





# Formación del profesorado tutor de los centros de Educación Secundaria Obligatoria del noroccidente de Asturias

Autora: Ana Díaz Crespo

---

Tesis doctoral UDC / 2022

Directora: M<sup>a</sup> Luisa Rodicio García

Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Dna. M<sup>a</sup> Luisa Rodicio García, profesora do Departamento de Filosofía e Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación, como Directora da Tese de Doutoramento realizada por Dna. Ana Díaz Crespo titulada “*Formación del profesorado tutor de los centros de Educación Secundaria Obligatoria del noroccidente de Asturias*”.

FAI CONSTAR

Que o citado traballo de investigación reúne os requisitos académicos e científicos necesarios para proceder á súa lectura e defensa pública.

E para que así conste, dou o visto e praxe, en A Coruña a 20 de xuño de 2022.



Asdo. Dona M<sup>a</sup> Luisa Rodicio García

Directora da Tese de Doutoramento

Asdo. Ana Díaz Crespo

Autora da Tese de Doutoramento



## AGRADECIMIENTOS

Quizá después de escribir decenas de páginas esta sea sin duda la más complicada para mí, pero la creo tan necesaria e importante como el resto, porque es justo reconocer a quienes siempre han estado conmigo en esta travesía. Comienzo por agradecer la inestimable ayuda de mi Directora de Tesis, M<sup>a</sup> Luisa Rodicio, Liza, sin cuyas palabras de aliento y algún que otro tirón de orejas, este trabajo no hubiera llegado a buen puerto. Compartimos mucho más que la pasión por la docencia y la investigación y, aunque ella no lo sabe, su ejemplo de mujer luchadora e incansable me ha ayudado mucho para superar los obstáculos que me he ido encontrado en este tiempo. *Gracias Liza, por el equilibrio perfecto entre guiarme sin dejar que me perdiese y darme la libertad suficiente para sentir que puedo decidir por mí misma.*

Indudablemente quiero aprovechar estas líneas para agradecer a todos los centros educativos participantes en el estudio, a los/as docentes que han decidido voluntariamente colaborar conmigo y a todas aquellas personas que, de un modo u otro, han formado parte de la investigación, ya que sin colaboración desinteresada esta no habría podido llevarse a cabo.

Aunque en verdad quisiera que este espacio sirviese para dar un merecido reconocimiento a mis pilares fundamentales: **mi familia**. *Nunca un mar en calma hizo experto a un marinero y estos años de doctorado dan buena cuenta de ello para nosotros. No tengo palabras suficientes para agradecer todo lo que hacéis por mí y cómo le habéis dado siempre un hueco especial a la Tesis, cuidando todo lo que significa y compartiendo la ilusión del doctorado conmigo.*

A Jesús A. Díaz, mi padre, que no pudo llegar a ver terminada la Tesis y a quien va dedicada cada palabra escrita aquí y cada minuto de trabajo que hay detrás. *Lo conseguimos Papá, puedo sentir tu orgullo. Tu recuerdo me acompaña y me da fuerzas cada día. La Tesis es tuya.*

A Alberto Pena, mi cuñado Tito, que injustamente también se fue demasiado pronto, llevándose la certeza de que soy capaz de poder con más de lo que yo misma imagino. *Gracias por creer en mí, por el entendimiento mutuo y por haberme dejado tanta paz y tantas ganas de vivir.*

**Papá, Tito, gracias por ser ejemplo de fuerza, tesón y superación.** Os echo de menos, valientes.

A Marga Crespo, mi madre, siempre dispuesta a luchar contra viento y marea para hacerme salir a flote. Y lo consigue como solo una madre puede hacerlo. *Gracias Mamá, no hay palabras para describir en qué modo tu compañía en este viaje ha sido imprescindible.*

A María Díaz, mi hermana, por seguir siendo el gran referente para mí. *Siempre serás un espejo al que mirarse con orgullo, gracias por aportar el punto de vista práctico en cualquier situación y por saber deshacer cualquier nudo de angustia. Tienes toda mi admiración y mi amor incondicionalmente.*

