

- **Localización:** [Bordón: Revista de orientación pedagógica](#), ISSN 0210-5934, Vol. 57, Nº 3, 2005, pags. 297-314

LA FUNCIÓN TUTORIAL: VALORACIÓN Y NECESIDADES DEL PROFESORADO

ANTONIO CAÑAS CALLES, TOMÁS J. CAMPOY ARANDA Y ANTONIO PANTOJA VALLEJO

Universidad de Jaén

La función tutorial es parte integrante de la práctica docente y factor de calidad de la educación. La práctica profesional de la orientación tiene el reto de asumir un marco de referencia que está cambiando y que debe ajustarse a las nuevas características de la realidad educativa, cada vez más compleja y dinámica. Esta situación requiere una revisión del funcionamiento actual de la función orientadora.

En este estudio recogemos la opinión del profesorado no universitario acerca de las funciones y tareas de la actividad tutorial y su grado de importancia. Asimismo hemos querido conocer el tiempo que le ocupa las diversas actividades tutoriales, señalar las principales dificultades en la práctica diaria y definir el perfil profesional del profesor tutor.

Las conclusiones y propuestas deben servir para contribuir a modificar las visiones estáticas y uniformistas de la acción orientadora.

Palabras clave: Función tutorial, Perfil del tutor, Formación inicial y continua del profesorado, Departamento de Orientación.

Introducción

La función tutorial es el ejercicio de las tareas de orientación educativa que el profesor realiza respecto a sus alumnos. Se trata del nivel básico sobre el que vierten, fundamentalmente, las funciones de los otros dos niveles institucionales en nuestro actual sistema educativo: el departamento de orientación del centro y el equipo o servicio multiprofesional de sector.

Corresponde al profesor tutor desempeñar una serie de funciones que se traducen en un conjunto de actividades que ha de desarrollar con sus alumnos. Son éstos los destinatarios finales de toda labor educativa y es el profesor quien la ejerce de forma más directa y continuada. La función tutorial es parte integrante y esencial de la educación globalmente considerada. Los otros dos niveles institucionales de la orientación escolar tienen razón de ser en cuanto que el primero se responsabiliza de im-

pulsar, coordinar y ayudar a que el profesor tutor pueda desempeñar su tutoría con las mayores garantías de éxito y en colaboración con sus compañeros de centro; el segundo es el servicio o equipo multiprofesional formado por profesionales especializados para atender las demandas de ayuda que el tutor por sí mismo o a través del departamento pueda formularle, así como para impulsar en su comarca o sector los programas de intervención psicopedagógica que se consideren necesarios y factibles para la resolución de problemas en el ámbito de la orientación educativa. Luego, en definitiva, es el tutor quien ejerce la actividad orientadora de manera más amplia y directa con sus alumnos; todos éstos han de recibirla de forma continuada, como continuadamente y unida a ella reciben toda la educación.

La LOGSE considera la orientación educativa como factor de calidad de la educación, y es el ejercicio competente de la tu-

toría el mejor exponente de que esa orientación se lleva a cabo. El desarrollo de la LOGSE implica el avance en la concepción de la función tutorial, lo que requiere nuevos planteamientos en la formación inicial y permanente del profesorado que ha de asumir tareas tutoriales y de orientación en los distintos niveles educativos.

La sociedad de nuestro tiempo demanda cada vez más unas exigencias y retos que en otros tiempos no se planteaban. Eso lleva consigo una acomodación del sistema para darles respuesta, como es, respecto a tutores y orientadores, la adquisición de una formación inicial y continuada, amplia y variada,' para desarrollar nuevas habilidades y competencias, nuevas actitudes y conocimientos en la formación de profesionales para prevenir y asesorar sobre los diferentes problemas educativos, para la atención personalizada y grupal, para la función tutorial y orientadora plenamente integrada en el currículum escolar.

El que la orientación sea considerada elemento esencial en nuestro sistema educativo y un factor fundamental de calidad no significa que esa consideración se convierta de forma inmediata en un hecho real y efectivo. Para ello es necesario un cambio significativo del modelo clásico de profesional a otro que dé respuesta a las nuevas necesidades y a las que están por llegar, como son la orientación para la diversidad, la intervención sobre el entorno y para el entorno, la prevención de ciertas lacras sociales, etc., y todo ello en coordinación con los demás profesionales implicados para que la acción orientadora sea eficaz.

La situación actual

Al hilo de lo anterior, cabe preguntarse en relación con la función tutorial:

- a) En el momento actual, ¿se dan las condiciones necesarias para afrontar el reto?
- b) Con vistas al futuro, ¿se están poniendo los medios adecuados para cubrir las exigencias que en orientación demanda la sociedad?

Respondiendo a la primera cuestión, señalamos algunas opiniones. Díaz Allué y otros (1997) apuntan como principales dificultades en la práctica tutorial las siguientes: a) problemas de funcionalidad, relacionados con la escasa preparación recibida

para cumplir las funciones; b) la limitación del tiempo asignado para un cumplimiento acorde con la responsabilidad y exigencias c) la escasez de recursos, y d) el escaso grado de motivación existente en los centros y en los docentes hacia la función tutorial.

Una encuesta realizada por el CIDE, a propuesta de la Federación de Enseñanza de CC.OO. y dirigida al profesorado de primaria y secundaria en 1993, pone de manifiesto que nueve de cada diez profesores encuestados valoran como insatisfactorias las condiciones o circunstancias en que la tutoría se lleva a cabo.

Álvarez (1995) resume como principales inconvenientes: a) la falta de motivación y actitudes positivas hacia la función tutorial por parte de los docentes; b) la falta de preparación psicopedagógica del profesorado en este aspecto; c) el escaso apoyo efectivo que se da a la tutoría por parte de los agentes educativos, y d) la falta de ayuda y coordinación que se presta a los programas tutoriales de los centros.

Lázaro Martínez (1995: 152) destaca que *«es alarmante la escasa preparación tutorial de los educadores, tanto a nivel primario como secundario. La tutoría es una forma esencial y básica del ejercicio orientador a nivel de aula, realizado por profesionales de muy diferentes procedencias científicas, y con muy poca, por no decir nula, capacitación en funciones y tareas tutoriales en su formación inicial»*.

