

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 70
Número, 4
2018

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN TUTORIAL: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA (EFAT)*

Evaluating counseling and tutoring: the design and validation of a measurement instrument (EFAT)

ANA GONZÁLEZ-BENITO, CONSUELO VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA,
ESTHER LÓPEZ-MARTÍN Y EVA EXPÓSITO-CASAS
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2018.66258

Fecha de recepción: 22/06/2018 • Fecha de aceptación: 06/08/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Ana González-Benito. E-mail: anamariagonzalezbenito@gmail.com

INTRODUCCIÓN. Partiendo de la importancia que se concede a la tutoría dentro de la intervención educativa y orientadora, se observa la necesidad de realizar estudios dirigidos a analizar empíricamente las funciones asociadas al ejercicio de la misma. **MÉTODO.** Es por ello que en el presente trabajo se fundamenta y describe el proceso de construcción y validación de un instrumento dirigido a la Evaluación de las Funciones Asociadas a la Acción Tutorial (EFAT) en Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La matriz teórica de referencia, elaborada a partir de una exhaustiva revisión teórica y normativa, constituye la base a partir de la cual se diseñó la versión inicial del instrumento que fue sometida a un proceso de validación por grupo de expertos. El instrumento definitivo fue aplicado a una muestra de 415 tutores de EP y ESO y, posteriormente, se llevó a cabo la validación de constructo a partir de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de segundo orden. **RESULTADOS.** Los resultados muestran importantes rasgos comunes entre los modelos validados para cada una de las poblaciones objeto de estudio (EP y ESO), así como ciertos matices diferenciales. **DISCUSIÓN.** Existen complejas relaciones que se establecen entre las diferentes funciones y tareas del tutor. La definición de un “modelo de funciones asociadas a la acción tutorial” como el que se propone en este trabajo, así como la construcción y validación de un instrumento para su evaluación, permite establecer una definición competencial ajustada a la realidad actual, a partir de la cual sea posible establecer políticas de mejora de la acción orientadora y tutorial.

Palabras clave: Tutoría, Evaluación, Análisis factorial, Competencias docentes.

Introducción

La tutoría es considerada una actividad orientadora de carácter intencional, llevada a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente y, muy especialmente, por el tutor de un grupo o clase. Dicha actividad se basa en una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno o grupo de alumnos, con el fin de garantizar su desarrollo integral en los ámbitos personal, académico, social y profesional (Albaladejo, 1992; Álvarez y Bisquerra, 1996; Ángulo Vargas, 2003; Arnaiz, 2001; Bisquerra, 2002; Cano González, 2013; Comellas, 1999; Galve Manzano, 2002; García Crespo, 1987; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014; Montanero, 1998; Mora, 1995; Lázaro y Asensi, 1989; Monge, 2010; Pantoja, 2013; Planas Domingo, 2002; Torrego, 2014).

Existe un acuerdo generalizado en considerar la acción tutorial como un elemento nuclear de la intervención orientadora que se desarrolla en las instituciones educativas (Álvarez, 2004; Álvarez, Bauza, Bisquerra *et al.*, 2006; Lázaro y Asensi, 1989; Vélaz de Medrano, 1998), sin embargo, la importancia concedida a esta área de actuación no ha venido respaldada por estudios empíricos que, de manera general, valoren el modelo de tutoría presente en las instituciones educativas y, en consecuencia, que sirvan de base para la optimización de la práctica tutorial.

En este sentido, aunque abundan los estudios teóricos y empíricos que, desde una perspectiva nacional e internacional, han analizado los sistemas de orientación establecidos por diferentes países (Eurydice, 2008; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2004; Sultana, 2004; Vélaz-de-Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano, 2013; Vélaz-de-Medrano, López-Martín, Expósito-Casas y González-Benito, 2016; Watts, Guichard, Plant y Rodríguez, 1994; Watts, Sultana y McCarthy, 2010), la acción tutorial ha sido abordada desde un enfoque más restringido, centrado en el análisis de aspectos concretos de la tutoría. En esta

línea, se encuentran las investigaciones que muestran sus efectos positivos en el rendimiento académico, en las actitudes y el comportamiento del alumnado (Jones, Stallings y Malone, 2004; Malone, Jones y Stallings, 2002, entre otros), en la prevención del absentismo escolar (Reglin, 1997), en la mejora en la atención y el progreso de alumnos con necesidades educativas especiales (Borisov y Reid, 2010) y en los beneficios asociados a la estrategia de la tutoría entre iguales (Susan y Bailey, 2002).

Dentro del contexto español, las revisiones teóricas que versan sobre la figura del tutor y la práctica tutorial (Asensi, 2002; Sanz Oro, 2010; Sobrado, 2007, entre otras) suelen destacar la evidente importancia que esta tiene como factor coadyuvante para la mejora de la calidad de la educación. Asimismo, existen estudios parciales que se centran en determinados aspectos, como la cobertura de las necesidades de tutoría (Vélaz de Medrano, Blanco y Manzano, 2012), las necesidades del profesorado para desempeñar la función tutorial (Cañas, Aranda y Pantoja, 2005; García Bacete, García Castellar y Doménech, 2005; Fuente Anuncibay, 2010), el perfil competencial del tutor (Tarrida, 2012), la relación entre la acción tutorial y la mejora del clima escolar (Serrano, 2009), su posible repercusión en la participación de las familias (Castro, Expósito-Casas, Lizasoain, López-Martín y Navarro, 2015), los efectos de la tutoría entre iguales (Flores y Durán, 2013) o las ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal (Pino y Soto, 2010).