Y por último, aunque él sabe que para mí es el primero en todo, a mi sobrino Gael Pena. *Gracias por ser mi faro en la infinidad de momentos de oscuridad total que he vivido en este camino. La esperanza de que un día puedas sentirte orgulloso de mí es la razón por la que esta Tesis está terminada, no podía defraudar a quien más gestos sinceros de cariño y ánimo me regaló en estos años. Pensar en ti siempre me renueva la ilusión por lo que hago. Tú eres la luz que llegó para iluminar mi vida y hacerme creer que por verte sonreír puedo con todo. Te quiero.*

## **RESUMO**

A acción titorial é un dos eixes clave da educación e incide directamente na súa calidade. Os titores e titoras de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) teñen a importante función de guiar e acompañar ao alumnado para unha correcta toma de decisións nunha etapa fundamental para o seu desenvolvemento integral como persoas, na que precisan orientación académica, perosal e profesional. A formación que estes/as docentes teñan en materia de acción titorial será determinante para poder ofrecer a ese alumnado unha titoría e unha educación de calidade. Isto, debido á enorme influencia que o ambiente exerce sobre os/as estudantes, cobra unha importancia especial nas zonas rurais. Ante esa idea xorde a necesidade desta investigación, coa que se busca coñecer e analizar como é a formación do profesorado titor do noroccidente de Asturias e se se adecúa ás características propias desa zona rural.

Os resultados deixan ver como é necesaria unha adaptación desa formación que teña en conta o ambiente no que os/as docentes van desenvolver o seu labor como titores/as, así como unha reconceptualización da titoría que lle outorgue a ésta o recoñecemento que merece.



## **RESUMEN**

La acción tutorial es uno de los ejes clave de la educación e incide directamente en la calidad de esta. Los tutores y tutoras de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tienen la importante función de guiar y acompañar al alumnado para una correcta toma de decisiones en una etapa fundamental para su desarrollo integral como personas, en la que precisan orientación tanto académica, personal, como profesional. La formación que estos/as docentes tengan en materia de acción tutorial será determinante para poder ofrecer a ese alumnado una tutoría y una educación de calidad. Esto, debido a la enorme influencia que el entorno ejerce sobre los/as estudiantes, cobra una importancia especial en las zonas rurales. Ante esa idea surge la necesidad de esta investigación, con la que se busca conocer y analizar cómo es la formación del profesorado tutor del noroccidente de Asturias y si se adecúa a las características propias de esa zona rural.

Los resultados dejan ver cómo es necesaria una adaptación de esa formación que tenga en cuenta el entorno en el que los/as docentes van a desarrollar su labor como tutores/as, así como una reconceptualización de la tutoría que le otorgue a ésta el reconocimiento que merece.



## **ABSTRACT**

The tutorial action is one of the key axes of education and directly affects its quality. Tutors of Secondary Education (ESO), have the important function of guiding and accompanying the students for a correct decision making in a fundamental stage for their integral development as people, in which they need guidance both academic, personal, as well as professional. Teachers' training and knowledge about tutorial action will be decisive for them to be able to offer these students tutoring and education with the best quality. It's especially important in rural areas, because the environment has a big influence in people's whole life and students suffer the consequences in their academic lives too.

From this idea, we plan this research with the aim of learn and analyze about the formative competences of tutor teachers in northwestern Asturias and how they are adapted to that rural area and the characteristics of the students that live there.

The results show how it is necessary to adapt this training that takes into account the environment in which the teachers are going to carry out their work as tutors, as well as a reconceptualization of tutoring that gives it the recognition it deserves.



## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	23
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	33
<b>CAPÍTULO I. LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)</b>	35
1.1. Evolución de la tutoría.....	35
1.1.1. A nivel conceptual .....	35
1.1.2. A nivel legislativo.....	45
1.2. Dimensiones de la tutoría.....	54
1.2.1. Tutoría como nexo de unión entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.....	58
1.2.2. La tutoría como actividad académica .....	59
1.2.3. La tutoría en la atención a la diversidad y la inclusión .....	60
1.2.4. La tutoría como acompañamiento en el crecimiento y desarrollo personal desde la prevención .....	61
1.2.5. La tutoría como acción orientadora académica y profesional .....	62
1.3. La tutoría como factor de calidad en la enseñanza.....	64
1.3.1. Niveles de intervención .....	64
1.3.2. Evaluación de la tutoría .....	66
<b>CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO TUTOR/A EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)</b> .....	69
2.1. La figura del profesorado tutor .....	69
2.1.1. Cualidades del profesorado tutor .....	75
2.2. Formación inicial del profesorado tutor. Una visión comparada .....	77
2.2.1. Formación inicial en España.....	77
2.2.2. Formación inicial del profesorado en Europa.....	88
2.3. Formación continua del profesorado tutor .....	90
2.4. Necesidades formativas actuales de los/as docentes tutores/as .....	95

<b>CAPÍTULO III. LA ACCIÓN TUTORIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>105</b>
3.1. El salto a la educación no presencial .....	105
3.2. ¿Estamos ante un nuevo modelo educativo? .....	111
3.2.1. Brecha digital y exclusión social .....	115
3.2.2. Uso de las TIC en la ESO .....	119
3.2.3. Docentes, alumnado y familias ante el reto de asumir nuevos roles .....	121
3.3. El papel del profesorado tutor ante este nuevo escenario .....	127
3.4. La formación docente del profesorado tutor del presente y con visión de futuro .....	130
<b>CAPÍTULO IV. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	
<b>OBLIGATORIA EN EL NOROCCIDENTE DE ASTURIAS .....</b>	<b>137</b>
4.1. Contextualización geográfica .....	137
4.2. Acción tutorial en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del noroccidente de Asturias. ....	145
4.2.1. Centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) del noroccidente de Asturias .....	145
4.2.2. Legislación específica que regula la acción tutorial del Principado de Asturias..	151
4.2.3. Situación actual de la tutoría y el profesorado tutor en la zona rural del noroccidente de Asturias .....	154
<b>MARCO EMPÍRICO .....</b>	<b>165</b>
<b>CAPÍTULO V. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO: DISEÑO DE</b>	
<b>INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>167</b>
5.1. Justificación y contextualización del estudio .....	167
5.2. Problemas de investigación y objetivos .....	169
5.3. Población y muestra .....	170
5.4. Metodología del estudio .....	173
5.4.1. Elección de la metodología de investigación .....	173
5.4.2. Fases de la investigación .....	174
5.4.3. Instrumentos de la investigación: cuestionario, entrevista y grupo de discusión.	176
<b>CAPÍTULO VI. ESTUDIO CUANTITATIVO: RESULTADOS E INTERPRETACIÓN .....</b>	<b>179</b>

6.1. Introducción.....	179
6.2. Instrumento de recogida de datos: El cuestionario.....	180
6.3. Muestra seleccionada .....	183
6.4. Pruebas estadísticas utilizadas en la investigación.....	185
6.5. Análisis de datos.....	187
6.5.1. Cuestiones iniciales .....	187
6.5.2. Formación en aspectos de la tutoría .....	190
6.5.3. Datos relacionados con la realidad de la tutoría.....	196
6.5.4 La realidad de la acción tutorial en los centros del noroccidente de Asturias.....	201
6.5.5 Síntesis de resultados.....	205
<b>CAPÍTULO VII. ESTUDIO CUALITATIVO: RESULTADOS E INTERPRETACIÓN .....</b>	<b>207</b>
7.1. Introducción.....	207
7.2. La entrevista en profundidad .....	208
7.2.1. Descripción del instrumento de recogida de datos .....	208
7.2.2. Muestra seleccionada para las entrevistas en profundidad.....	215
7.2.3. Análisis de datos: las entrevistas en profundidad.....	217
7.2.4. Síntesis de los resultados de las entrevistas realizadas.....	233
7.3. El grupo de discusión .....	236
7.3.1. Descripción del instrumento de recogida de datos .....	236
7.3.2. Muestra seleccionada para el grupo de discusión.....	241
7.3.3. Análisis de datos: el grupo de discusión.....	243
7.4. Interpretación de resultados.....	254
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>311</b>
Anexo A - Cuestionario para tutores/as de ESO.....	312
Anexo B - Guion entrevistas en profundidad a tutores/as de ESO .....	325
Anexo C - Guion del grupo de discusión .....	327
Anexo D - Carta a directores/as.....	329