Respecto a la segunda cuestión, es una realidad la preocupación por la formación del profesorado en los últimos años (García, 1998; López Franco, 1996; Malik, 1996; Repetto, 1999), aunque esa preocupación alcanza mayor relieve en los momentos de cambio y transformación de la sociedad, que conllevan reformas educativas en la escuela, lo que da lugar a la asunción de nuevos roles por parte del profesor, para los que carece de una auténtica formación básica. Por lo tanto, hay que afrontar los nuevos retos favoreciendo los procesos formativos de los docentes en los campos más novedosos de su actividad profesional.

Esta actividad formativa debe dirigirse a tres grandes ámbitos no excluyentes, sino complementarios (García, 1998): a) la formación científica en los campos propios de la especialización; b) la formación perma-

nente en técnicas y estrategias didácticas para afrontar la tarea diaria en el aula, y c) la formación en los nuevos roles dirigidos hacia aspectos complementarios, pero a la vez de suma importancia en el buen funcionamiento de los centros escolares.

En relación con la formación en los nuevos roles, es evidente en primer lugar la marginación que en la troncalidad, de manera especial, de los planes de formación del profesorado tiene la preparación específica del profesor para desempeñar la función tutorial. Al ser considerado el profesor como tutor, parece inconcebible que, en su formación inicial, la posibilidad de la preparación tutorial se vea supeditada a la eventualidad de que algunos profesores de los departamentos «pedagógicos» de cada universidad por separado hayan podido sacar adelante en la elaboración de los planes unos pocos créditos optativos y, más difícilmente, algunos obligatorios para la preparación específica del profesor como tutor.

Perfil del profesor tutor y funciones

La profesión es un término que suele utilizarse habitualmente para referirse a un empleo o trabajo que demanda unos saberes especializados y unas destrezas determinadas que implican normalmente una formación sistemática (De Miguel, 1993). Primeramente, un buen profesional debe caracterizarse por su competencia, el «saber cómo», y por ello un sujeto competente en una profesión concreta suele poseer una buena y amplia preparación para ella (Burgess y Dedmond, 1994). En segundo lugar, el profesional debe tener una integridad ética que dé credibilidad a su trabajo. Su actuación debe ser recta, honesta y preocupada por la calidad de los servicios profesionales que realiza. También el profesional debe tener una formalidad y responsabilidad que integran los valores de compromiso, rigor, seriedad y estabilidad profesional. En cuarto lugar, debe poseer una buena comunicación y preocupación por las demás personas.

El documento La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica (MEC, 1990: 36) recoge la necesidad de que la formación para la función tutorial insista en aquellas capacidades que se corresponden con el perfil del tutor.

Entre ellas cabe destacar: a) capacidad para establecer relaciones e interacciones personales con los alumnos y con sus familias; b) saber negociar los problemas que se plantean en la vida escolar, y c) conocer bien el planteamiento curricular del nivel educativo de sus alumnos para ser capaz de integrar los diferentes elementos del currículum y de personalizarlos en todos y cada uno de sus alumnos.

En opinión de Gordillo (1996: 36), para que un profesor sea un buen tutor se requiere que domine la materia. Esto significa no sólo que tenga amplios conocimientos, sino que los sepa transmitir del modo adecuado y que conecte con los intereses de los alumnos.

También necesitará dominar una serie de habilidades que le permitan afrontar un problema desde distintas perspectivas. Muchas de las dificultades que los profesores tienen para ayudar eficazmente a sus alumnos se debe a la falta de habilidades y estrategias básicas requeridas para afrontadas. El tutor deberá desarrollar unas capacidades sociales que le faciliten la relación personal con los alumnos y sus familias y que le permitan resolver conflictos y problemas escolares. Lograr estas destrezas requiere también actitudes como la comprensión, la sinceridad, el saber escuchar, la aceptación, el respeto por el alumno, etc.

Díaz Allué y otros (1997) consideran que no basta con el voluntarismo, motivado por la gran tarea a desarrollar por el profesor tutor, sino que además es necesaria una sólida formación psicopedagógica junto a un conjunto de cualidades personales que le hacen apto para esta profesión de ayuda, como son: interés por la dimensión humana integral del alumno; ser asequible a la comunicación y capacidad de escucha; coherencia de vida y autenticidad; respeto, comprensión y tolerancia; capacidad de relaciones humanas y de liderazgo; hombre o mujer de equipo; atención y apertura al cambio; actitud y disposición para la autoevaluación y la autocrítica; mucha prudencia.

Rodríguez Espinar (1997) asigna al orientador el rol de agente de cambio con el fin de facilitar el cambio de la escuela en una organización de calidad. Trasladando estas funciones al tutor, le obligaría a lo siguiente:

- Facilitar la comunicación.
- Facilitar un clima de confianza.
- Facilitar el trabajo en equipo.
- Asunción de liderazgo.
- Adopción de estrategias de resolución de problemas.
- Implicación en la toma de decisiones.
- Dinamizar la cultura de calidad.

En la investigación llevada a cabo por Díaz Allué y otros (1997) para conocer el funcionamiento de las tutorías en la Comunidad de Madrid, se pone de manifiesto:

Los alumnos "destacan que las tutorías funcionan regularmente en los centros, con una cierta corriente a la baja. Sin embargo, se apunta una tendencia positiva de mejora con la implantación del actual sistema educativo.

- La actitud de los profesores es muy positiva en relación a la importancia que asignan a la labor del tutor y a la que ellos consideran que le atribuyen los compañeros de sus centros respectivos.
- Se otorga gran importancia a las funciones informativas de la Orientación respecto a materias optativas, modalidades de bachillerato, módulos profesionales, etc., pues esta labor contribuye a una elección de los alumnos más acorde con sus intereses y capacidades.
- Se detecta la necesidad de incrementar el interés e implicación de los centros en el nivel informativo y en el tratamiento y atención por los problemas e intereses personales propios de la adolescencia y juventud. Se deduce de los resultados obtenidos que los elementos formativos parecen no tener la debida atención por parte de los centros.
- Con respecto a las diferencias encontradas en muchos aspectos analizados, entre centros públicos y privados, es cierta una mayor valoración a favor de los segundos, aunque no convendría idendicar las valoraciones con una mejor calidad de los centros.