La revisión de los antecedentes y el estado actual del tema objeto de estudio pone de manifiesto la ausencia de estudios empíricos dirigidos a analizar cuáles son las funciones asociadas al ejercicio de la tutoría, así como el nivel de cumplimiento de las mismas. De este modo, partiendo de la demostrada importancia de la evaluación como una de las claves de mejora de la actividad educativa, y del relevante papel de la tutoría en la intervención orientadora y educativa, el objetivo del presente trabajo es

construir y validar un instrumento que permita evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial.

Método

Procedimiento

El trabajo de campo, llevado a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2015, requirió la entrega en mano de los cuestionarios en formato impreso al director de cada uno de los centros seleccionados. El director fue el encargado de distribuir este instrumento a los tutores del centro atendiendo a la pauta descrita en el apartado de descripción de la muestra.

Instrumento

El instrumento Evaluación de las Funciones Asociadas a la Acción Tutorial (EFAT) persigue evaluar las funciones que desempeñan los tutores de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para su construcción, se ha procedido en primer lugar a establecer una matriz teórica de referencia estructurada en tres dimensiones y nueve subdimensiones que coinciden, respectivamente, con los principales objetivos y funciones de la acción tutorial. Posteriormente, estas se concretaron en indicadores vinculados a las tareas del tutor con su grupo de alumnos.

El establecimiento de este modelo teórico ha sido elaborado a partir del análisis normativo y teórico de las funciones asociadas a la acción tutorial. De manera más específica, se ha partido de las funciones detalladas en el Real Decreto 82/1996, en que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria y, en el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, así como en las adaptaciones que de dicho Real Decreto

han llevado a cabo posteriormente las diferentes comunidades autónomas. Esta propuesta inicial ha sido completada con aquellas otras funciones establecidas por autores de referencia en este ámbito de estudio¹.

A partir de este modelo teórico se construye una primera versión del instrumento que se somete a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos. Para ello, se cuenta con la participación de 22 profesionales (especialistas en el campo de la orientación educativa y la acción tutorial y profesorado con experiencia como tutor en diferentes etapas educativas), quienes han valorado las tareas asociadas a la acción tutorial de acuerdo con los siguientes criterios: claridad (ambigüedad, formulación clara y de fácil comprensión), idoneidad (adecuación en relación a la función que intenta medir y suficiencia para inferir la información buscada) y relevancia (si la tarea es representativa de lo que intenta medir y aporta información significativa respecto a la dimensión evaluada).

Atendiendo al análisis de las valoraciones y sugerencias de los expertos, se llevaron a cabo modificaciones en la formulación de algunos ítems a fin de mejorar la claridad en su redacción y emplear una terminología neutra de género. Además, se incorporó el ítem “Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres”, al tratarse de una de las tareas que los expertos consideraron que debería incluirse y se eliminaron los siguientes tres ítems: “Organización y presidencia de las sesiones de evaluación”, ya que es una función propia de la Jefatura de Estudios, “Realización de reuniones individuales con las familias para informar sobre todo aquello que les concierne del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos” y “Realización de reuniones colectivas con las familias para informar sobre aspectos generales del curso”, por tratarse de técnicas empleadas para llevar a cabo tareas reflejadas en otros indicadores. La versión definitiva de la matriz teórica se incluye como Anexo 1 (tabla 3).

El instrumento EFAT está compuesta por 39 ítems, de respuesta cerrada tipo Likert (1=Nada / 2=Casi nada / 3=Poco / 4=Algo / 5=Bastante / 6=Mucho), en el que se solicita a los tutores que valoren el tiempo que deberían dedicar a las diferentes tareas tutoriales y que se corresponden con los indicadores del modelo.

Muestra

El presente estudio se enmarca en el contexto del proyecto de investigación I+D+i, que lleva por título “Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las Comunidades Autónomas (II): Finalidades y funcionalidad. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea” (Ref. EDU2012-37942). En dicha investigación, entre otros, se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo mediante encuesta dirigida a los directores, orientadores y tutores de EP y ESO de ocho comunidades autónomas. En el caso que nos ocupa, el instrumento EFAT se incluyó como parte del cuestionario aplicado a los tutores de centros públicos de EP y ESO de Castilla y León. La elección de esta comunidad autónoma responde a cuestiones operativas, ya que coincidieron temporalmente la finalización de la fase de diseño del instrumento EFAT, con el inicio del trabajo de campo del proyecto I+D+i en dicha región.

