

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 71
Número, 2
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EFICACIA PERCIBIDA EN EL DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Perceived effectiveness in the development of tutoring in secondary education

VÍCTOR LEÓN CARRASCOSA Y MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ-DÍAZ
Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2019.69032

Fecha de recepción: 04/12/2018 • Fecha de aceptación: 10/04/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Víctor León Carrascosa. E-mail: victorleoncarrascosa@ucm.es

INTRODUCCIÓN. El desarrollo de las tutorías es importante en el ámbito formativo y académico del alumnado. La tutoría debe atender las características y necesidades individuales de los estudiantes en los aspectos cognitivos, académicos, personales, familiares y profesionales que mejoren los procesos de formación. Para ello, el estudio pretende valorar la eficacia del desarrollo de las tutorías en Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria y realizar un estudio diferencial en función de las distintas variables sociodemográficas seleccionadas (sexo, curso y tipo de centro). **MÉTODO.** Se ha aplicado un cuestionario a 4.254 estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid. Dentro de las tutorías se analizan las *funciones del tutor con el alumnado*, las *funciones del tutor con la familia*, el *desarrollo* y la *evaluación* de las tutorías. **RESULTADOS.** Se evidencia una valoración de nivel medio sobre la eficacia del desarrollo de las tutorías, siendo los ítems centrados en las *funciones del tutor con el alumnado* (3,39) mejor valorados y los ítems que hacen referencia al *desarrollo de las tutorías* (2,92) los que obtienen medias más bajas. Asimismo, los estudiantes de los primeros cursos de la educación secundaria valoran con un nivel más alto la eficacia de las tutorías. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos sugieren que los aspectos que mayor grado de atención requieren en el desarrollo de las tutorías en los centros educativos son: la participación de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), el desarrollo de actividades académicas y profesionales, así como aquellas centradas en su desarrollo social y personal. Igualmente, la necesidad de plantear procesos de evaluación que mejoren la planificación y desarrollo de las tutorías y las programaciones de aula en los centros educativos.

Palabras claves: Tutorías, Educación secundaria, Estudiantes, Evaluación educativa.

Introducción

La acción tutorial está encaminada a atender el desarrollo integral de los estudiantes y la personalización e individualización del proceso formativo, ajustándolo y adaptándolo a las características y necesidades de cada uno de los alumnos (Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2007). Aquí, el profesor tutor se convierte en una pieza clave en el desarrollo académico y formativo del alumnado, ya que es la persona que tiene encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarle y ayudarle en su proceso de formación, así como el responsable de coordinar la acción tutorial con el resto del profesorado. Por ello, el tutor es aquel profesor que lleva a cabo de manera conjunta las funciones de docencia con distintas actividades de tipo funcional, orientador y formativo para lograr el desarrollo de los estudiantes en los aspectos cognitivos, académicos, personales, familiares y profesionales (García Nieto, 2011). Como señalan Alegre, Guzmán y Arvelo (2017), se trata de una figura influyente por su habilidad de relacionarse con el grupo y las formas de enseñar, lo que hace que sea un modelo de guía de conducta y actitud, facilitador del diálogo con los estudiantes con la finalidad de dar respuesta a cuestiones de muy diverso tipo (personales, escolares o profesionales) a través del desarrollo de la acción tutorial.

La tutoría se identifica como una labor esencialmente formativa y estrechamente vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez González, 2010); sin embargo, se concede más importancia a la tarea académica que a la formativa de la persona. Así, para dar respuesta al desarrollo integral de los estudiantes, el profesorado debe atender los procesos educativos acordes a las estructuras organizativas y funcionales, tal y como la legislación señala en torno a la función tutorial del docente con los estudiantes, dirigida y orientada a su aprendizaje y al apoyo de su proceso educativo, colaborando estrechamente con las familias. Las actuaciones del tutor con respecto al resto de la comunidad

educativa precisan desarrollar un plan estratégico que contemple a todos los miembros de la comunidad educativa y, paralelamente, delegue responsabilidades para la consecución de los objetivos propuestos en la planificación de la acción tutorial (Álvarez Justel, 2017; Arias Aparicio y Gentile, 2011; Feito, 2010; González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014; Revenga, 2010; Urosa y Lázaro, 2017).

Sin embargo, como señalan Muñoz y Pastor (2015) y Weiss (2016), las funciones del tutor suelen venir condicionadas por factores externos que dificultan su desempeño. El contar o no con una hora semanal de tutoría, la falta de tiempo para la gestión de las tutorías, la falta de reconocimiento en el profesorado al ejercer de tutor de un grupo y el valor de las mismas en los centros son aspectos que se deben tener en cuenta en la práctica tutorial con la intención de crear nuevos escenarios que garanticen el desarrollo académico y formativo de los estudiantes. Por otro lado, la participación de las familias en los centros educativos influye en la vida educativa de sus hijos, siendo necesaria una mayor coordinación y trabajo en equipo entre ambos contextos (familia-escuela), que suele verse, en ocasiones, perjudicada por la falta de colaboración, por momentos de mucho trabajo administrativo y académico e incluso desconocimiento y desinterés por la acción tutorial (Cano Ortiz, Mayoral, Liesa y Castelló, 2013; Pantoja, 2013). De esta manera, cada vez es más importante adaptarse a los cambios y atender a las diferencias individuales de los estudiantes a través de técnicas, herramientas o estrategias para el funcionamiento de la acción tutorial en beneficio del desarrollo integral de los mismos (Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015). En este sentido, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación se convierten en una herramienta fundamental para conectar las escuelas con la realidad social (Broc, 2011), teniendo en cuenta el trabajo de contenidos más especializados que estén englobados dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo de la persona, tales

como la identidad personal, las habilidades sociales, la educación emocional, educación para la salud, etc. (Bisquerra, 2012; Martínez Clares, Martínez Juárez, Pérez Cusó, González Morga y González Lorente, 2016).