Para responder a todas estas exigencias y necesidades que afectan al tutor, Rodríguez Espinar (1997: 34) señala lo siguiente:

1. La función de la orientación ha de sobrepasar el estricto marco escolar. La actuación sobre ámbitos familiares y comunitarios es imprescindible para lograr la eficacia en la labor de orientación.
2. El capital más valioso de una institución educativa es su potencial humano. Las unciones de formación y consulta con profesores deben ser objetivos prioritarios.
3. El proceso de aprendizaje no hace exclusiva referencia a los contenidos culturales-científicos, sino que debe ser el marco de referencia obligado para el desarrollo global del alumno.
4. La tutela y defensa de los derechos individuales de cada alumno debe prevalecer a las presiones del sistema que intenta adaptarlo pasivamente.
5. El programa de actuación profesional debe poseer los requisitos técnicos y científicos exigidos. En el mismo, la evaluación debe tener especial relevancia, ya que en ella se halla la justificación de la labor realizada.

Nuestra investigación

Pretendemos conocer la opinión del profesorado no universitario de la provincia de Jaén respecto a la orientación y tutoría y sobre las necesidades de llevarlas a cabo. Sólo lo reerido a la tutoría es el objeto de este artículo, tomada de un planteamiento más amplio y extenso (Pantoja, Campoy y Cañas, 2001).

Son objetivos de la investigación en lo que a este trabajo afecta:

- a) Determinar el grado de importancia que el profesorado atribuye a las funciones y tareas de la actividad tutoría1.
- b) Conocer el tipo de tareas que ocupan el tiempo de la tutoría.
- c) Cómo ve el profesor tutor su perfil profesional.

d) Señalar las principales dificultades que el profesorado encuentra en la práctica tutorial¹.

Para dar respuesta a esos objetivos, se ha realizado un estudio basado en una metodología de tipo descriptivo, centrado principalmente en el análisis de las opiniones de los profesores no universitarios en relación con la orientación y acción tutorial, opiniones manifestadas mediante una escala de actitud elaborada para esta investigación. Con las ventajas e inconvenientes que esta metodología presenta (Buendía, 1997: 120-121), en nuestro caso se dedicó un tiempo considerable a la preparación y validación de la escala, al que siguió un proceso laborioso en su desarrollo y depuración (Buendía, 1997; Sierra Bravo, 1995). Hay que considerar el diseño como transversal porque la recogida de información se realizó en un período corto de tiempo.

La muestra

La muestra se ha tomado teniendo en cuenta las posibilidades educativas en la provincia de Jaén, por lo que ha resultado compleja debido a la heterogeneidad de la población de partida. Esto nos ha llevado a inclinarnos por un muestreo aleatorio estratificado por considerarlo más adecuado para este tipo de casos (Buendía, 1997).

De los estratos considerados, sólo nos vamos a referir a los niveles de educación infantil y primaria y de secundaria. Como estos dos estratos no nos parecieron suficientes, procedimos a sectorizar aún más la muestra, que quedó tal y como se aprecia en la tabla I.

Se procedió a realizar una fijación proporcional de la muestra considerando cada una de las etapas educativas y distribuyendo las encuestas proporcionalmente respecto a la población existente en cada uno de los estratos y subestratos.

En este punto hay que hacer algunas salvedades:

- Los datos de la población infantil, primaria y secundaria engloban al profesorado . funcionario provisional y definitivo e interino.
- Los datos de Enseñanza Secundaria se refieren al profesorado del segundo ciclo, Bachillerato y Formación Profesio-

nal, es decir, descartamos el primer ciclo por considerar que este profesorado procede mayoritariamente de Magisterio y como tal ya se recogió su opinión en los niveles precedentes.

- Ningún organismo público ni privado nos pudo ofrecer datos reales y significativos sobre la plantilla de los centros privados en relación con los estratos sobre los que se basaba la investigación. Por este motivo no pudimos trabajar con una muestra estadística, sino que procedimos a enviar los cuestionarios a todos los centros de provincia.

El procedimiento

Los datos que se reflejan en la tabla 1 han sido estimados mediante fórmula estadística para poblaciones finitas (Rodríguez, 1991; Sierra Bravo, 1991).

El procedimiento seguido ha comprendido las siguientes fases:

1. Confección de la «Escala de análisis tutorial y función orientadora», elaborada para esta investigación.
2. Selección de una muestra representativa del profesorado objeto de la investigación.
3. Estudio piloto para la redacción definitiva de la escala.
4. Remisión de la escala a los centros.
5. Recogida de la escala y tratamiento estadístico de los datos.
6. Establecimiento de resultados y conclusiones.
7. Redacción de un informe y difusión de la investigación.

El cuestionario fue elaborado en forma de escala de actitud tipo Likert, con un total de 77 ítems con cinco grados de estimación en cada uno (para la elaboración del presente artículo sólo consideramos los 53 primeros ítems).

Hemos realizado una extensa revisión bibliográfica referida tanto a trabajos teóricos (Buendía, 1997; Sierra Bravo, 1991) como empíricos (Martínez de la Hidalga, 1997; Sobrado, 1997; Valdivia, 1994), extrayendo cada investigador opiniones tanto a favor como en contra y como probando

en qué aspectos se repetían éstas con mayor frecuencia. Tras esto, se ha realizado una puesta en común y se han seleccionado las dimensiones que se vieron más relevantes, que fueron las siguientes:

a) Funciones y tareas de la actividad tutorial.

b) Dedicación a la labor tutorial.

c) Cualidades exigibles al tutor.

d) Dificultades en la práctica tutorial¹.

