responda a los compromisos adquiridos en la Asamblea General de las Naciones Unidas del 2015, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), siendo el cuarto de ellos "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 2016).

Es fundamental atender desde la calidad a los estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). El informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) sobre este alumnado señala, que durante el curso académico 2021/22, la cifra total de estudiantes con NEAE que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió a 800.409, lo que representa el 10% del total del alumnado. De ellos, 245.983 (30.7%) recibieron atención por necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastornos graves mientras que los 554.426 restantes (69.3%) lo hicieron por otro tipo de necesidades específicas de apoyo educativo.

La inclusión no sólo está referida al alumnado con discapacidad, sino a todos los sectores que constituyen la comunidad educativa (Ríos-Rojas, 2011). Así, Ainscow *et al.* (2012) aluden a la "ecología de la equidad" (p. 198) para explicar que el grado de equidad no sólo depende de las prácticas educativas desarrolladas por el profesorado, sino de toda una serie de procesos interactivos entre la escuela y su entorno. En los proyectos de

mejora de los centros educativos destacan tres áreas interrelacionadas en las que se observan problemas de equidad: dentro de las escuelas (prácticas docentes, relaciones con las familias y las comunidades locales, etc.); entre las escuelas (posiciones jerárquicas, competición o colaboración, etc.); y más allá de las escuelas (contexto político, demografía, economía, etc.). Estos argumentos suponen un desafío para la mejora de las escuelas cuya finalidad es asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes.

Al respecto, se considera que en la mejora de una respuesta educativa inclusiva influye el apoyo otorgado tanto por parte del profesorado tutor como del resto del equipo docente y cuantos profesionales trabajen conjuntamente con cada estudiante (Porto y Alcaraz, 2020). Al respecto, Del Río (2023) argumenta que es fundamental, por parte del profesorado, tener una buena actitud hacia la inclusión junto con la responsabilidad de preparar materiales y diseñar ajustes razonables, en caso de necesidad.

No obstante, y de forma generalizada, los y las docentes presentan una actitud positiva hacia la inclusión, aunque necesitarían más asesoramiento por parte del profesorado de apoyo (Avramidis y Kalyva, 2007). No obstante, nos encontramos con docentes que no solo no se encuentran lo suficientemente formados para satisfacer las necesidades de este grupo, sino que presentan actitudes negativas hacia la educación inclusiva (Burke y Sutherland, 2004; Titone, 2005).

Por ello, es imprescindible que el profesorado adopte un enfoque más personalizado, adaptando estrategias de enseñanza a las peculiaridades del alumnado (Farrell, 2007; Wedell, 2005), brindando apoyos y asesoramiento al alumnado (Preece y Timmins, 2004). Según Pegalajar y Colmenero (2017), el profesorado concibe la atención a la diversidad como un deber de la escuela y del sistema educativo, incluyéndola en su práctica diaria en el aula y recurriendo a profesionales especialistas para asesoramiento y formación en temas relacionados con la educación inclusiva. En la misma línea, resulta interesante el estudio de González-Vargas (2018), quien demostró que la percepción positiva hacia la inclusión educativa no depende de variables como disponer de recursos humanos o materiales, del tiempo dedicado a la planificación o de la realización de adaptaciones curriculares. Lo que sí es evidente es que las actitudes favorables hacia la atención a la diversidad del alumnado por parte del profesorado propician prácticas más inclusivas y, por lo tanto, más efectivas para estos estudiantes (Solís *et al.*, 2019).

El logro de la inclusión educativa es un fenómeno complejo y multifacético en el que resulta desafiante analizar qué elemento prevalece sobre los demás. También es de vital importancia que los y las docentes compartan un conjunto de valores, creencias y actitudes coherentes con los principios y la filosofía de la inclusión. Además, es crucial que estos aspectos se traduzcan en prácticas educativas destinadas a eliminar obstáculos para el aprendizaje y fomentar la participación de todos los estudiantes. En consecuencia, las ideas, valores, creencias, comportamientos y enfoques pedagógicos se han de entrelazar al abordar las actitudes hacia la inclusión.