Otro aspecto se centra en la evaluación de la acción tutorial como parte de los procesos educativos que permite retroalimentar, modificar o adaptar las características de cada centro educativo y sus estudiantes, al tiempo que facilita hacerlo más rentable y funcional. La integración de la evaluación repercute notablemente en el diseño curricular, en la organización del centro, en la utilización y registro de los recursos y, de manera relevante, en la formación del profesorado (Pantoja, 2013) y en la atención de los estudiantes. Así pues, la evaluación como elemento fundamental para la calidad en la acción tutorial es clave para su gestión y planificación, siendo determinante en los procesos de mejora continua de cada uno de los elementos que componen los centros educativos. En este sentido, tal y como señalan Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2013), la implantación de los sistemas de gestión de la calidad permite a los centros incorporar planes de mejora y la elaboración de planes estratégicos con el objetivo de diseñar los resultados que pretendan conseguir en un periodo de tiempo, basados en el análisis de la realidad de los centros, proporcionando un mayor desarrollo de las tutorías dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, los estudios sobre las tutorías en educación secundaria son escasos, predominando investigaciones en el ámbito de la educación universitaria a raíz de la incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). No obstante, la literatura científica comprende diversas temáticas en torno a la acción tutorial en el ámbito no universitario, entre ellas, algunos estudios se centran en la planificación de las tutorías y la toma de decisiones a través del trabajo conjunto y la vinculación de la orientación y tutorías con las materias del curso y el tránsito entre etapas educativas

(Santana, García y Cruz, 2010), siendo estas percibidas por los estudiantes de manera positiva, sobre todo, aquella centrada en el tránsito a estudios universitarios (Domínguez, Álvarez y López Medialdea, 2013). En este sentido, la tutoría debe incluir acciones de aproximación al final de cada etapa, ajustándose a las distintas formas de organización de los centros y a la importancia de partir de las necesidades y características de los estudiantes y de la planificación conjunta entre el profesorado, mediante acciones que beneficien los procesos de socialización y de tránsito (Bereziartua, Intxausti y Odriozola, 2017), así como la necesidad de aumentar la coordinación de recursos institucionales para apoyar tanto a los estudiantes como a los profesionales de los centros (Olivares, León y Gutiérrez, 2010).

Otro estudio reflejó la influencia del profesorado en las relaciones que establecen en el aula y en la asignatura que enseñan, debido a su comportamiento y actitud en el asesoramiento y el diálogo que entablan con los estudiantes y que les proporcionan información relativa a asuntos escolares, personales y profesionales (Carvalho y Taveira, 2014). En esta misma línea, Jiménez y Navaridas (2012) identificaron las cualidades, competencias o valores de un profesor ideal, aquel que sea cercano y sensible, que pudiera hacerles sentirse con confianza, comprendidos y a gusto en clase, exigente y entusiasta. Asimismo, destacaron diferentes competencias docentes: la comunicación didáctica, la interacción, la planificación y la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, y la evaluación referida a la planificación, gestión de exámenes... En este aspecto, inciden en la orientación recibida por los maestros y en la planificación de actividades fuera del libro de texto.

Desde la percepción del tutor, Vélaz-de-Medrano, González-Benito y López-Martín (2018) señalaban la importancia de dedicar más tiempo a conocer a sus estudiantes, contribuir a una atención más individualizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la coordinación con

otros profesionales para dar respuesta a las necesidades del alumnado en todas sus dimensiones (personal, académica y profesional). De igual modo, Arnaiz, De Haro y Guirao (2015) detectaron barreras en la organización de la acción tutorial, en el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, en las relaciones centro-contexto social y en la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

En relación con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Muñoz-Carril y González-Sanmamed (2015) observaron que menos de la mitad de las webs de los departamentos de orientación de los centros educativos son útiles, en el sentido de que ofrecen noticias, materiales, guías..., que sirven de orientación a diferentes destinatarios. El área más representativa es la de orientación académica y profesional, mientras que de cuestiones relacionadas con áreas transversales (educación para la salud, medio ambiente, etc.), atención a la diversidad, dificultades de aprendizaje y trastorno del desarrollo, orientación intercultural y convivencia apenas se encuentran contenidos en las webs. Los centros públicos del estudio son los que mayor media presentan en contenidos, recursos y materiales relacionados con los diversos ámbitos de la orientación académica y profesional. Además, el uso de las tecnologías determinó una mejora en la autoestima y la eficacia lectora aumentando la motivación, la actitud, la atribución casual y el control de las emociones en estudiantes de educación primaria (Castellano y Pantoja, 2017). En otro estudio que tuvo como protagonistas a las familias, destacaron su satisfacción sobre los recursos tecnológicos para el trabajo de las habilidades sociales, los hábitos de estudio, el ocio, las actitudes hacia los demás... (Castellano y Pantoja, 2015).