TABLA 1. Distribución de la muestra

Etapa educativa	Tipo	Género	Experiencia docente	Población	Muestra
Infantil Primaria	Público	Hombre	Menos de 3 años	187	15
			De 3 a 20 años	1.082	85
			Más de 20 años	642	50
		Mujer	Menos de 3 años	383	30
			De 3 a 20 años	1.798	141
			Más de 20 años	618	49
	Total			4.710	370
	Privado	Hombre	Menos de 3-años	256	68
			De 3 a 20 años		
			Más de 20 años		
		Mujer	Menos de 3 años	499	132
			De 3 a 20 años		
Más de 20 años					
Total			755	200	
Secundaria	Público	Hombre	Menos de 3 años	694	74
			De 3 a 20 años	1.220	130
			Más de 20 años	84	9
		Mujer	Menos de 3 años	411	44
			De 3 a 20 años	916	98
			Más de 20 años	33	4
	Total			3.358	359
	Privado	Hombre	Menos de 3 años	213	8
			De 3 a 20 años		30
			Más de 20 años		8
		Mujer	Menos de 3 años	146	6
			De 3 a 20 años		28
Más de 20 años				6	
Total			359	86	

Validación del cuestionario

Se llevó a cabo una primera aplicación para comprobar la adecuación de la escala y detectar la eficacia de los ítems a un grupo de 240 profesores de los distintos niveles educativos, lo que nos permitió analizar el ajuste de la escala con el juicio de los individuos de los mismos niveles a los que se dirigió posteriormente la definitiva.

Para conocer la validez del contenido de la escala, es decir, si los ítems son suficientes y representativos con respecto al universo de las conductas (tutoría y orientación) que integran el área de contenido que se va a medir, se recurrió a estos dos niveles diferentes:

- a) Valoración porcentual de cada ítem por los sujetos de la muestra piloto, realizado por alumnos de primer curso de Psicopedagogía (N=67).
- b) Mediante la consulta a jueces o expertos en el campo de la evaluación y la orientación (profesores del Departamento de Pedagogía y alumnos de doctorado).

Respecto al primer nivel, se utilizó un cuestionario de validación que permitía valorar en una escala de 0 a 10 la importancia de los ítems, con estas valoraciones:

- . De 8 a 10: Muy bien.
- . De 6 a 8: Bien.
- . De 5 a 6: Regular.
- . De 1 a 5: Mal.

La puntuación media de los ítems fue de 7'77, y las valoraciones porcentuales quedaron así:

- . Muy bien: 51'9%.
- . Bien: 46'8%.
- . Regular: 1'3%.

En relación con el segundo nivel, se realizó un análisis de la escala por el grupo de expertos, que sugirió la modificación de algunos de los ítems, ganando en precisión y claridad.

Con los datos anteriores, se procedió a la redacción definitiva de la escala, que quedó de la siguiente manera en lo que concierne a la función tutorial (ver Anexo):

- . Datos de identificación: 6 ítems.
- . Dimensiones:

- a) Funciones y tareas de la actividad tutorial: 20 ítems.
- b) Dedicación a la labor tutorial: 12 ítems.
- c) Cualidades exigibles al tutor: 10 ítems.
- d) Dificultades en la práctica tutorial: 11 ítems.

La consistencia interna de la escala se obtuvo mediante el coeficiente alfa de Cronbach, siendo muy alta la puntuación significativa de los 53 ítems considerados aquí ($\alpha = 0,8943$). Las puntuaciones de los coeficientes de fiabilidad de los mismos ítems también han sido muy elevadas.

Para la validez interna de la escala, mediante el análisis de sus ítems, se utilizaron distintos procedimientos, los cuales aportan evidencias de validez.

El índice de homogeneidad de cada ítem se calcula de ordinario como un coeficiente de correlación entre el ítem y el resto de la escala (Tourón y otros, 1995; 1996). En la tabla 2 se aprecia una homogeneidad en los valores de las correlaciones ítem-total, por lo que podemos decir que en general los ítems son adecuados. Destaca como valor más alto el correspondiente al ítem 14 (0,6211) Y como más bajo el 49 (-0,0779). Además, los ítems 44, 45, 47 Y 52 también obtienen una correlación negativa; sin embargo, estos ítems agrupados en la dimensión «Dificultades en la práctica tutorial», que ofrecen los valores más bajos, se mantienen en la escala por considerarlos relevantes en los resultados finales; no obstante, estos datos habrá que tomarlos con las debidas precauciones para la toma de decisiones.

Con la finalidad de conocer las posibles diferencias en los ítems, efectuamos tres análisis discriminantes considerando como variables de agrupación el nivel educativo, el género y el tipo de centro. Nuestro propósito fue ver si existen diferencias significativas en función de estas variables y, en su caso, conocer cuáles son los ítems que mejor discriminan.

El primer análisis discriminante está referido a las etapas infantil y primaria, por un lado, y secundaria por otro. Estos dos grupos dan lugar a la función discriminante que se puede apreciar en la tabla 2.

Según se aprecia, la función obtenida presenta un autovalor de 0,896, que, trans-

formado en porcentaje o cantidad de transformación, nos da el 100%. La discriminación observada al analizar la influencia conjunta de todas las variables nos la proporciona el coeficiente de correlación canónica, cuyo valor es de 0,687, lo cual indica una adecuada capacidad de discriminación de la función.

Asimismo, el estadístico lambda de Will1s mide las desviaciones según las características de cada grupo respecto a las que existían antes de hacer los grupos y por tanto estarán poco separadas (Martín, Cubero y Ardanuy, 1999). Podemos afirmar en nuestro caso que el valor 0,528 es estadísticamente significativo, lo que se comprueba al transformarlo en una distribución chi cuadrado igual a 456,661 con 53 grados de libertad y una probabilidad asociada de $p > 0,000$.

El segundo de los análisis discriminantes es el referido al género. Al igual que el anterior, nos ofrece dos grupos de los que se obtiene una función discriminante (tabla 3).

Tal y como se aprecia en la tabla 3, la función obtenida presenta un autovalor de 0,273. La correlación canónica es de 0,463 y, como se ve, la función extraída resulta estadísticamente significativa.

El último de los análisis discriminantes se refiere al tipo de centro, cuyos resultados, como se ve en la tabla 4, son también significativos.

Finalmente, se recogen en la tabla 5 los principales estadísticos descriptivos tras la aplicación del cuestionario sobre «Análisis tutorial y función orientadora».

Resultados

De forma resumida exponemos los resultados más significativos.