Desde la orientación y la tutoría, entendidas como unas valiosas herramientas para responder a las necesidades y demandas del alumnado, se puede lograr atender a esta diversidad. No obstante, tanto la orientación como la tutoría han de ir más allá de ser un apoyo puntual a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que deben motivar y responder a las necesidades del estudiantado, adecuando el apoyo ofrecido a las características de los diferentes momentos por los que estos transitan a lo largo de sus estudios (Da Re y Clerici, 2017; Guerra *et al.*, 2016).

Al respecto, García-Nieto *et al.* (2005) observa cómo el profesorado está predispuesto a desempeñar labores de tutoría académica y profesional, pero se muestra reticente a desempeñar labores de orientación personal, aunque reconocen la importancia y necesidad de esta función. Del mismo modo, el trabajo de Gros y Román (2004) destaca la importancia de que el profesorado tutor guíe y supervise el aprendizaje de los estudiantes, pues consideran que, aunque son responsables, muestran problemas de autonomía, falta de formación y de curiosidad y su interés está centrado principalmente en aprobar más que en aprender.

Dentro del nuevo escenario, donde la docencia se centra en el estudiante, Gairín *et al.* (2004) se preguntaron si la acción docente y la acción tutorial podrían acabar considerándose parte de un mismo esquema docente. Según evidencias (Solaguren y Moreno, 2016) parece que las tutorías académicas también deben sufrir una revalorización como un factor de calidad dentro del ámbito educativo, lo que permitirá al docente realizar tareas más allá de la consulta y el seguimiento del aprendizaje, enfocadas en el ámbito de la orientación académica y con un apoyo importante en la resolución de las dificultades de aprendizaje.

Hoy en día, la normativa y los nuevos paradigmas de trabajo han conseguido que se logre una acción tutorial dentro de la propia función docente, desarrollándola no sólo por el profesorado que ejerce las funciones de tutor sino también por el resto del personal docente que acompaña al alumnado por las diferentes etapas del sistema educativo. Se ha de orientar al alumnado respecto a problemas tanto escolares como personales que se le presenten a lo largo de su trayectoria formativa, a la par que en toda aquella diversidad de situaciones que impliquen una toma de decisiones.

De esta forma, en este estudio se pretende identificar la percepción acerca de la inclusión de un sector determinante en la educación, como es el profesorado, a través de la orientación y la tutoría. Así, nos interesa conocer qué percepción tiene este colectivo hacia la diversidad, el asesoramiento y los apoyos, todos ellos relacionados con la inclusión educativa.

## **2. Metodología**

### **2.1. Objetivos**

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación I+D+i denominado TIMONELA<sup>1</sup>: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria. Dicho proyecto plantea como principal objetivo el desarrollo de un SR que ofrezca respuestas a las necesidades de orientación y tutoría del profesorado tutor, orientadores/as y estudiantes dentro de la etapa de Educación Secundaria, además de identificar buenas prácticas desarrolladas, tanto por tutores como orientadores, en dicha etapa.

Concretamente, en este trabajo se ofrece un anticipo correspondiente al análisis de la práctica orientadora implementada por el profesorado tutor con el fin de detectar sus necesidades en la puesta en marcha de la función tutorial. Dichas necesidades se centran en aspectos derivados de la inclusión y atención a la diversidad. En definitiva, se pretende conocer la percepción de este colectivo respecto a las competencias y los conocimientos que poseen para tutorizar adecuadamente a su alumnado, incidiendo en las carencias o limitaciones de dicha función cuando se tratan aspectos relacionados con la atención a la diversidad e inclusión en los diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y ciclos formativos de Grado Medio y Grado Superior de Formación Profesional.

El diseño de este trabajo de investigación responde a un estudio de carácter descriptivo y transversal, en el que se utiliza la encuesta como principal técnica de recogida de datos y que pretende recabar la opinión del colectivo de tutores y tutoras en relación a la temática objeto de estudio.

### **2.2. Muestra**

La población objeto de estudio de este trabajo está conformada por el profesorado tutor que desarrolla su labor en centros de Educación Secundaria de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y Castilla y León. Dentro de ellas se hace una selección de tres provincias en cada una, atendiendo a diferentes estratos según el número de habitantes. En el caso de Andalucía, las provincias seleccionadas son Jaén, Córdoba y Málaga; en Cataluña, participan las provincias de Barcelona, Tarragona y Lérida; y, en el caso de Castilla y León, son Valladolid, León y Burgos las provincias participantes. A partir de esta población, se selecciona una muestra probabilística donde se realiza un muestreo aleatorio para cada una de las etapas educativas estudiadas. Por lo que respecta al acceso a la muestra, se tiene en cuenta la facilidad de acceso a la misma y la disponibilidad del profesorado para colaborar en la investigación.