Tras el estudio de diferentes prácticas tutoriales en las aulas, Hudson, Usak y Savran-Gençer (2009) destacaron, a raíz de la percepción

de los estudiantes, la relevancia de la ayuda recibida por los tutores, la evaluación como retroalimentación del aprendizaje, el manejo del profesor del grupo en el aula y la guía durante su formación. Sin embargo, otros estudios manifestaban los problemas en la organización y planificación de las tutorías (tiempos y horarios, difusión de la tutoría, empleo de tutorías entre iguales, tutoría en línea...), la disposición del tutor, la disposición de los estudiantes y la relación entre ambos (Rubio y Martínez, 2012), otorgando más importancia a las tareas académicas dentro del aula que a las relacionadas con la acción tutorial (Rodríguez Fernández y Romero, 2015).

Ante esta realidad, el presente trabajo tiene como objetivo principal valorar la eficacia del desarrollo de las tutorías por parte de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria en la Comunidad Autónoma de Madrid, analizando las diferencias en función de las distintas variables sociodemográficas seleccionadas (sexo, curso y tipo de centro).

Método

Participantes

La población de nuestro estudio está conformada por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria de centros públicos, privados y concertados de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM). El muestreo fue no probabilístico de tipo incidental, siendo la participación de los sujetos voluntaria, obteniendo una muestra de 4.254 estudiantes (2.127 mujeres y 2.127 hombres), pertenecientes a 18 centros de la CAM, de los cuales el 32,1% pertenecen a centros públicos, el 44,9% a centros concertados y el 23% a centros privados.

La distribución de la muestra en función del curso está conformada por un 21,8% de los estudiantes se encuentran en 1.º ESO, el 22,1%

en 2.º ESO, el 19,4% en 3.º ESO, el 19,8% en 4.º ESO y el 16,9% en bachillerato. Por último, más del 90% de los estudiantes reciben una tutoría a la semana, siendo la mayoría con el grupo-clase.

Instrumento

Para lograr el objetivo del estudio se ha utilizado el instrumento de medida que evalúa el funcionamiento de las tutorías en educación secundaria diseñado por León y Fernández-Díaz (2019). Este cuestionario consta de 29 ítems, con respuestas de 1 a 5 de tipo Likert (1 indica *nada* y 5 indica *mucho*), configurado por cuatro grandes dimensiones: *funciones del tutor con el alumnado*, *funciones del tutor con la familia*, *desarrollo* y *evaluación* (ver tabla 1). Igualmente, se estudió la fiabilidad mostrando unos resultados excelentes al alcanzar un Alpha de Cronbach de 0,929, por encima de 0,9, tal y como sugieren George y Mallery (2003: 231).

Procedimiento

La recogida de datos dependía de la disponibilidad, interés y rapidez de los centros educativos. La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante un curso académico. A los centros que accedían a participar en la investigación se les entregaba el material dividido en sobres, cada uno con 30 cuestionarios, en función de los grupos de clase que contaba el centro, y una carta informativa con el objetivo de la investigación, garantizando la confidencialidad y anonimato.

Resultados

Análisis descriptivos

Los resultados globales de los análisis descriptivos muestran que los estudiantes de Educación

Secundaria Obligatoria y Postobligatoria de la CAM presentan una valoración media de la eficacia de las tutorías en los centros educativos de 3,17. Así, en la tabla 1 se pueden observar los resultados descriptivos de cada uno de los ítems.

En la dimensión *funciones del tutor con el alumnado* las medias generales de los ítems se encuentran entre unas puntuaciones de 2,58 y 4,27 (con una media global de 3,39, donde la media teórica es 3), con desviaciones típicas que van desde 0,98 a 1,36, lo que indican una heterogeneidad media-alta en las frecuencias de respuestas. Resulta relevante que la media más baja corresponda al ítem *el tutor sabe tus aficiones, gustos y temas de interés* (2,58), siendo uno de los aspectos más importantes para partir de la motivación de los estudiantes. Del mismo modo, hay otros ítems que reflejan alrededor del 40% de las respuestas *nada* y *poco*, centrados en funciones específicas que se realizan desde el aula: elaboración de normas de clase (ítem 8), relaciones con el grupo (ítem 9), trabajo en equipo (ítem 10) y el aprendizaje de técnicas de estudio (ítem 11). Por otro lado, más del 50% valoran *bastante* y *mucho* el trabajo del tutor a la hora de solucionar problemas (ítems 5 y 6), resolver dudas (ítem 1) y la atención individualizada de los estudiantes (ítem 2).

Respecto a la dimensión *funciones del tutor con las familias*, los estudiantes muestran valores medios con puntuaciones de 3,10 y 3,49 (con una media global de 3,33) y con desviaciones típicas que van desde 1,33 a 1,47, lo que indica una heterogeneidad alta en las frecuencias de respuestas. En este caso, destacamos el ítem 13, relacionado con la información de las actividades del centro a través de las tecnologías, siendo las respuestas equilibradas entre todas sus opciones, mostrando quizás una posible falta de información de la vida del centro hacia los padres o escasa comunicación padres e hijos.