El primer bloque está redactado de manera que los tutores manifiesten el grado de importancia que dan a una serie de funciones y tareas que son propias de la actividad tutorial. Destacan las siguientes, sin orden de prioridad:

a) Las entrevistas con el alumnado, de forma similar en todos los estratos, destacando algo más el profesorado de secundaria de los centros privados.

- b) El análisis de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos compartiendo esta tarea con los demás profesores, destacando en este ítem infantil y primaria y el profesorado más joven.
- c) En relación con lo anterior, valoran mucho la recogida de información sobre los alumnos en los aspectos escolares, personales y familiares, sobre todo el profesorado de infantil y primaria sobre el de secundaria, y también el de menos experiencia.
- d) Dan gran importancia en general a las actividades de refuerzo a sus alumnos, destacando el de infantil y primaria en relación con secundaria, las profesoras en relación con los profesores y el profesorado de mayor experiencia.
- e) También es altamente valorada la colaboración de los padres referida a sus hijos, principalmente de infantil y primaria y de centros privados. Al hilo de esto, dan mucha importancia a las entrevistas con los padres.
- f) La orientación hacia los diferentes itinerarios académicos y sobre la inserción en el mundo laboral es, lógicamente, mucho más valorada por el profesorado de secundaria en general, sin diferencias significativas en cuanto al género o a la experiencia docente.
- g) También se destaca la importancia, sobre todo en infantil y primaria y en los centros privados, de las actividades para fomentar la convivencia, la integración y la participación de los alumnos en la vida del centro, lo que mejoraría el clima y disciplina en el aula y en el centro. Igualmente y de forma parecida realzan el valor de la información a los alumnos de las normas del centro y de sus deberes y derechos.
- h) La planificación en equipo del Plan de Acción Tutorial es altamente valorado por el profesorado de infantil y primaria y baja considerablemente en secundaria; también lo valoran más los de mayor experiencia docente entre los de infantil y primaria.
- i) En cambio, tienen menos relieve para el profesorado otras tareas, como:
 - . las técnicas de trabajo intelectual;

- . la preparación y coordinación de las sesiones de evaluación;
- . la colaboración con los demás tutores;
- . constituir grupos de formación con padres;

- . desarrollar grupos de discusión con los alumnos sobre temas de actualidad que les afecten (violencia, alcoholismo, crisis de valores, etc.).

TABLA 2. Función discriminante canónica referida a la variable nivel o etapa educativa

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	0,896 (*)	100,0	100,0	0,687
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	0,528	456,661	72	0,000

(*) Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

TABLA 3.- Función discriminante canónica referida a la variable género

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	0,273 (*)	100,0	100,0	0,463
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	0,786	175,440	72	0,000

(*) Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

TABLA 4. Función discriminante canónica referida al tipo de centro.

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	0,331 (*)	100,0	100,0	0,499
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	0,751	208,055	72	0,000

(*) Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de la escala Media Error típico Desv. típica

	Media	Error típico	Desv. típica
Entrevistas individuales	4,55	0,022	0,750
Organizar actividades de acogida	3,77	0,029	0,983
Hablar a principio de curso	4,29	0,025	0,849
Explicar funciones	3,91	0,028	0,957
Analizar dificultades	4,36	0,023	0,784
Celebrar asambleas	3,42	0,030	1,014
Promover actividades	4,07	0,026	0,901
Recoger información	4,10	0,026	0,881
Actividades de refuerzo	4,27	0,027	0,931
Actividades con alumnos	3,80	0,037	1,254
Diseñar PAT	4,00	0,027	0,912
Transmitir información	4,16	0,025	0,858
Preparar sesiones	3,92	0,027	0,920
Establecer causas	3,83	0,028	0,964
Colaboración de padres	4,42	0,023	0,799
Actividades extraescolares	3,19	0,030	1,050
Entrevista a padres	4,48	0,023	0,782
Informar al alumnado	3,81	0,032	1,086
Coordinar grupos	3,39	0,029	1,005
Grupos de discusión	3,84	0,029	0,982
Resolver situaciones	4,37	0,043	1,480
Tareas burocráticas	3,41	0,031	1,049
Conocimiento de alumnos	4,48	0,048	1,653
Actividades de refuerzo	3,96	0,030	1,043
Recogida de información	3,97	0,026	0,898
Tratar problemas	3,62	0,029	1,011
Atención educativa	4,06	0,027	0,934
Orientación vocacional	3,29	0,049	1,690
Planificación del profesorado	3,83	0,027	0,938
Seguimiento de alumnos	4,40	0,021	0,738
Desarrollar valores	4,35	0,025	0,847

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de la escala Media Error típico Desv. típica

	Media	Error típico	Desv. típica
Fomentar participación	4,20	0,025	0,850
Dominio de la materia	4,29	0,050	1,714
Enseñar materia	4,57	0,022	0,757
Motivar al alumnado	4,71	0,017	0,575
Dinámica de grupo	4,06	0,024	0,821
Favorecer comunicación	4,44	0,020	0,702
Conocer características	4,28	0,023	0,783
Interés de los alumnos	4,66	0,018	0,610
Iniciativa de los alumnos	4,27	0,021	0,723
Ser sincero	4,47	0,022	0,757
Saber escuchar	4,66	0,018	0,635
Falta formación	2,70	0,062	2,131
No saber funciones	1,96	2,25	3,00
Falta programación	2,56	2,63	1,85
Falta tiempo	3,93	3,86	2,68
No existe coordinación	3,13	0,028	0,031
Faltan recursos	0,037	0,032	0,030
No reunir cualidades	0,026	0,030	0,032
Tareas múltiples	0,029	0,033	0,961
Labor no reconocida	1,064	1,282	1,104
Dificultades en la práctica	1,035	0,901	1,035
Realizar cursos	1,097	1,010	1,112

TABLA 6. Importancia atribuida por los tutores a las siguientes funciones

- Entrevistas con el alumnado
- Dificultades de aprendizaje
- Actividades de refuerzo
- Participación de los padres
- Orientación con relación a itinerarios académicos y profesionales
- Participación y clima de aula
- Plan de acción tutorial

En líneas generales, dan más valor a las funciones y tareas tutoriales el profesorado

de infantil y primaria que el de secundaria, las profesoras que los profesores y el profesorado de los centros privados que el de los públicos. En la tabla 6 se reflejan las funciones tutoriales más valoradas por el profesorado.