---

<sup>1</sup> Proyecto I+D+i "Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria" (Ref. PID2020-114336GB-I00), aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Programa Estatal Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del sistema de I+D+i en la convocatoria 2020.

En este sentido, la muestra del estudio queda conformada por un total de 540 tutores/as, pertenecientes a centros de Educación Secundaria de las nueve provincias participantes en el estudio y que ejercen su labor en centros tanto de carácter público como concertado. En la Tabla 1 se puede observar cómo se distribuye el total de participantes en función de la comunidad autónoma y el sexo.

**Tabla 1**

*Análisis descriptivo de la muestra*

		Comunidad Autónoma			
		Andalucía	Cataluña	Castilla y León	Total
Sexo	Hombre	101	51	64	216
	Mujer	130	100	94	324
Total		231	151	158	540

### 2.3. Instrumentos

Para la recogida de datos se utiliza el instrumento “Necesidades y práctica de la orientación y la tutoría en Educación Secundaria y Formación Profesional - Tutores” (NEPROT-T22) elaborado *ad hoc* para la investigación. Se divide en dos partes, la primera en la que se recogen los datos sociodemográficos que permiten describir al grupo participante y en la que se solicita información relacionada con el sexo, la edad, la tipología de centro, la localidad, la etapa en la que se ejerce la labor tutorial, la formación recibida, los años tanto de experiencia docente como en el ejercicio de la función tutorial y la formación sobre la tutoría.

La segunda parte responde a una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que oscila desde 1=Totalmente en desacuerdo hasta 5=Totalmente de acuerdo. Consta de 6 dimensiones, en las que se pretende obtener información sobre el ejercicio de la acción tutorial, cómo se lleva a cabo la orientación académica-profesional, las formas en las que se intenta dar respuesta a la atención a la diversidad, los aspectos relacionados con la planificación de las tutorías, los recursos que el profesorado tutor utiliza para el desarrollo de la misma y, por último, una valoración general sobre la labor desempeñada como tutores y tutoras. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en la dimensión que recoge datos sobre cómo el colectivo tutor es capaz de atender a la diversidad del alumnado con el que trabaja.

Los ítems que componen dicha dimensión (atención a la diversidad) atienden a las posibles necesidades de apoyo educativo que puedan surgir en su alumnado, así como al seguimiento de medidas específicas de apoyo educativo, las actividades de refuerzo en caso necesario, el asesoramiento en los procesos de prevención y detección de NEAE o el desarrollo de medidas de atención a la diversidad, así como la necesidad de prestar



especial atención a la perspectiva de género, el acoso escolar, la colaboración con las familias o la participación en la elaboración de los Planes de Acción Tutorial atendiendo a las medidas de atención a la diversidad de cada centro educativo.

Para la elaboración del cuestionario se siguen los protocolos habituales en la metodología de la investigación dentro el ámbito educativo. Así, tras llevar a cabo una exhaustiva revisión de la literatura y analizar las evidencias de instrumentos similares, se constata que no existe ninguno que responda a las necesidades del estudio, por lo que el equipo de investigación comienza el proceso de diseño y validación del mismo.

En concreto, para el diseño de los ítems que componen la dimensión de “atención a la diversidad”, se analizó el universo de ítems revisados en las evidencias empíricas encontradas (De la Cruz y Abreu, 2017; Delgado-García *et al.*, 2021; León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019). Posteriormente, se procede a la selección y depuración de los mismos y se lleva a cabo una valoración por parte de jueces expertos. Se prestó especial atención a la validez de contenido, incluyendo por cada ítem relevancia, representatividad y pertinencia y optando por una escala de cuatro opciones de respuesta (1=deficiente; 4=excelente). Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo básico condujeron a la eliminación de aquellas cuestiones que no obtuvieron, al menos, un 75% de unanimidad, correspondiendo con medidas cercanas por debajo de 2 en los tres indicadores consultados (relevancia, representatividad y pertinencia).