TABLA 1. Dimensiones, ítems, frecuencias, medias y desviación típica sobre la eficacia del desarrollo de las tutorías

DIM	Ítems	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho	M	DT
Funciones con el alumnado	1. El tutor está preparado para resolver las dudas que le planteamos los alumnos	2,6%	5,9%	16,4%	34,1%	40,9%	4.04	1.02
	2. El tutor habla con nosotros aunque no se lo pidamos	6,7%	11,2%	23,8%	30,2%	28,1%	3.61	1.19
	3. El tutor nos sugiere actividades de refuerzo si nos hacen falta	8,9%	13,1%	23,2%	28,3%	26,5%	3.50	1.25
	4. El tutor se preocupa por nuestros problemas personales	8,4%	13,7%	23,6%	26,4%	27,9%	3.51	1.25
	5. El tutor habla con la clase cuando surgen problemas	2,1%	4,8%	12,0%	26,0%	55,1%	4.27	0.98
	6. El tutor contribuye a solucionar los problemas de la clase	4,2%	6,0%	15,7%	32,0%	42,1%	4.01	1.09
	7. El tutor sabe tus aficiones, gustos y temas de interés	19,0%	28,8%	31,8%	15,7%	4,7%	2.58	1.10
	8. Elaboramos las normas de clase con el grupo y el tutor	25,3%	18,3%	24,2%	17,2%	15,0%	2.78	1.38
	9. El tutor nos ayuda a relacionarnos con los compañeros	15,0%	19,4%	29,4%	23,5%	12,8%	2.99	1.24
	10. En las tutorías nos ayudan a sentirnos bien trabajando en equipo	14,9%	17,7%	29,4%	23,6%	14,5%	3.05	1.25
	11. En las tutorías me enseñan técnicas de estudio que me ayuden a aprender mejor	19,2%	19,5%	23,9%	22,0%	15,4%	2.94	1.34
Funciones con la familia	12. El tutor me motiva para aprender	9,7%	15,2%	26,9%	26,5%	21,7%	3.35	1.24
	13. Mis padres conocen las actividades diarias del colegio a través de los recursos tecnológicos (teléfono, ordenador, etc.)	20,9%	16,0%	19,4%	18,9%	24,8%	3.10	1.47
	14. El tutor habla con mis padres cuando tengo problemas	12,1%	11,0%	22,6%	24,0%	30,3%	3.49	1.34
	15. Los tutores informan a mis padres sobre lo que hago en clase	12,0%	13,1%	23,4%	24,1%	27,4%	3.41	1.33
Desarrollo	16. En las tutorías se llevan a cabo debates sobre temas de actualidad que me ayudan a pensar sobre los valores de la vida	17,8%	17,7%	23,8%	23,9%	16,9%	3.04	1.34
	17. El tutor nos informa sobre temas de nuestro interés (ocio, salud, etc.)	22,1%	23,1%	25,3%	18,8%	10,7%	2.72	1.28
	18. El tutor me ayuda a saber lo que es bueno para mí	8,6%	15,5%	27,2%	28,0%	20,7%	3.36	1.21
	19. Las tutorías me ayudan a decidir sobre mi futuro académico (elección de asignaturas, elección de estudios futuros, etc.)	21,7%	19,7%	25,2%	20,1%	13,3%	2.83	1.33
	20. Las tutorías me ayudan a decidir sobre mi futuro profesional (conocimiento y elección de profesión, becas, etc.)	24,4%	23,1%	24,7%	17,5%	10,3%	2.66	1.29

TABLA 1. Dimensiones, ítems, frecuencias, medias y desviación típica sobre la eficacia del desarrollo de las tutorías (cont.)

DIM	Ítems	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho	M	DT
Evaluación	21. En las tutorías utilizamos dinámicas distintas a otras asignaturas (juegos, vídeos temáticos, etc.)	22,8%	18,7%	24,0%	20,3%	14,1%	2.84	1.35
	22. Estoy interesado por aquellos temas que trabajamos en las tutorías	9,5%	16,0%	33,6%	27,1%	13,7%	3.19	1.15
	23. Me siento cómodo con las actividades que realizamos en las tutorías	6,4%	12,1%	28,5%	27,7%	25,3%	3.53	1.17
	24. Opinamos sobre las actividades realizadas en las tutorías	16,8%	18,1%	29,2%	21,9%	14,0%	2.98	1.27
	25. Estoy satisfecho con el funcionamiento de las tutorías	10,4%	12,5%	27,7%	26,6%	22,8%	3.39	1.25
	26. Pienso en el trabajo que realizo en las tutorías	23,6%	22,3%	26,4%	18,0%	9,8%	2.68	1.27
	27. Valoro las tutorías que se realizan en clase	11,5%	16,1%	29,8%	24,8%	17,8%	3.21	1.23
	28. Las tutorías me ayudan a mejorar como persona	17,6%	18,2%	26,5%	21,6%	16,1%	3.00	1.32
	29. Pongo en práctica lo que aprendo en las tutorías	20,7%	20,5%	28,8%	19,0%	11,1%	2.79	1.27

En el *desarrollo de las tutorías*, los estudiantes presentan las puntuaciones más bajas, valorando esta dimensión con medias que oscilan entre 2,66 y 3,36 (con una media global de 2,92) y con desviaciones típicas que van desde 1,21 a 1,34, destacando una heterogeneidad alta en las frecuencias de respuesta. La mayoría de los ítems tienen una tendencia media-baja en sus respuestas (temas de actualidad, ítem 16; de interés, ítem 17; orientación académica, ítem 19; y orientación profesional, ítem 20) salvo el ítem 18, centrado en el conocimiento del alumnado y la actuación del tutor a raíz de aquello que es bueno para él.