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo aleatorio proporcional al tamaño de las subpoblaciones de la comunidad autónoma de interés. La población de referencia la constituyeron el total de los centros educativos (unidad primaria de muestreo) de EP (N = 665) y de ESO (N = 220) de Castilla y León. Para la selección de los tutores, y con el objetivo de asegurar la máxima representatividad posible, en el caso de los centros de EP, se tomó a un tutor de cada ciclo, y en los centros de ESO a dos tutores, un tutor de 2º y otro de 4º, más uno de Diversificación Curricular y otro de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) cuando se ofertaban tales enseñanzas en

el centro. La tabla 1 presenta el tamaño y la composición final de la muestra, una vez depurados los casos con más de un 25% de respuestas en blanco (7 casos en total).

TABLA 1. Descripción de la muestra

		N	% del N
Etapa educativa	Educación Primaria	192	46,3%
	Educación Secundaria Obligatoria	223	53,7%

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

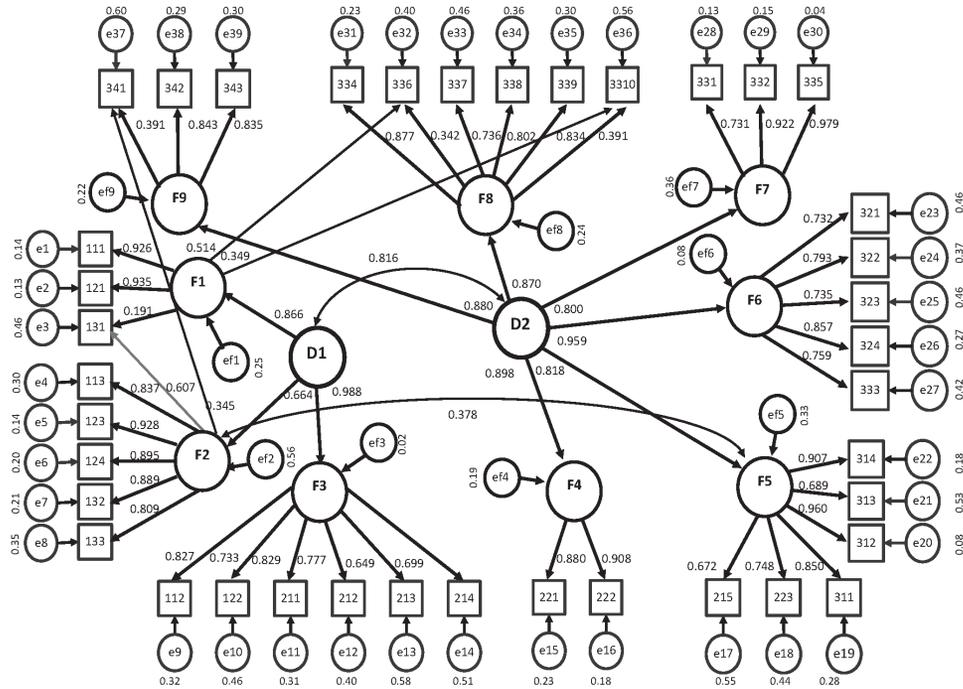
La validación del instrumento se ha llevado a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC) de segundo orden. El programa de análisis de datos empleado fue Mplusv.6.0 (Muthén y Muthén, 2010) y como método de estimación se utilizó el de mínimos cuadrados ponderados (*Weightedleastsquares mean and varianceadjusted-WLSMV*), ya que las variables observadas del modelo propuesto eran ordinales.

Confirmada la estructura teórica, se ha procedido a estimar la fiabilidad de las diferentes dimensiones y subdimensiones de la escala, calculado el índice de fiabilidad compuesta (IFC) (Fornell y Larcker, 1981).

Resultados

Los modelos de segundo orden definitivos para cada una de las dos poblaciones objeto de estudio (EP y ESO) se presentan en las figuras 1 y 2. A este respecto, cabe señalar que como se le presupone a un modelo de estas características, solo se llevaron a cabo aquellas modificaciones que eran justificables a nivel teórico (Kline, 2011). Además, empleando como guía los contrastes de los multiplicadores de Lagrange

FIGURA 1. Modelo de segundo orden para el instrumento EFAT en la etapa de Educación Primaria



(índices de modificación) y el contraste de Wald (estadístico t) se llevó a cabo una nueva especificación de los modelos.

Atendiendo a los índices de ajuste del modelo², el valor del RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) en ambas etapas educativas es de 0.067, lo que estaría informando de un ajuste aceptable (Byrne, 1998). Por su parte, el índice TLI (*Tucker Lewis Index*) mostró la idoneidad del ajuste del modelo al tomar valores próximos a la unidad, concretamente de 0.952 (EP) y de 0.963 (ESO). Del mismo modo, el CFI (*Comparative Fit Index*) fue igual a 0.948 en EP y de 0.960 en ESO, lo cual indicó un ajuste adecuado del modelo (Browne y Cudeck, 1993; Kline, 2011).