Tras la elaboración de la escala definitiva, se llevó a cabo el análisis de la validez de la misma (Tabla 2). En este sentido, la consistencia interna del instrumento se confirma cuando los valores Alfa de Cronbach y Omega de McDonald superan los umbrales establecidos por la literatura (Taber, 2018), siendo estas  $\geq 0.7$ .

**Tabla 2**

*Confiabilidad de la escala NEPROT-T22*

D. 3: “Atención a la diversidad”	
$\alpha (\geq 0.7)$	0.887
$\omega (\geq 0.7)$	0.890
AVE	0,605

Como podemos observar en la Tabla 2, los componentes pertenecientes a la dimensión “Atención a la diversidad”, para ambos coeficientes, superaron los valores mínimos establecidos. Asimismo, para la validez convergente se analizan los datos objetivos en AVE (Average Variance Extracted), los cuales deben superar una puntuación recomendada de  $\geq 0.5$  (Sherstha, 2021).

Estos análisis de confiabilidad y validez señalan la existencia de correlación entre los ítems que componen la dimensión 3: “Atención a la diversidad” y, por ende, consideramos su consistencia probada.

#### **2.4. Procedimiento de recogida y análisis de los datos**

El proceso de recogida de datos se extiende desde septiembre de 2022 hasta noviembre de 2023. A lo largo de este periodo, el equipo de investigación establece contactos con centros de las diferentes comunidades autónomas y provincias para presentar el proyecto, informar sobre los objetivos de la investigación y solicitar la colaboración en la misma. En aquellos centros que aceptan participar se establece la forma de pasación de las encuestas a través de diferentes métodos (correo postal, pasación presencial, etc.), garantizando a todos los participantes la confidencialidad y el anonimato en relación a los datos recogidos.

Una vez que han sido recogidos los datos, se procede al análisis de los mismos a través del paquete estadístico SPSS (v. 27), llevando a cabo un análisis descriptivo en el que se calculan frecuencias, medias y desviaciones típicas de las nueve variables que conforman la dimensión analizada en el presente trabajo.

### **3. Resultados**

Tal y como se ha comentado anteriormente, en el trabajo que nos ocupa se realiza un análisis descriptivo con los datos obtenidos. En primer lugar, en la Tabla 3, se ofrecen las medias y desviaciones típicas de los diferentes ítems que conforman la dimensión analizada, junto con un análisis de frecuencias de las respuestas emitidas. La media de la dimensión relacionada con la “atención a la diversidad” (objeto de estudio de este trabajo) es de 3.94, teniendo en cuenta que los valores de la escala utilizada en el cuestionario son: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=Bastante en desacuerdo, 3=De acuerdo, 4=Bastante de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo.

Este resultado es sorprendente si se toma en cuenta que se trata de la respuesta de los responsables del desarrollo tutorial en los grupos de Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional y que trabajan con alumnado, entre los que encontramos aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Por otra parte, la desviación estándar que aparece hace referencia a una medida de dispersión que indica cuánto se alejan los valores individuales de la media obtenida. Podemos decir que, en general, es bastante baja, aunque en los tres primeros ítems las respuestas están menos dispersas que en el resto. En función de los datos analizados, la media más alta ( $M=4.43$ ,  $DT=.734$ ) corresponde al ítem “*Estoy atento a las posibles necesidades de apoyo educativo que puedan surgir en mi alumnado*” mientras que la media más baja ( $M=3.57$ ,



DT=1.204) hace referencia al ítem “*Diseño el PAT atendiendo a las medidas de atención a la diversidad de mi alumnado*”.

**Tabla 3**

*Medias y desviaciones típicas*

Ítems	Media	DT	Porcentajes (%)				
			TD	BD	DA	BA	TA
Estoy atento a las posibles necesidades de apoyo educativo que puedan surgir en mi alumnado	4.43	0.734	1.1	-	7.9	36.4	54.5
Sugiero actividades de refuerzo si mi alumnado lo necesita	4.31	0.803	.4	1.8	13.7	34.2	49.9
Realizo un seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo de mi alumnado	4.21	0.866	1.5	2.4	13.1	39.7	43.3
Promuevo acciones de prevención ante el acoso escolar en el centro	4.05	1.019	2.8	5.4	16.8	34.4	40.7
Informo a las familias sobre las medidas de atención a la diversidad del centro	3.77	1.141	5.0	9.1	21.8	32	32.2
Recibo asesoramiento para abordar los procesos de prevención y detección de necesidades específicas de apoyo educativo	3.74	1.170	4.4	12.4	20.5	29.6	33.1
Recibo asesoramiento para el desarrollo de las medidas de atención a la diversidad	3.73	1.156	4.8	10.7	22.6	30.1	31.8
Contemplo la perspectiva de género en el diseño de las actuaciones PAT	3.70	1.139	5.7	8.3	24.8	32.3	28.8
Diseño el PAT atendiendo a las medidas de atención a la diversidad de mi alumnado	3.57	1.204	7	12	25.1	28.8	27