En el segundo bloque, que refleja la dedicación a la labor tutorial, se destacan estas tareas:

- a) Abordar temas de disciplina y mejora del clima del aula, no existiendo diferencias significativas por estratos.
- b) Especialmente para el profesorado de infantil y primaria y algo menos para el de secundaria, supone mucho tiempo la

dedicación al conocimiento de sus alumnos, sobre todo en los centros privados; también, la recogida de información para ese conocimiento.

- c) Igualmente destaca la dedicación en infantil y primaria a las actividades de refuerzo y recuperación, y es poca en secundaria; en las profesoras más que en los profesores, y existen pocas diferencias entre públicos y privados.
- d) A atender las necesidades educativas individuales de los alumnos se dedica mucho más tiempo en infantil y primaria que en secundaria en todos los estratos. Se incluye también en la misma prioridad la dedicación al seguimiento y evaluación de los alumnos.
- e) En las tareas de coordinación y planificación entre el profesorado se invierte bastante tiempo en infantil y primaria; mucho menos en secundaria. En ambos casos destacan los privados sobre los públicos.
- f) El docente en general dedica poco tiempo a:
 - . las tareas burocráticas;
 - . atender problemas de carácter personal y familiar de sus alumnos;
 - . la orientación vocacional y profesional, ni aún en secundaria.

Finalmente, la tabla 7 resume los aspectos relacionados con la labor tutorial más valorados por el profesorado.

TABLA 7. Importancia atribuida por los tutores a la labor tutorial

- Clima de aula
- Conocimiento del alumno
- Actividades de refuerzo
- Atención individualizada
- Coordinación entre el profesorado

En el tercer bloque, dedicado a las cualidades exigibles al tutor, destaca:

- a) El valor que se da al dominio de la materia que se imparte y el saber cómo enseñar la materia, que tienen unas apreciaciones muy altas en ambos ítems, pero destacando más infantil y primaria que secundaria, y sin que haya diferen-

cias significativas entre los demás estratos.

- b) Se resalta la importancia que tiene despertar y mantener la motivación del alumnado, rozando la unanimidad en todos los sectores, con ligeras diferencias a favor de infantil y primaria y de los centros privados.
- c) Siguen en esta línea de alta valoración el uso de la dinámica de grupos, el desarrollo de actividades que favorezcan la comunicación con los alumnos y el respeto a las iniciativas de éstos, con apreciaciones casi unánimes en infantil y primaria y algo más bajas, aunque elevadas, en secundaria; más altas en profesoras que en profesores y en centros públicos que en privados.
- d) Consideran muy importante que el profesor tutor conozca las características psicopedagógicas según la etapa evolutiva de sus alumnos, así como que manifieste interés por el alumnado, todo ello con diferencias poco relevantes entre los distintos estratos.
- e) Por último, las cualidades de la sinceridad y de la capacidad de saber escuchar, en relación con sus alumnos, son igualmente muy apreciadas por todo tipo de profesorado.

En la tabla 8 se recogen las principales cualidades atribuidas al tutor.

TABLA 8. Cualidades del tutor

- Conocimiento y metodología en la enseñanza de la materia
- Capacidad de motivación del alumnado
Práctica de dinámica de grupos.
- Conocimiento psicopedagógico del alumno
- Capacidad de escucha

El cuarto bloque va destinado a detectar las dificultades que el profesorado encuentra en la práctica tutorial. Destacamos los aspectos más significativos, teniendo en cuenta, como fue dicho anteriormente, la prudencia en la interpretación de los mismos:

- a) Alrededor de la mitad del profesorado en general reclama formación sobre técnicas tutoriales, más en secundaria que en infantil y primaria, en los centros públicos que en los privados y entre el profesorado de menor experiencia docente.
- b) Respecto al conocimiento de las funciones tutoriales, manifiestan saberlas en un alto porcentaje, más en infantil y primaria que en secundaria, las profesoras que los profesores y en los centros privados que en los públicos.
- c) No considera que falte la programación general de la acción tutorial del centro la mayoría del profesorado de todos los estratos. Sin embargo, más de la mitad (alrededor de! 60%) cree que le falta tiempo para atender adecuadamente su tutoría.
- d) La falta de coordinación entre los tutores es manifestada por un 60% del profesorado de secundaria y por un 40% de infantil y primaria. Las profesoras resaltan más esta carencia, así como el profesorado más experimentado.
- e) En porcentajes similares al punto anterior el profesorado de los distintos estrato destaca la falta de recursos para la acción tutorial.
- f) Sólo un 10% de infantil y primaria y un 23% de secundaria piensan que no reúnen cualidades para ser tutores. Los de los centros privados se consideran con más cualidades.
- g) Entienden que es una dificultad el que las tareas asignadas al tutor son múltiples y variadas en un 94% de toda la muestra, no existiendo diferencias significativas entre los estratos de la misma. En un porcentaje similar y sin diferencias entre los estratos, entienden que la labor tutorial no es suficientemente reconocida socialmente.

Por último, la tabla 9 refleja las principales dificultades que encuentra el tutor en su práctica tutorial.

TABLA 9. Dificultades en la práctica tutorial.

- Carencias en conocimiento en técnicas tutoriales

- Insuficiencia de tiempo de dedicación al alumnado
- Coordinación entre el profesorado
- Carencia de recursos
- Excesivas tareas y funciones

Conclusiones

Como síntesis de los resultados que se han reflejado anteriormente, o conclusiones, podríamos señalar:

1. Todo el profesorado muestra un gran interés por lo relacionado con la tutoría y orientación, como se comprueba por el elevado número de respuestas recibidas y por la valoración que en general da a los contenidos del cuestionario.

2. Aunque teniendo en cuenta lo anterior, destaca en este sentido por estratos de la muestra el de infantil y primaria más que el de secundaria, el de los centros privados más que el de los públicos, las profesoras más que los profesores y los de menos experiencia docente que los más veteranos.