Haciendo referencia a la fiabilidad de las dimensiones y subdimensiones evaluadas, se observó cómo los IFC estimados para los factores de primer y de segundo orden (tabla 2) tomaron valores comprendidos entre 0.748 y 0.961 para EP

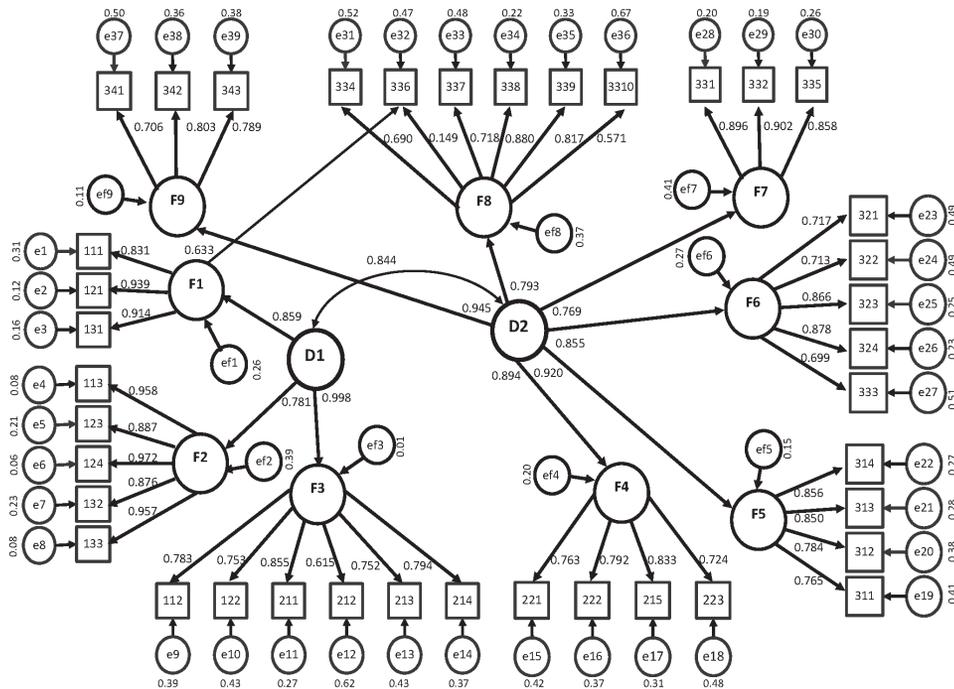
y entre 0.811 y 0.970 para ESO, lo cual informó de unos niveles de fiabilidad buenos e, incluso en algunos casos, óptimos.

TABLA 2. Fiabilidad compuesta

	IFC EP	IFC ESO
F1	0,749	0,902
F2	0,912	0,970
F3	0,888	0,892
F4	0,889	0,860
F5	0,919	0,887
F6	0,883	0,884
F7	0,961	0,916
F8	0,837	0,820
F9	0,748	0,811
D1	0,884	0,914
D2	0,950	0,947

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2. Modelo de segundo orden para el instrumento EFAT en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria



Discusión

Como puede observarse, en los modelos validados se reduce el número de dimensiones respecto al modelo teórico de partida. La primera dimensión “Favorecer la educación integral” se unifica con la segunda “Personalización de la enseñanza”, conformándose en una sola dimensión denominada “Favorecer la educación integral y la personalización de la enseñanza” (D1). Ambos objetivos de la tutoría parecen converger puesto que, al fomentar el carácter integral del proceso formativo, se está adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada estudiante.

Tanto en el modelo teórico como en el modelo final se distinguen 9 subdimensiones, existiendo algunas diferencias en su configuración interna y en su denominación. En ambas etapas educativas, las tres subdimensiones “Contribuir a la orientación personal del alumnado”,

“Contribuir a la orientación académica del alumnado” y “Contribuir a la orientación profesional del alumnado” se reconfiguran en dos: “Conocer al alumnado” (F2) e “Informar, asesorar y derivar a otros profesionales” (F2). Es decir, en lugar de agruparse atendiendo a las áreas generales de intervención de la orientación y la tutoría (personal, académica y profesional), su estructuración se establece conforme a funciones globales que incluyen tareas concretas, pero de carácter transversal a todas las áreas.

La subdimensión “Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo” (F4), en el modelo teórico se encuentra integrada en la dimensión “Personalización de la enseñanza”, como parte de la actividad de evaluación desarrollada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el modelo definitivo la sitúa dentro de la dimensión “Favorecer la intervención

adecuada por parte de toda la comunidad educativa” (D2). Este hecho podría deberse a que las tareas asociadas a la misma hacen referencia a actividades que se realizan de forma colaborativa entre los diferentes agentes educativos.

En función de la etapa educativa, los indicadores “Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno” (215) y “Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno” (223) cambian de posición respecto al modelo de partida. En EP, ambas tareas se sitúan dentro de la subdimensión “Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación” (F5), al tratarse de tareas que tienen un carácter más burocrático, pero con importante incidencia en la toma de decisiones del tutor en relación con la elaboración del Plan de Acción Tutorial y las actividades de orientación. Por su parte, en Educación Secundaria, los dos indicadores se ubican en la subdimensión “Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo” (F4), lo cual podría revelar que los tutores de esta etapa consideran que la tarea de cumplimentación de dicha documentación forma parte del propio proceso de evaluación.