*Nota:* TD=Totalmente en desacuerdo, BD=Bastante en desacuerdo, DA=De acuerdo, BA=Bastante de acuerdo, TA=Totalmente de acuerdo.

En relación al ítem “*Estoy atento a las posibles necesidades de apoyo educativo que puedan surgir en mi alumnado*”, se observa que la gran mayoría del profesorado encuestado opina estar totalmente de acuerdo con esa afirmación, destacando sólo un 1.1% que manifiesta estar en desacuerdo. No obstante, estos datos son sorprendentes si se contrastan con el análisis extraído del ítem “*Diseño el PAT atendiendo a las medidas de atención a la diversidad de mi alumnado*” (M=3.57, DT=1.204), ya que un 19% manifiesta estar totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo. Aunque los tutores y

las autoras piensen que están atentos a este tipo de necesidades, realmente las acciones son las que ponen de manifiesto su verdadera implicación.

Con respecto al ítem “*Realizo un seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo de mi alumnado*” (M=4.21, DT=08.66) es de destacar la respuesta positiva tan contundente del profesorado, pues sólo un 3.9% indica estar en desacuerdo. Aunque el porcentaje es muy bajo, resulta preocupante ver que aún hay en las aulas docentes que no asumen que dentro de sus funciones está la de llevar a cabo un seguimiento de las medidas de atención a la diversidad de su alumnado. En similar situación aparece el ítem “*Sugiero actividades de refuerzo si mi alumnado lo necesita*” (M=4.31, DT=.803), ya que un 84.1% afirma sugerir este tipo de actividades, por lo que más de un 15% del profesorado que participa en el estudio no desempeña esta tarea.

En cuanto al “*Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado*”, se puede deducir que una de las razones aducidas por el profesorado para no llevar a cabo dicho seguimiento, con la consecuente falta de implicación en la respuesta a la atención a la diversidad del alumnado, es la falta de asesoramiento y las necesidades formativas de este colectivo, tanto para “*Abordar procesos de prevención y detección de necesidades específicas de apoyo educativo*” (M=3.74, DT=1.170) como para “*desarrollar las medidas de atención a la diversidad en el aula*” (M=3.73, DT=1.156). Un 16.8% del profesorado que ha participado en el estudio manifiesta no recibir asesoramiento para implantar procesos que prevean y detecten necesidades específicas de apoyo educativo, junto con un 15.5% que también presenta carencias en asesoramiento sobre medidas de atención a la diversidad, lo que dificulta la dinámica en los centros y la consecución de los objetivos planteados en el Plan de Atención a la Diversidad de los mismos.

Respecto a la “*Perspectiva de género relacionada con la planificación y desarrollo del Plan de Acción Tutorial*” (M=3.70, DT=1.139), el 14% del profesorado tutor participante subraya no preocuparse de trabajar el factor género en sus tutorías. Así, se puede observar que este es el aspecto menos considerado dentro de la diversidad, lo que puede llegar a ser preocupante.

Otro de los aspectos tratados hace referencia al tema de la convivencia, en concreto “*La prevención del acoso escolar y su implicación en promover acciones para ello*” (M=4.05, DT=1.019). Se observa, de manera satisfactoria, como un 75.1% del profesorado manifiesta estar de acuerdo con la afirmación presentada, mientras que aún el 8.2% no interioriza la importancia de la temática.

Otra de las funciones del profesorado tutor es ser mediador entre el centro y su alumnado con las familias e “*informar a las familias sobre las medidas de atención a la diversidad del centro*” (M=3.77, DT=1.141). En este aspecto podemos ver que la información de las medidas de atención a la diversidad no se lleva a cabo en las etapas analizadas, manifestando un 14.1% de los/as docentes no comunicarlo a las familias de sus estudiantes.