Por último, en la dimensión *evaluación de las tutorías* las medias de los ítems se encuentran entre las puntuaciones de 2,68 y 3,53 (con una media global de 3,07) y con desviaciones típicas que van desde 1,15 a 1,35. Esta dimensión muestra dos grupos en función de las respuestas

de los estudiantes. En primer lugar, se observan ítems que responden con una tendencia media-alta y que están centrados en cuestiones de interés, sentimiento, satisfacción y valoración de las tutorías (ítems: 22, 23, 25 y 27). Por otro lado, está el resto de los ítems en que sus respuestas son más heterogéneas y su tendencia es media-baja. Dichos ítems se centran en aspectos sobre la práctica de la tutoría desde el aprendizaje, la mejora personal, la funcionalidad de las tutorías, la realización de opiniones y actividades que se llevan a cabo en las tutorías (ítems: 21, 24, 26, 28 y 29).

Análisis diferenciales

Con el objeto de profundizar aún más en los resultados obtenidos, se analizó la existencia o no de diferencias en el desarrollo de las tutorías en función del sexo del estudiante, el curso y el

tipo de centro, teniendo en cuenta el conjunto de las dimensiones. Para ello, se hace uso de las siguientes pruebas: *t* de Student y ANOVA de un factor (ambas para grupos independientes). Asimismo, se toma un intervalo de confianza del 99%, dejando por tanto un 1% de margen de error, es decir, un α de 0,01. De igual modo, se determinó si los resultados inferenciales son relevantes, se calcula el tamaño del efecto a través de dos pruebas: la *d* de Cohen (Cohen, 1992) para diferencias con dos categorías (0,2: efecto pequeño; 0,5: efecto moderado; 0,8: efecto grande) y la ETA Cuadrado (Pardo y Ruiz, 2005) para diferencias con más de dos categorías (0,01: efecto pequeño; 0,06: efecto medio; 0,14: efecto grande). En la tabla 2, a modo resumen, se muestran los resultados significativos de los estudios diferenciales.

Dimensión “Funciones del tutor con el alumnado” (DIM_FA)

En la aplicación de la prueba ANOVA para grupos independientes, se encontraron diferencias significativas en función del *curso*. Los análisis de los contrastes posteriores indican que los cursos correspondientes a 1.º y 2.º de la ESO muestran un nivel de significatividad más alto que el resto de los cursos. Por otro lado, los estudiantes que se encuentran en bachillerato son los que presentan puntuaciones más bajas. Esto puede ser debido a una mayor dedicación de *las funciones del tutor con el alumnado* en los primeros cursos de educación secundaria para su adaptación en un nuevo contexto educativo. Igualmente, las puntuaciones bajas en bachillerato pueden tratarse de cursos más orientados a aspectos académicos que formativos de la persona. Estas diferencias presentan un tamaño del efecto medio-bajo.

En cuanto a la variable *tipo de centro*, se encontraron diferencias significativas, presentando los estudiantes de centros concertados niveles más altos en *las funciones del tutor con el alumnado* que los estudiantes de los centros públicos, siendo el tamaño del efecto pequeño.

Tras la aplicación de la prueba *t* de Student para grupos independientes no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en *las funciones del tutor con el alumnado* en función del *sexo* ($p > 0,001$).

Dimensión “Funciones del tutor con la familia” (DIM_FF)

Los resultados de la aplicación de ANOVA para grupos independientes en función del *curso* muestran niveles significativos más altos en el grupo de estudiantes de 1.º de la ESO respecto al resto. Del mismo modo, el grupo de estudiantes de 2.º de la ESO presentan diferencias significativas con el grupo de estudiantes de 4.º de la ESO y bachillerato, con un tamaño del efecto pequeño. En este sentido, los estudiantes en cursos más tempranos observan mayor atención del tutor con las familias, disminuyendo dicha percepción conforme aumentan de curso.

En cuanto a la variable *tipo de centro*, existen diferencias significativas, resaltando en los contrastes posteriores niveles significativos de *las funciones del tutor con la familia* en los grupos de estudiantes de centros concertados y privados más altos que los estudiantes de los centros públicos, con un tamaño del efecto medio-bajo. Estos resultados podrían interpretarse como una mayor dedicación de los centros concertados y privados en las posibles relaciones establecidas con las familias, siendo un valor añadido en la formación de los estudiantes.

La prueba *t* de Student para grupos independientes muestra que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en *las funciones del tutor con la familia* en función del *sexo* ($p > 0,001$).

Dimensión “Desarrollo de las tutorías” (DIM_DE)

En la prueba ANOVA para grupos independientes se obtuvieron diferencias significativas con los siguientes resultados. En cuanto al *curso*, el grupo de estudiantes de bachillerato

muestran resultados más bajos respecto al resto. Estos resultados que se observan muestran un mayor predominio del desarrollo de actividades y programas educativos en la Educación Secundaria Obligatoria que en bachillerato. Con respecto al *tipo de centro*, los análisis de los contrastes posteriores muestran niveles más significativos en el *desarrollo de las tutorías* del grupo de estudiantes de los centros concertados que los estudiantes de los centros públicos y privados. El tamaño del efecto de las diferencias significativas de ambas variables es pequeño.