El indicador “Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares” (333) se sitúa en la subdimensión “Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro” (F6) en ambas etapas. A pesar de tratarse de una actividad que conlleva coordinación con el resto del profesorado, los tutores la podrían considerar más un mecanismo de potenciación de la integración y la participación del alumnado, que una actuación relativa a la coordinación de la intervención educativa.

Tanto en EP como en ESO, los indicadores “Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares” (331), “Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo” (332) y “Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado” (335)

se conforman en el modelo validado como una subdimensión con entidad propia, denominada “Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado” (F7). Estas tareas del tutor se integraban en la subdimensión “Coordinar la intervención educativa del profesorado”, pero se aprecia cómo se establece una diferenciación clara exclusivamente referida a todas las tareas vinculadas con el diseño, desarrollo y evaluación de las adaptaciones del currículo y de las actividades de refuerzo.

De especial relevancia es el caso de aquellos indicadores cuya pertenencia a una única subdimensión no es clara. Así, la tarea “Colaboración con el orientador (del centro o de la zona)” (336) se asocia con las subdimensiones “Conocer al alumnado” (F1) y “Coordinar la intervención educativa del profesorado” (F8), por requerirse, para ambas funciones, la cooperación del orientador para conseguir conocimiento más profundo de los alumnos del grupo en el que se ejerce como tutor. Además, en EP la “Coordinación y colaboración con los demás tutores” (3310) también se vincula con la subdimensión “Conocer al alumnado” (F1), al requerirse el trabajo colaborativo con el resto de tutores, para lograr conocer mejor al alumnado (por ejemplo, en el tránsito entre cursos). Finalmente, en esta misma etapa, los indicadores “Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes” (131) y “Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres” (341) también contribuyen a configurar la dimensión “Informar, asesorar y derivar a otros profesionales” (F2), pudiendo ser estas tareas que llevan a cabo con la colaboración de otros profesionales.

Conclusiones

La tutoría es reconocida como un componente fundamental de la intervención orientadora que se lleva a cabo en los centros educativos y, a este respecto, son varios los trabajos que han

analizado sus efectos sobre diferentes elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje o sobre el desarrollo del alumno, pero, sin embargo, son escasos los estudios empíricos centrados exclusivamente en la figura del tutor y el conjunto de funciones que configuran de manera sustantiva su rol específico.

Por este motivo, el presente trabajo persigue contribuir a este ámbito de estudio con un instrumento dirigido a evaluar la función tutorial. Partiendo de una exhaustiva revisión de la literatura y del análisis normativo, se establece una matriz de especificaciones que recoge las tareas que desempeña el tutor en el ejercicio de sus funciones. En una segunda fase, se diseña el instrumento EFAT y se lleva a cabo una validación de contenido por grupo de expertos, a partir de la cual se redacta el instrumento definitivo. Tras la aplicación del instrumento a una muestra de 192 tutores de EP y 223 de ESO de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, se estudia la estructura teórica subyacente a los datos a partir de un análisis factorial confirmatorio de segundo orden.

La validación de constructo llevada a cabo permite identificar dos dimensiones generales, en torno a las cuales se agrupan las nueve funciones principales que desempeñan los tutores dentro del sistema educativo no universitario, y que son “Favorecer la educación integral y la personalización de la enseñanza” y “Favorecer la intervención adecuada por parte de toda la Comunidad Educativa”. A pesar de la existencia de numerosos rasgos comunes entre ambas etapas educativas, cabe destacar la identificación de ciertos aspectos diferenciales, en concreto el relativo a la evaluación. A este respecto, en secundaria, el conjunto de tareas asociadas a la tutoría se agrupan en un solo factor; sin embargo, en

primaria, se diferencian las tareas referidas a la coordinación de proceso de evaluación y la toma de decisiones, de aquellas otras de carácter más burocrático, como son las relativas a la cumplimentación de documentación, que se asocian a la participación en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación. Este hecho podría estar informando de que en la etapa de Educación Primaria, dada la centralidad del rol de maestro-tutor debida a la intervención de un menor número de docentes con el grupo-clase, los resultados de la evaluación retroalimentan en mayor medida la práctica tutorial.

Otra conclusión derivada de este trabajo hace referencia a la relación de algunas tareas con varias funciones tutoriales de manera simultánea, fundamentalmente en el caso de Educación Primaria. Este aspecto refleja la repercusión que tienen, dentro de la práctica tutorial, unas tareas sobre otras. En este sentido, la propuesta de un modelo de segundo orden para validar la estructura teórica subyacente a este instrumento, no solo es la aproximación metodológica más coherente atendiendo a la matriz teórica de partida, sino que también ha permitido capturar las complejas relaciones que se establecen entre las diferentes funciones del tutor.

Finalmente, cabe destacar que la definición de un “modelo de funciones asociadas a la acción tutorial” como el que se propone en este trabajo, así como la construcción y validación de un instrumento para su evaluación permiten establecer una definición competencial ajustada a la realidad actual, a partir de la cual sea posible establecer políticas de mejora de la acción orientadora y tutorial vinculadas a la formación de los directivos y tutores, así como al refuerzo de la colaboración en la organización del centro.