En conclusión, se puede observar que el profesorado tutor que conforma la muestra, de forma general, desarrolla una orientación y atención tutorial adecuada para atender a la diversidad del alumnado tutorizado, pudiendo ver que lo que más tienden a trabajar es la atención a posibles necesidades de sus estudiantes, sugiriendo actividades de refuerzo y realizando un seguimiento de las medidas implantadas. El resto de las cuestiones planteadas son llevadas a cabo por la mayoría del profesorado, oscilando las respuestas positivas de los docentes entre un 83% y un 92%.

#### **4. Discusión y conclusiones**

A la vista de los resultados obtenidos se puede concluir que el profesorado que ejerce la función tutorial en la etapa de Educación Secundaria, tanto en E.S.O. como en Bachillerato y los Grados Medios y Superiores de Formación Profesional, demuestra una alta implicación ante las diferentes necesidades mostradas por el alumnado al que tutoriza, lo que es indicativo de la gran sensibilización del colectivo en cuanto a la importancia que tiene la atención a la diversidad dentro de esta etapa educativa. Este aspecto redonda en la importancia de entender la tutoría como un apoyo que debe prestarse a lo largo de todo el proceso educativo y no de forma puntual o en situaciones aisladas (Da Re y Clerici, 2017).

En línea con el planteamiento anteriormente señalado, vemos que estos profesionales son los encargados de analizar dichas necesidades para poder ofrecer al alumnado todas aquellas actividades de refuerzo que les ayuden a lo largo de su proceso educativo, lo que les permitirá alcanzar el éxito dentro del mismo. Estas medidas deben estar adaptadas a cada estudiante, de forma que se adapten tanto a sus capacidades como a sus estilos de aprendizaje (Navarro *et al.*, 2016). Paralelamente, una vez que se implementan en la práctica las diferentes medidas para cada estudiante, una labor primordial del profesorado tutor es realizar un seguimiento de estas en cada uno de los y las discentes para poder valorar la eficacia y pertinencia de las mismas, de forma que desde los centros educativos se pueda ofrecer a todo el estudiantado una educación de calidad (UNESCO, 2016) que, además de resolver los problemas del momento, permita un aprendizaje y la formación a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, se observa que el profesorado tutor manifiesta la importancia que tiene, en esta etapa educativa, la puesta en práctica de diferentes medidas que permitan prevenir cualquier situación de acoso escolar, puesto que dichas situaciones inciden negativamente en el rendimiento académico de los y las estudiantes, haciendo que este disminuya (Martín *et al.*, 2014) y, consecuentemente, se hace necesario poner en práctica diferentes medidas y actuaciones para atender necesidades específicas de apoyo educativo en este alumnado. El profesorado tutor parece ser consciente de que el acoso escolar, además de provocar fracaso a nivel educativo, también suele incrementar las tasas de absentismo escolar y abandono escolar prematuro (Rusteholz y Mediavilla, 2022).

De igual forma, los tutores y tutoras destacan la necesidad de trabajar conjuntamente con las familias del alumnado, informando a las mismas sobre las

diferentes medidas que se proponen para cada estudiante. Es destacable cómo el profesorado tutor señala la importancia de la formación para poder atender a todo aquel alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, en línea con los planteamientos de Arnáiz *et al.* (2021) que destacan que el profesorado no especialista en atención a la diversidad es consciente de sus necesidades formativas para poder dar una respuesta adecuada a estos estudiantes. De esta forma, podemos destacar que la mayoría del profesorado suele solicitar asesoramiento sobre cómo deben proceder de cara a abordar todos aquellos procesos de prevención y detección de necesidades, a la par que para poder desarrollar las diferentes medidas que puedan responder a las mismas y mejorar la realidad de dichos estudiantes. Este aspecto destaca la importancia que el profesorado tutor demuestra de cara a ofrecer a sus estudiantes la respuesta más adecuada a sus necesidades, puesto que en la línea apuntada por Solís *et al.* (2019), la actitud del profesorado hacia las prácticas inclusivas es un factor que mejora la efectividad de las medidas adoptadas.

El diseño del Plan de Acción Tutorial, tanto en el aspecto que hace referencia a la inclusión de medidas específicas de atención a la diversidad del alumnado tutorizado como la inclusión de actividades que contemplen la perspectiva de género, son los aspectos menos importantes para el profesorado que ha formado parte del presente estudio.