3. Respecto a las funciones y tareas de la actividad tutorial (primer bloque), se pone de manifiesto un destacado interés de los profesores en general por aquellas tareas que tienen lugar dentro del aula y en relación directa con los alumnos (entrevistas, análisis de dificultades escolares, clima de clase, etc.). Por el contrario, se muestran más reacios a las actividades que tienen que desarrollar fuera de la clase o en grupos de profesores o de padres (sesiones de evaluación, colaboración con otros tutores, grupos de formación de padres, etc.).

4. El tiempo que dedican a las tareas tutoriales (segundo bloque), lo distribuyen fundamentalmente entre aquellas destinadas al aprendizaje, al refuerzo y recuperación en infantil y primaria, al conocimiento de sus alumnos, a la disciplina y mejora del clima del aula, etc., es decir, las clásicas y tradicionales. Dedican poco tiempo a atender los problemas personales y familiares, a las tareas burocráticas y a la orientación vocacional, entre otras.

5. Entre las cualidades exigibles al tutor (tercer bloque), ponen en primer lugar aquellas que más relación tienen con el concepto clásico del docente (conocer la

materia que imparte, saber enseñarla y mantener la motivación de los alumnos). Entre las tareas más relacionadas con la orientación destacan el conocimiento de los alumnos, las actividades que favorezcan la comunicación, así como las cualidades de sinceridad y de saber escuchar.

6. Las mayores dificultades que encuentran para el desarrollo de la función tutorial (cuarto bloque) son para poder atender las numerosas tareas del tutor, aunque manifiestan conocerlas. Reclaman una mayor formación en técnicas tutoriales, más recursos para llevarlas a cabo y mayor coordinación entre los tutores. Sin embargo, la mayoría de los profesores piensan que tienen las cualidades propias para ser tutores.

7. Como conclusión también del cuarto bloque de ítems podríamos considerar el deseo de realizar cursos de formación como tutores que muestra un alto y similar porcentaje del profesorado de infantil y primaria y de secundaria (alrededor del 75%), sin que tampoco haya diferencias significativas entre los otros estratos, lo que viene a decirnos que la mayoría del profesorado echa de menos una preparación adecuada como tutor y tiene un decidido interés por ejercer sus funciones tutoriales eficazmente.

Propuestas

Los resultados de la investigación nos llevan a realizar las siguientes propuestas dirigidas al profesorado, los centros y la administración educativa.

Con relación a la formación inicial del profesorado, las titulaciones deben adecuarse más específicamente al perfil del tutor. Para ello consideramos que deben existir asignaturas específicas en la troncalidad de la titulación de maestro, así como en el nuevo modelo de formación del profesorado de educación secundaria.

La formación continua supone el reciclaje del profesorado en función de las demandas y necesidades de los centros. Es necesaria más coordinación entre las Delegaciones Provinciales de Educación y los Departamentos universitarios. Esta formación se puede realizar por zonas o comarcas, en los propios centros y a través de redes informáticas.

Asimismo se requiere una formación específica de los orientadores ante las necesidades concretas detectadas en sus centros.

En los centros educativos hay que poner en marcha programas específicos basados en la legislación vigente con el fin de contextualizar la acción tutorial. Para ello hay que partir de los elementos organizativos básicos como son el Proyecto de Centro, el Plan de Acción Tutorial y el Plan Anual de Centro, con el fin de adaptar este último a las necesidades concretas y programar de manera real la acción orientadora y tutorial. Además hay que redefinir y adecuar el modelo de tutoría, periódicamente, en función de los resultados obtenidos.

A la administración educativa hay que pedirle una mejora en la dotación humana y material de los centros. Ésta debe implicarse más en la formación inicial y continua del profesorado en contenidos tutoriales, que concretamos en lo siguiente:

1. Crear la figura del orientador en todos los centros educativos no universitarios. Como punto de partida se pueden aprovechar a los titulados en Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología que forman parte de la plantilla de muchos centros, donde ejercen sólo como docentes.

2. Crear los Departamentos de Orientación en todos los centros de los niveles no universitarios; o en zonas educativas, según los casos.

3. Concienciar e implicar al profesorado en las tareas derivadas de la acción tutorial.

4. Participar de manera más eficaz y coordinada en la revisión de los planes de estudio vigentes en la titulación de maestro y formación inicial del profesorado de secundaria, de forma que se acometa de la mejor forma posible la preparación específica en orientación y acción tutorial.

5. Empezar un programa de formación continua que lleve al profesorado a una mayor capacitación en las tareas tutoriales y favorezca un reciclaje continuo.

6. Establecer más tiempo para la tutoría.

7. Dotar a los centros de mayores recursos para la práctica tutorial.

8. Propiciar el reconocimiento social de la labor tutorial y entre el mismo profesorado.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (1995) Tutoría y orientación. La formación de tutores. En R. SANZ, F. CASTELLANO Y J. A. DELGADO (eds.) Tutoría y Orientación. Barcelona: Cedecs, 187-202.
- BUENDIA, L. (1977) La investigación por encuesta. En L. BUENDIA et al. Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: MacGraw-Hill, 119-155.
- BURGESS, D. G. Y DEDMOND, R. M. (1994) Quality Leadership and the Professional School Counselor. Alexandria, VA: ACA.
- CC. OO. (1993) Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de Enseñanza Pública. Madrid: CIDE.
- DE MIGUEL, M. (1993) Evaluación y desarrollo profesional docente. Oviedo: KRK Ediciones.
- DÍAZ ALWE, Ma T. (1997) Orientación en Educación Secundaria. Situación actual y prospectiva. Revista de Investigación Educativa, 9-83.
- GARCÍA, J. L. (1998) Necesidades y carencias en el campo de la Orientación y Tutoría del profesor «no universitario». Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 16 (2), 195-216.
- GORDILLO, Ma V. (1996) El perfil del profesor tutor. Revista Complutense de Educación, 7 (1), 83-96.
- LAURO MARTÍNEZ, Á. (1995) La orientación y la tutoría en la educación obligatoria. En R. SANZ, F. CASTELLANO Y J. A. DELGADO (eds.) Tutoría y Orientación. Barcelona: Cedecs, 143-155.
- LÓPEZ FRANCO, E. (1996) La formación del tutor, un desafío a la innovación educativa. Revista Complutense de Educación, 7 (1), 67-82.
- MEC (1990) La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica. Madrid: MEC.
- MALIK, B. (1996) Relación entre la formación inicial recibida para el desempeño de tareas de orientación académica y la importancia concedida a éstas por los orientadores. Revista de Orientación y Psicopedagogía, 7 (12), 293-300.
- MARTÍN, Q.; CABERO, M3 T. Y ADARNUY, R. (1999) Paquete estadístico SPSS 8.0. Salamanca: Hespérides.
- MARTÍNEZ DE LA HIDALGA, Z. (1997) Tutoría y evaluación: cuestionario y evaluación y análisis tutorial (CEAT) en centros educativos; La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum. Valencia: AEOP, 108-111.
- PANTOJA, A.; CAMPOY, T. J. y CAÑAS, A. (2001) Orientación y acción tutorial en los niveles no universitarios de la provincia de Jaén. Jaén: Universidad de Jaén / junta de Andalucía.
- REPUTO, E. et al. (1999) El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: evaluación de necesidades y propuestas de mejora. Nuevas Realidades Educativas, Nuevas Necesidades Metodológicas. Málaga: AIDIPE, 311-314.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997) La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. Simposium sobre a orientación ¿Para onde camina a orientación? A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 19-37.
- SIERRA BRAVO, R. (1995) Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo.
- SOBRADO, L. (1997) Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. Revista de Investigación Educativa, 15 (1), 83-102.
- VALDIVIA, C. (1994) La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial1 (CEAT). Bilbao: Mensajero.