Notas

* Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto de I+D+iEDU2012-37942, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

¹ Albaladejo (1992), Álvarez y Bisquerra (1996), Ángulo Vargas (2003), Argüis (2001), Arnaiz (2001), Artigot (1973), Asensi Díaz (2002), Bisquerra (2002), Cano González (2013), Comellas (1999), Fernández Torres (1991), Galve Manzano (2002), Galve y García Pérez (1992), García Crespo (1987), García López (1997, 2001), González-Benito y Vélaz-de-Medrano (2014), Guillamón (2002), Lara (2008a, 2008b), Lázaro y Asensi (1989), Monge (2010), Montanero (1998), Mora (1995), Ortega (1994), Pantoja (2013), Planas Domingo (2002), Riart (1999), Río Sadornil y Martínez González (2007), Sanz Oro (2010), Torrego (2014) y Vélaz de Medrano (1998).

² No se ha considerado el estadístico de bondad de ajuste, Chi Cuadrado, debido a que este índice se ve gravemente afectado por el tamaño muestral y el no cumplimiento del supuesto de normalidad (West, Finch y Curran, 1995; Batista y Coenders, 2000; Schumacker y Lomax, 2010; López-Martín, Expósito-Casas, González y Jiménez García, 2012).

Referencias bibliográficas

- Albaladejo, J. J. (1992). *La acción tutorial*. Alicante: Disgrafos.
- Álvarez González, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En *Contextos educativos y acción tutorial* (pp. 71-109). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., Bauza, A., Bisquerra, R., Dorio, I., Figuera, P., Forner, A., Pantoja, A., Rodríguez Espinar, S., Rodríguez Montoya, F y Torrado, M. (2006). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Angulo Vargas, A. (2003). *La Tutoría en la Educación Primaria: Manual de Ayuda*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Argüis, R. (2001). *La acción tutorial: el alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2001). Fundamentación de la tutoría. En AA. VV., *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra* (13-22). Barcelona: Editorial GRAO.
- Artigot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: CSIC.
- Asensi Díaz, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002). *Tendencias Pedagógicas*, 7, 117-135.
- Batista, J. M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. (2002). Marco integrador de la orientación y la tutoría. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 269-281). Barcelona: Praxis.
- Borisov, C. y Reid, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis and Simplis: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cano González, R. (coord.) (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cañas Calles, A., Aranda Campoy, T. J. y Pantoja Vallejo, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57(3), 297-314.
- 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, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), 29-37.
- Comellas, M. J. (1999). La tutoría en la ESO. Estudio de su valoración en una población de Barcelona. *Educar*, 24, 111-128.

- Eurydice (2008). *Orientación académico-profesional en la educación obligatoria a tiempo completo en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.
- Flores, M. y Durán, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324.
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Fuente Anuncibay, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un Programa de Orientación y Tutoría para la Diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 571-586.
- Galve Manzano, J. (2002). *Orientación y acción tutorial: de la teoría a la práctica: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional*. Madrid: Ciencias de la Educación Pre-escolar y Especial.
- Galve Manzano, J. L. y García Pérez, E. M. (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria (3-18 años)*. Madrid: CEPE.
- García Bacete, F. J., García, R. y Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 199-244.
- García Crespo, C. (1987). La acción tutorial desde una perspectiva comparada. *Revista de Ciencias de la Educación*, 129, 89-100.
- García López, J. (1997). Tutoría con alumnos en primaria: planteamientos, actuaciones y estrategias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 12, 201-220.
- García López, J. (2001). *La tutoría, un marco para las relaciones de la comunidad educativa*. Madrid: CEAPA.
- González-Benito, A. y Vélaz-de-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- Guillamón, J. R. (2002). La acción tutorial. En E. Repetto, *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, volumen I. Marco Conceptual y Metodológico (pp. 440-471). Madrid: UNED.
- Jones, D., Stallings, D. T. y Malone, D. (2004). Prospective teachers as tutors: Measuring the impact of a service-learning program on upper elementary students. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 99-118.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Lara, A. (2008a). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lara, A. (2008b). *Orientación y tutoría en el marco de la acción educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría (2.^a ed.)*. Madrid: Narcea.
- López-Martín, E., Expósito-Casas, E., González, C. y Jiménez-García, E. (2012). Análisis psicométrico de una escala de habilidades y estrategias para el estudio: Evaluación y mejora de una adaptación del Inventario LASSI. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1383-1408.
- Malone, D., Jones, D. y Stallings, D. T. (2002). Perspective transformation: Effects of a service-learning tutoring experience on prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 61-81.
- Monge Crespo, C. (2010). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Montanero, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 149-166). Barcelona: Praxis.
- Mora, J. (1995). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus user's guide, 6th Edition*. Los Ángeles, CA: Muthén y Muthén.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004). *Orientación profesional y políticas públicas*. Madrid: MEC-OCDE.
- Ortega Ocampos, M. A. (1994). *La tutoría en educación secundaria y bachillerato*. Madrid: Ed. Popular.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Pino, M. y Soto, J. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente: estudio de caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(1), 155-166.
- Planas Domingo, J. A. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 181-230). Barcelona: Praxis.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (BOE, n.º 44, 20/02/1996).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE, n.º 45, 21/02/1996).
- Reglin, G. (1997). Mentoring and Tutoring Help (MATH). Program Fights Truancy. *The Clearing House*, 70, 319-324.
- Riart I Vendrell, J. (1999). La orientación y la tutoría. En P. Arnaiz I Pascual y J. Riart I Vendrell, *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- Río Sadornil, D. y Martínez González, M. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357.
- Schumacker, R. E. y Lormax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York, NY: Routledge.
- Serrano, C. (2009). Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: Revista de Educación*, 32, 95-122.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de Educación*, 9, 43-64.
- Sultana, R. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Susan, V. Z. y Bailey, E. (2002). Unlocking peer potential for tutoring. *The Education Digest*, 67(5), 44-45.
- Tarrida, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41.
- Torrego, J. C. (coord.), Gómez, M. J., Martínez, C. y Negro, A. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Editorial Grao.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz de Medrano Ureta, C., Blanco Blanco, A. y Manzano Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, n.º extra 1, 138-173.
- Vélaz-de-Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290.