Actualmente, las líneas de investigación en el campo de la orientación y la tutoría educativa persiguen poder llegar a toda la comunidad educativa y facilitar el proceso de desarrollo de sus funciones, de ahí que se hace necesario ampliar el campo de actuación de la metodología DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) como una línea en expansión, abarcando el asesoramiento y la propia orientación a las personas. Otra de las líneas prioritarias, aunque se trata de otros aspectos, hace referencia a la mejora de la convivencia con todo lo que ello abarca, temática que atrae actualmente a numerosos investigadores e investigadoras. Por último, también es necesario hacer referencia a la línea de actuación que se dirige a la salud mental y que se encuentra íntimamente relacionada con la convivencia y el cambio de hábitos personales y sociales, dadas las actuales circunstancias que, cada vez más, destruyen la personalidad humana natural. Todas ellas son ramificaciones de una línea más amplia, en la que estamos incluidos con este estudio, que es la que se centra en la mejora y el avance en la formación desde la perspectiva de la comunidad educativa y su relación con el tratamiento de la diversidad.

## 5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(3), 197-213.
- Arnáiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67.
- Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and profesional development on Greek teacher' attitudes towards inclusion. *European Journal of special needs education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/088562507016499>
- Burke, K. y Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163-172.
- Da Re, L. y Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, 35, 139-160. <https://doi.org/10.6018/j/298551>.
- De la Cruz, F. y Abreu-Hernández, L.F. (2017). Evaluación de la tutoría en los estudios de posgrado: construcción y validez de escalas. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 11-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5682>
- Delgado-García, M., Conde Vélez, S. y Azaustre Lorenzo, M.C. (2021). Validación de un instrumento para detectar necesidades de orientación en alumnado universitario de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 92-115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30742>
- Del Río, M. H. (2023). *Estrategias didácticas del profesor de matemáticas en un aula inclusiva de Secundaria con alumnos con discapacidad visual* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Zacatecas]. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/3444/1/del%20Río%2c%20M.%20H.%20%282023%29.pdf>
- Farell, P. (2007). Special education in the last twenty years: have things really got any better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.

- García-Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García-García, M. y , S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- González-Vargas, K.M. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción* [Tesis Doctoral, Universidad de Concepción (Chile)]. [http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis\\_Evaluacion\\_de\\_las\\_actitudes\\_docentes.Image.Marked.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes.Image.Marked.pdf)
- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Octaedro/ICE-UB.
- Guerra, M. D., Lima, M.L. y Lima, J.S. (2016). Opinión de los estudiantes de enfermería sobre las tutorías universitarias. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 104-121. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18803>
- León Carrascosa, V. 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. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE. No. 340).
- Martín, J., Ruiz, E. y Martínez R. (2014). *Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: Un análisis evolutivo desde la educación primaria hasta la secundaria*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. [https://sasr.es/wp-content/uploads/2014/05/Acoso\\_escolar.pdf](https://sasr.es/wp-content/uploads/2014/05/Acoso_escolar.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2021-2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf>
- Navarro, B., Arriagada, I., Osse, S. y Burgos, C. (2016). Adaptaciones curriculares: convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>



- Porto, M. y Alcaraz, S. (2020). La coordinación interprofesional como pieza clave para la inclusión: el caso de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 121-136). Dykinson.
- Preece, D. y Timmins, P. (2004). Consulting with students: evaluating a mainstream inclusion centre. *Support for Learning*, 19(1), 24-30.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond delinquent citizenship: immigrant youth's (re)vision of citizenship and belonging in a globalized world. *Harvard Educational Review*, 81(1), 64-94.
- Rusteholz, G. y Mediavilla, M. (2022). *El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico en España*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8007&tipo=documento>
- Shrestha, N. (2021) Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9, 4-11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Solaguren, M. y Moreno L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266.
- Solís, P., Pedrosa, I. & Mateos, L. (2019). Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), 576-608. <https://lc.cx/PROPPI>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Res Sci Educ* 48, 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Titone, C. (2005). The philosophy of inclusion: roadblocks and remedies for the teacher and the teacher educator. *Journal of Educational Thought*, 39, 7-32.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- UNESCO (2015). *La educación para todos, 200-2015: logros y desafíos*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.locale=es>
- Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32(1), 3-11.