Tras la aplicación de la prueba *t* de Student para grupos independientes no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el *desarrollo de las tutorías* en función del *sexo* ($p > 0,001$).

Dimensión "Evaluación de las tutorías" (DIM_EV)

Los resultados de la prueba ANOVA muestran diferencias significativas en función del *curso*. En el análisis de los contrastes posteriores, los cursos de 1.º y 2.º de la ESO muestran diferencias más altas que el resto. En cambio, se puede observar en la variable una disminución de los aspectos evaluativos de la tutoría según aumentan de curso. Tras el cálculo del tamaño del efecto, las diferencias muestran un efecto medio.

De igual modo, se encuentran diferencias significativas en función del *tipo de centro*. En ellas, se observan diferencias entre todos los grupos. El grupo de estudiantes de centros concertados presentan puntuaciones más altas en la *evaluación de las tutorías*, mientras que el grupo de estudiantes de centros públicos tiene

TABLA 2. Resumen de los descriptivos, ANOVA y ETA en función del curso y el tipo de centro

	Curso					Tipo de centro					
	M	DT	F	Sig.	ETA	M	DT	F	Sig.	ETA	
DIM_FA						DIM_FA					
1.º ESO (929)	3,69	0,78	48,70	,00	,04	Público (1363)	3,34	0,87	16,26	,00	,00
2.º ESO (940)	3,50	0,78				Concertado (1912)	3,51	0,80			
3.º ESO (825)	3,41	0,81				Privado (979)	3,41	0,76			
4.º ESO (843)	3,31	0,81									
BACH. (717)	3,18	0,82									
DIM_FF						DIM_FF					
1.º ESO (929)	3,63	1,05	29,80	,00	,02	Público (1363)	3,07	1,15	66,61	,00	,03
2.º ESO (940)	3,44	1,08				Concertado (1912)	3,45	1,07			
3.º ESO (825)	3,29	1,07				Privado (979)	3,54	1,03			
4.º ESO (843)	3,22	1,09									
BACH. (717)	3,10	1,17									
DIM_DE						DIM_DE					
1.º ESO (929)	2,97	1,01	10,94	,00	,01	Público (1363)	2,84	1,10	13,60	,00	,00
2.º ESO (940)	3,00	0,98				Concertado (1912)	3,01	0,97			
3.º ESO (825)	2,92	1,03				Privado (979)	2,85	0,95			
4.º ESO (843)	2,96	0,97									
BACH. (717)	2,70	1,04									
DIM_EV						DIM_EV					
1.º ESO (929)	3,44	0,93	83,54	,00	,07	Público (1363)	2,90	0,96	37,86	,00	,02
2.º ESO (940)	3,17	0,86				Concertado (1912)	3,19	0,90			
3.º ESO (825)	3,04	0,92				Privado (979)	3,05	0,95			
4.º ESO (843)	2,91	0,86									
BACH. (717)	2,66	0,97									

puntuaciones más bajas que el resto, con un tamaño del efecto pequeño.

Al aplicar la prueba *t* de Student para grupos independientes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la *evaluación de las tutorías* en función del sexo ($p>0,001$).

Conclusiones

El presente estudio permite afirmar que la muestra de estudiantes valora la eficacia del desarrollo de las tutorías, de manera general, con un nivel medio. Asimismo, los resultados muestran que las tutorías se suelen realizar una vez a la semana y predominan las de carácter grupal con respecto a otros tipos, tales como la individual o virtual. No obstante, tras un análisis más pormenorizado de cada una de las dimensiones valoradas por los estudiantes sobre el objeto de estudio se obtienen las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes muestran su escasa participación en la elaboración de normas de clase, además de la inexistencia de actividades centradas en el trabajo en equipo y las relaciones entre los compañeros (resultados coincidentes con los de Rubio y Martínez, 2012). Sin embargo, los estudiantes valoran con un nivel alto las competencias del tutor en la resolución de conflictos, resolución de dudas y la atención individualizada de los mismos, aunque destaca el poco interés que los tutores muestran en el conocimiento de sus aficiones, gustos y temas de interés (resultados coincidentes con los de Rodríguez Fernández y Romero, 2015).
- Respecto a la implicación de las familias en el centro, los estudiantes manifiestan la escasa colaboración y participación de los padres en la vida del centro, así como la falta de comunicación y el escaso uso de diferentes medios de comunicación entre el centro y las familias. Dichos resultados coinciden con diferentes

autores que abogan por una comunicación más estrecha entre la escuela y las familias (Cano Ortiz *et al.*, 2013; Pantoja, 2013), a través de acciones que faciliten su participación en órganos de funcionamiento de los centros educativos (Bereziartua *et al.*, 2017). De igual modo, la implicación y comunicación de las familias con el centro educativo contribuyen a generar mayor satisfacción (Castellano y Pantoja, 2015), siendo más conscientes de la realidad educativa de sus hijos.