- Vélaz de Medrano, C., Manzanares, A., López, E. y Manzano, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores de educación Primaria y Secundaria. Estudio de nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 261-292.
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P. y Rodríguez, M. L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A. G., Sultana, R. G. y McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy and practice: a brief history. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.
- West, S. G., Finch, J. F. y Curran, P. J. (1995). Structural Equation Models with Nonnormal Variables. En R. H. Hoyle (ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications*. California: SAGE Publications.

Anexo

TABLA 3. Dimensiones, subdimensiones e indicadores del modelo teórico

Dimensión (Objetivos de la acción tutorial)	Subdimensión (Funciones de la acción tutorial)	Indicador (Tareas del tutor respecto a los alumnos de su grupo)
1. Favorecer la educación integral	1. Contribuir a la orientación personal del alumnado	1.1.1. Conocimiento de los <i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado
		1.1.2. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)
		1.1.3. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación personal</i> del alumnado
	2. Contribuir a la orientación académica del alumnado	1.2.1. Conocimiento de las <i>competencias e intereses académicos</i> de cada alumno
		1.2.2. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa
		1.2.3. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas
		1.2.4. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación académica</i> del alumnado
	3. Contribuir a la orientación profesional del alumnado	1.3.1. Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes
		1.3.2. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales
1.3.3. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación profesional</i> del alumnado		

TABLA 3. Dimensiones, subdimensiones e indicadores del modelo teórico (cont.)

Dimensión (Objetivos de la acción tutorial)	Subdimensión (Funciones de la acción tutorial)	Indicador (Tareas del tutor respecto a los alumnos de su grupo)
2. Personalización de la enseñanza	1. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje	2.1.1. Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado 2.1.2. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado 2.1.3. Realización de <i>actividades de refuerzo</i> educativo con los alumnos que lo necesiten 2.1.4. Realización de <i>actividades de técnicas de estudio</i> con los alumnos 2.1.5. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.)
	2. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo	2.2.1. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores 2.2.2. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos 2.2.3. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno
3. Favorecer la intervención adecuada por parte de toda la comunidad educativa (a partir de prácticas educativas coherentes y de un enfoque globalizador de las mismas)	1. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación	3.1.1. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro 3.1.2. Aplicación del Plan de Acción Tutorial 3.1.3. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría 3.1.4. Evaluación de la acción tutorial desarrollada
	2. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro	3.2.1. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso 3.2.2. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro 3.2.3. Mediación en situaciones de conflicto 3.2.4. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia
	3. Coordinar la intervención educativa del profesorado	3.3.1. Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares 3.3.2. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo 3.3.3. Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares 3.3.4. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente 3.3.5. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado 3.3.6. Colaboración con el orientador (del centro o de la zona) 3.3.7. Coordinación con servicios públicos de la zona (servicios sociales, servicios de salud, asociaciones, etc.) 3.3.8. Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios 3.3.9. Colaboración con la Dirección del centro 3.3.10. Coordinación y colaboración con los demás tutores
	4. Favorecer la colaboración familia-escuela	3.4.1. Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres 3.4.2. Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad u otras incidencias de sus hijos/as 3.4.3. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos

Fuente: elaboración propia.

Abstract

Evaluating counseling and tutoring: the design and validation of a measurement instrument (EFAT)

INTRODUCTION. Given the importance attributed to tutoring in education intervention and guidance implementing studies focused on the empirical analyses and the functions associated with the tutorial action are required. **METHOD.** This paper presents and describes the process of construction and validation of an instrument aimed at Evaluating the Functions Associated to the Tutoring Action (EFAT) in Primary Education (EP) and Compulsory Secondary Education (ESO). The theoretical matrix of reference was developed from a thorough and exhaustive review of the literature and the education legislation, and constitutes the starting point from which the instrument was designed. This first version was submitted to validation of experts and, subsequently, the final instrument was applied to a sample of 215 tutors of Primary and Compulsory Secondary schools. Finally, it was conducted on a construct validation based on a Second Order Confirmatory Factor Analysis (CFA). **RESULTS.** The results show important features in common between the models validated in each population of interest (Primary Education and Compulsory Secondary Education), as well as certain distinguishing aspects. **DISCUSSION.** There are complex relationships that are established between the different tutorial functions and tasks that tutors perform in schools. The definition of a “model of functions associated with the tutorial action” such as the one proposed in this paper, as well as the construction and validation of an instrument for its evaluation, allows for the establishment of a competence definition adjusted to the current reality. It is possible to establish policies to improve the guidance and tutoring actions.