Abstract

The tutorial function is an integral pan of the educational practice and quality factor of the education. The professional practice of the guidance has the challenge to assume ,a framework of reference that is changing and it must adjust to the new characteristics of the educational reality, increasingly complex and dynamical. This situation needs a review of the current functioning of the guidance function. In this research we gather the opinion of the teachers about the functions and tasks of the tutorial activity and its degree of not university importance. Likewise we intended to know the time that they expend in their tutorial activities and we wanted to indicate the main difficulties in the daily practice and to define the professional profile of the teacher-tutor. The conclusions and proposals must help to change the static and unique visions of the guidance action.

Key words: Tutorial function, profile of the tutor, Continuous and initial formation of the teachers, Department of Guidance.

ANEXO 4

Cuestionario de análisis tutorial y función orientadora

I. Funciones y tareas de la actividad tutorial

1. Tener entrevistas individuales con los alumnos cuando éstos lo necesiten.
2. Organizar actividades de «acogidas» a principio de curso.
3. Hablar a principio de curso con los alumnos sobre sus derechos y deberes y normas del centro.
4. Explicar a los alumnos las funciones y tareas que tiene como profesor y tutor.
5. Analizar con el resto del profesorado las dificultades académicas de los alumnos.
6. Celebrar asambleas con los alumnos para preparar las sesiones de evaluación y para comentar y tomar decisiones tras el resultado de las mismas.
7. Promover y coordinar actividades que fomenten la convivencia, la integración y la participación de los alumnos en la vida del centro.
8. Recoger información sobre aspectos académicos, personales y familiares de sus alumnos.
9. Llevar a cabo actividades de refuerzo educativo a los alumnos que lo necesiten.
10. Realizar actividades con los alumnos de técnicas de trabajo intelectual.
11. Diseñar con el equipo educativo un plan de acción tutorial para todo el curso.
12. Transmitir a los profesores información sobre el alumnado que les pueda ser útiles para el desarrollo de las tareas docentes, evaluadoras y orientadoras.
13. Preparar, coordinar y moderar las sesiones de evaluación.
14. Establecer cauces de colaboración con los demás tutores.
15. Procurar la colaboración de los padres en relación con el trabajo personal de sus hijos.

16. Preparar actividades extraescolares con la colaboración de los padres.
17. Tener entrevistas individuales con los padres sobre la formación personal y rendimiento académico de sus hijos.
18. Informar al alumnado sobre posibles itinerarios académicos y profesionales para su inserción en el mundo laboral.
19. Coordinar grupos de discusión sobre temas formativos de interés para los padres con miras a la educación de sus hijos.
20. Realizar grupos de discusión con su grupo de alumnos en relación a temas actuales (violencia, alcoholismo, crisis de valores, etc.).

II. Dedicación a la labor tutorial

21. Resolver situaciones de disciplina y mejorar el clima de aula.
22. Dar cumplimento a las tareas burocráticas.
23. Conocimiento de los alumnos.
24. Actividades de refuerzo y recuperación con los alumnos.
25. Recogida de información para el mejor conocimiento de los alumnos.
26. Tratar los problemas personales y familiares.
27. Atención educativa a las necesidades de cada alumno.
28. Orientación vocacional y profesional.
29. Planificación y coordinación con el profesorado.
30. Seguimiento y evaluación de los alumnos.
31. Desarrollar valores en los alumnos.
32. Fomentar la participación del alumnado.

III. Cualidades exigibles al tutor.

33. Tener dominio de la materia.
34. Saber cómo enseñar la materia.
35. Estimular y motivar al alumnado.
36. Utilizar dinámica de grupo.
37. Favorecer la comunicación con los alumnos.
38. Conocer las características psicopedagógicas de la edad de los alumnos.
39. Tener y manifestar interés por los alumnos.
40. Respetar la iniciativa de los alumnos
41. Ser sincero.
42. Saber escuchar.

IV. Dificultades en la práctica tutorial

43. Me falta formación suficiente sobre técnicas tutoriales (entrevista, observación).
44. No sé exactamente cuáles son las funciones y tareas que debo desempeñar como tutor.
45. Falta una programación, general de acción tutorial a nivel de centro.
46. En la práctica, falta tiempo específico para esta función en los horarios del centro.
47. No existe coordinación suficiente entre los distintos tutores.
48. Me faltan 'recursos (tests, cuestionarios; etc.) que puedan utilizarse en tutoría.
49. No reúno las cualidades propias para ser tutor.
50. Las tareas del tutor son múltiples y variadas.
51. Es una labor que no se reconoce socialmente.
52. En concreto, encuentro dificultades en la práctica tutorial.
53. Desearía realizar cursos de formación como tutor.