- Los estudiantes valoran de forma positiva las actividades tutoriales centradas en temas de actualidad y de conocimiento sobre aquello que es bueno para ellos, aunque sienten que falta el desarrollo de actividades de orientación profesional, orientación académica y sobre la información de temas de interés, como, por ejemplo, el ocio, la salud, la sexualidad, etc. Por ello, parece conveniente incidir en la necesidad de que los docentes lleven a cabo acciones que atiendan las necesidades de sus estudiantes proporcionando información sobre la toma de decisiones académicas, profesionales y en su desarrollo social y personal (Bisquerra, 2012; Carvalho y Taveira, 2014; De la Cruz y Abreu-Hernández, 2017; Martínez Clares *et al.*, 2016; Vélaz-de-Medrano, González-Benito y López-Martín, 2018).
- Los estudiantes manifiestan la necesidad de un mayor desarrollo de estrategias o acciones que conlleven la capacidad de transferir lo aprendido, la mejora personal, la funcionalidad de las tutorías, la propuesta de actividades y la realización de opiniones de las tutorías (resultados coincidentes con Hudson, Usak y Savran-Gencer, 2009). Por otro lado, los estudiantes perciben de manera grata aquellas cuestiones que tratan del interés, el sentimiento, la satisfacción y la valoración de las tutorías.

A continuación, se presentan las principales conclusiones en relación con los análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas:

- En función del *sexo* no se han encontrado diferencias que proporcionen información relevante en las valoraciones de las tutorías.
- En cuanto al *curso*, los estudiantes de los primeros cursos de educación secundaria manifiestan una mayor valoración de la eficacia de las tutorías. Los estudiantes del último curso de secundaria y de bachillerato presentan medias más bajas en la valoración general de la tutoría, probablemente por su carácter preparatorio para la universidad y su menor dedicación a aspectos más formativos de las personas (resultados coincidentes con los de Rodríguez Fernández y Romero, 2015).
- Con relación al *tipo de centro*, los estudiantes de centros concertados y, en menor medida, los estudiantes de centros privados, valoran de forma positiva las funciones del tutor con ellos mismos y con las familias. Asimismo, los estudiantes de centros concertados muestran

niveles más altos en el desarrollo y evaluación de las tutorías (resultados contrarios a los de Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2015). En este sentido, la literatura especializada muestra que los estudiantes de centros públicos presentan niveles más bajos en la valoración de las tutorías, debido a que el profesorado presenta un bajo interés en su formación inicial y les dedica menos tiempo en el horario escolar (González-Álvarez, 2018).

Ante las conclusiones expuestas, y para finalizar, se puede afirmar que los estudiantes participantes en el estudio presentan diferencias en el modo de percibir la eficacia en el desarrollo de las tutorías, donde la comunidad educativa tiene la posibilidad de plantear estrategias con el fin de propiciar una mejor atención personalizada de los estudiantes. En este sentido, el estudio facilita a los centros educativos la posibilidad de poder replicarlo con la finalidad de obtener evidencias sobre la práctica tutorial y plantear mejoras en el funcionamiento de la acción tutorial. Por todo ello, la investigación posibilita seguir profundizando en el estudio de las tutorías en la educación secundaria con la intención de introducir procesos de evaluación que mejoren la práctica tutorial y educativa.

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.
- Álvarez González, M. (2010). La orientación y la tutoría en la transición educación secundaria universidad. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en Secundaria. *Educatio siglo XXI*, 35(2), 65-90.
- Arias Aparicio, F. y Gentile, A. (2011). *Calidad y reforma de la ESO en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122.
- Bereziartua, J., Intxausti, N. y Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 189-190.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

- Broc, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- Cano Ortiz, M., Mayoral, P., Liesa, E. y Castelló, M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 80-97.
- Carvalho, M. y Taveira, M. D. C. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 20-35.
- Castellano, E. A. y Pantoja, A. (2015). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso en la Acción Tutorial de Primaria. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(15), 350-378.
- Castellano, E. A. y Pantoja, A. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 215-233.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- 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.
- Domínguez, G., Álvarez, F. J. y López Medialdea, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Feito, R. (coord.) (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Madrid: MEC-Graó.
- García Nieto, N. (2011). La función tutorial en el ámbito educativo. *Padres y Maestros*, 342, 5-9.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update. Boston: Allyn & Bacon.
- González-Álvarez, M. (2018). Formación inicial y permanente de la función tutorial. *Aula de Encuentro*, 20(1), 26-53. doi: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i1.2>
- González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- Hudson, P., Usak, M. y Savran-Gencer, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: Analysing mentoring practices for teaching primary science. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 63-74.
- Jiménez, M. A. y Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485.
- León, 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 (RIE)*.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., Pérez Cusó, F. J., González Morga, N. y González Lorente, C. (2016). *Manual de orientación y acción tutorial*. Murcia: Diego Marín Librero Editor.
- Méndez, L., Ruiz, J. M., Rodríguez, E. y Rebaque, M. O. (2007). *La tutoría en educación infantil*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 41-58.
- 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.
- Muñoz-Carril, P. C. y González-Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 447-465.

- Olivares, M. A., León, C. y Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 81-92.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Revenga, A. (2010). El currículum en la educación secundaria. En F. Imberñón (coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp. 61-78). Madrid: MEC-GRAÓ.
- Rodríguez Fernández, S. y Romero, M. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 43-55.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández Díaz, M. J. (2013). Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los Sistemas de Gestión Calidad en centros educativos. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. En *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 1621-1629). Alicante, 4-6 de septiembre.
- Rubio, P. P. y Martínez, J. F. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles Educativos*, 34(138), 28-45.
- Santana, L. E., García, L. F. y Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Urosa, B. y Lázaro, 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.
- Vélaz-de-Medrano, C., González-Benito, A. y López-Martín, E. (2018). Evaluación del nivel de desempeño de la tutoría en educación secundaria obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de Educación*, 382, 107-132.
- Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 1-14.