Keywords: *Tutoring, Evaluation, Factor analysis, Teaching skills.*

Résumé

Évaluation de la fonction du tutorat: conception et validation d'un instrument de mesure (EFAT)

INTRODUCTION. Tout en partant de l'importance accordée au tutorat dans le cadre de l'intervention et de l'orientation pédagogiques, nous constatons la nécessité de mener des études visant à analyser de manière empirique les fonctions associées à l'exercice de celle-ci. **MÉTHODE.** Voilà pourquoi dans ce travail est basé et décrit le processus de construction et de validation d'un instrument pour l'Évaluation des Fonctions Associées à l'Action Tutorial (EFAT) dans l'enseignement primaire (d'accord avec le système espagnol l'EP, équivalent à l'école primaire) et de l'enseignement secondaire (d'accord avec le système espagnol l'ESO, équivalent au collège et au lycée). La matrice théorique de référence, élaborée à partir d'une révision théorique et normative exhaustive, constitue la base à partir de laquelle la version initiale de l'instrument a été conçue et soumise à un processus de validation par un groupe d'experts. L'instrument final a été appliqué à un échantillon de 415 tuteurs d'EP et ESO et, par la suite, la validation du concept a été réalisée en utilisant une Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC) de deuxième ordre. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent des caractéristiques communes importantes parmi les modèles validés pour chacune des populations étudiées (EP et ESO), ainsi que certaines nuances différentielles.

DISCUSSION. Des relations complexes sont établies entre les différentes fonctions et tâches du tuteur. La définition d'un «modèle de fonctions associées à l'action tutorial» comme celui proposé dans ce travail, ainsi que la construction et la validation d'un instrument d'évaluation, pour établir une définition de la compétence qui se rapproche de la réalité actuelle; à partir de cela, il est possible d'établir des politiques pour améliorer l'action de guidage et de tutorat.

Mots-clés: Tutorat, Évaluation, Analyse factorielle, Compétences pédagogiques.

Perfil profesional de las autoras

Ana González-Benito (autora de contacto)

Doctora en Educación con mención “Doctor Internacional” (2018), máster en Innovación e Investigación en Educación, con la especialidad en Diagnóstico y Orientación (2011), licenciada en Psicopedagogía (2008) por la UNED y diplomada en Maestro con la especialidad en Educación Primaria por la Universidad Complutense de Madrid (2005). Su campo de investigación se centra en el estudio de la acción tutorial, la orientación educativa y las competencias profesionales de los docentes.

Correo electrónico de contacto: anamariagonzalezbenito@gmail.com

Dirección para la correspondencia: C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid. Despacho 217.

Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta

Doctora en Educación por la Universidad Complutense con Premio Extraordinario (1996). Catedrática en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la UNED, docente en el Grado de Pedagogía y másteres en Investigación e Innovación en Educación, y en Formación del Profesorado de E. Secundaria. Investigadora principal en 15 proyectos de investigación seleccionados en convocatorias competitivas nacionales e internacionales, y en 4 proyectos de Redes de Innovación Docente. Ha realizado asistencias técnicas y estudios sobre educación, desarrollo y orientación psicopedagógica para numerosos organismos (UNESCO, AECID, OEI, OEA, UNICEF, Banco Mundial, Ministerios de Educación iberoamericanos). Ha publicado 64 artículos (varios en revistas con índice de impacto) y 10 libros/capítulos. Es investigadora responsable del Grupo de Investigación Consolidado sobre “Sistemas de orientación psicopedagógica y competencias de los orientadores escolares” <http://www2.uned.es/grisop/>. Preside la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y dirige la *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP) <http://revistas.uned.es/index.php/reop/index>.

Correo electrónico de contacto: consuelo.velaz@edu.uned.es

Esther López-Martín

Licenciada en Pedagogía (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), doctora en Ciencias de la Educación con mención de “Doctor Europeo” (Premio Extraordinario) por esta misma universidad. Su campo de investigación se centra en la construcción y validación de instrumentos para la evaluación de sistemas educativos y la evaluación de la eficiencia y de la productividad.

Correo electrónico de contacto: estherlopez@edu.uned.es

Eva Expósito-Casas

Licenciada en Pedagogía (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y doctora en Educación con mención “Doctor Internacional” (Premio Extraordinario) por esta misma universidad. Su campo de investigación se centra en la construcción y validación de instrumentos de medida y en el estudio de problemas metodológicos asociados a la evaluación educativa.

Correo electrónico de contacto: evaexpositocasas@edu.uned.es