Abstract

Perceived effectiveness in the development of tutoring in secondary education

INTRODUCTION. Tutorials development is important in the formative and academic students environment. Tutoring should address the individual characteristics and needs of students in cognitive, academic, personal, family and professional aspects that improve learning processes. To this end, the study aims to assess the effectiveness of the development of tutorials in Compulsory Secondary and Post-compulsory Secondary Education and to carry out a differential study according to the different socio-demographic variables selected (sex, course and type of center). **METHODS.** A questionnaire has been applied to 4.254 students in the Autonomous Community of Madrid. In tutorials, the Functions of the Tutor with the Students, the Functions of the Tutor with the Family and the Development and the Evaluation of the tutorials are analyzed. **RESULTS.** There is evidence of an average assessment of the effectiveness of tutorials development, with the items focused on the Functions of the Tutor with the Student body (3.39) being given

the highest rating and the items referring to the Development of the tutorials (2.92) being those that obtain the lowest averages. Likewise, students in the first years of Secondary Education value with a higher level the effectiveness of the tutorials. **DISCUSSION.** The results obtained suggest that the aspects that require the greatest degree of attention in the development of tutoring in Secondary Education High Schools are: the participation of the educational community (teachers, students and families), the development of academic and professional activities, as well as those centered on their social and personal development. Likewise, the need to propose evaluation processes that improve the planning and development of tutorials and classroom programming in schools.

Keywords: *Tutorials, Secondary school, Students, Educational assessment.*

Résumé

L'appréciation du développement de tutorat éducatif au niveau secondaire

INTRODUCTION. Le développement des tutorats est important dans le domaine formatif et académique des étudiants. Les tutorats devraient cibler les caractéristiques et besoins individuels des étudiants dans les domaines cognitif, académique, personnel, familial et professionnel qui améliorent les processus de formation éducative. À cette fin, cette étude cherche à évaluer l'efficacité du développement des tutorats au niveau de l'Enseignement Secondaire Obligatoire et Post-obligatoire ainsi qu'à réaliser une analyse spécifique en prenant en compte les différentes variables sociodémographiques choisies (sexe, niveau éducatif et type d'établissement). **MÉTHODE.** Un questionnaire a été réalisé à 4.254 étudiants de la Communauté Autonome de Madrid. Dans les tutorats ont été analysées les Fonctions du Tuteur avec les Étudiants, les *Fonctions du Tuteur avec la Famille, le Développement et l'Évaluation des tutorats.* **RÉSULTATS.** L'analyse expose une évaluation de niveau moyen au sujet de l'efficacité du développement des tutorats, étant les questions au sujet de Fonctions du Tuteur avec les Étudiants (3,39) les mieux évaluées, tandis que les questions sur le Développement des Tutorats (2,92) ont été les questions ayant obtenu le résultat moyen le plus bas. Aussi, les étudiants des premiers niveaux du Secondaire ont valorisé l'efficacité des tutorats avec un niveau plus haut. **DISCUSSION.** Les résultats obtenus ont permis d'identifier comme sujet d'attention les plus urgents autour du développement des tutorats dans les établissements éducatifs: la participation de membres de la communauté éducative (enseignants, élèves et familles), le développement des activités académiques et professionnelles, et les activités qui ont pour fin le développement social et personnel. Également, il existe un besoin d'établir des processus d'évaluation qui améliorent la planification et le développement des tutorats et les programmes des établissements éducatifs

Mots-clés: *Tutoriels, Enseignement secondaire, Etudiant, Evaluation éducative.*

Perfil profesional de los autores

Victor León Carrascosa (autor de contacto)

Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Actualmente disfruta de un contrato posdoctoral en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la UCM,

financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i (referencia de la ayuda: BES-2014-070234). Sus últimos trabajos y publicaciones se enmarcan en el estudio del funcionamiento de la acción tutorial en los centros educativos, la metodología Aprendizaje y Servicio en la Universidad y en el análisis de la calidad de las instituciones educativas. Es también profesor de métodos de investigación, diseño de investigación y construcción de instrumentos, orientación y acción tutorial en grados y másteres oficiales. Miembro del grupo de investigación Calidad y Evaluación de Instituciones Educativas de la UCM. Correo electrónico de contacto: victorleoncarrascosa@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Investigación y Psicología en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. La Almudena, Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid (España).

María José Fernández Díaz

Catedrática del Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Sus principales áreas de especialización son: metodología de investigación, evaluación y medida en educación, dirección y liderazgo, formación de profesores y calidad y evaluación de centros, profesores y programas educativos. Es evaluadora de proyectos de investigación en distintas agencias, entre ellas, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP). Ha sido evaluadora externa para la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid. Ha sido presidenta del Comité de Calidad de la Educación de la Asociación Española de la Calidad (AEC). Directora del grupo de investigación Calidad y Evaluación de Instituciones Educativas de la UCM.

Correo electrónico de contacto: mjfdiaz@ucm.es