Anexo E - Consentimiento entrevistas..... 331

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

### Figura 1

Estructura de la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España ..... 82

### Figura 2

Modelos educativos..... 108

### Figura 3

Mapa del Principado de Asturias ..... 138

### Figura 4

Mapa del Principado de Asturias dividido por comarcas en donde se refleja la ubicación de esta investigación..... 139

### Figura 5

Situación laboral de la muestra ..... 188

### Figura 6

Tutores/as por curso ..... 189

### Figura 7

Comparativa de la realidad de los centros y lo que consideran que debería de ser ..... 200

### Figura 8

Aspectos relacionados con el centro ..... 202

### Figura 9

Aspectos positivos relacionados con el/la docente tutor/a..... 203

### Figura 10

Aspectos negativos de la labor tutorial ..... 204

### Figura 11

Satisfacción en relación a la tutoría..... 205

### Figura 12

Distribución de los/as tutores/as participantes por cursos..... 217

### Figura 13

Red representativa de las cualidades deseadas para el profesorado tutor ..... 235

### Figura 14

Nube de palabras del grupo de discusión ..... 244

### Figura 15

Diagrama Sankey que representa las co-ocurrencias del código “Importancia papel del profesorado tutor” ..... 256

## **Figura 16**

Red de características propias de la tutoría en el noroccidente de Asturias.....	259
--	-----

## **Tabla 1**

Definiciones de tutoría en la década de los 80 (S.XX) .....	38
---	----

## **Tabla 2**

Definiciones de tutoría en la década de los 90 (S.XX) .....	39
---	----

## **Tabla 3**

Definiciones de tutoría en primera década del S.XXI.....	40
--	----

## **Tabla 4**

Definiciones de tutoría en la segunda década del siglo XXI.....	42
---	----

## **Tabla 5**

Definiciones de tutoría en la actualidad (S.XXI) .....	43
--	----

## **Tabla 6**

Estructura organizativa y funcional de la tutoría en Educación Secundaria Obligatoria.....	6
--	---

## **Tabla 7**

Principales funciones del profesorado tutor atendiendo a los diferentes destinatarios .....	72
---	----

## **Tabla 8**

Contenidos del plan de estudios del Máster de profesorado .....	80
---	----

## **Tabla 9**

Propuestas de mejora para la reforma de la profesión docente relacionadas con la formación.....	98
--	----

## **Tabla 10**

Principales aplicaciones, plataformas y herramientas para la educación en línea en la etapa de ESO.....	110
--	-----

## **Tabla 11**

Ventajas del uso de las TIC como recurso educativo.....	120
---	-----

## **Tabla 12**

Porcentajes de ocupación por sectores de la población activa de los concejos del noroccidente asturiano .....	140
--	-----

## **Tabla 13**

Datos sociodemográficos de los concejos del noroccidente de Asturias .....	144
--	-----

## **Tabla 14**

Datos identificativos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria del Concejo de Navia.....	146
<b>Tabla 15</b>	
Datos identificativos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria del Concejo de Valdés .....	147
<b>Tabla 16</b>	
Datos identificativos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria de los Concejos de Vegadeo y Tapia de Casariego .....	148
<b>Tabla 17</b>	
Datos identificativos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria de los Concejos de Boal y Villayón.....	149
<b>Tabla 18</b>	
Resumen de la muestra seleccionada para los estudios cuantitativos y cualitativos.....	171
<b>Tabla 19</b>	
Relación de los instrumentos de recogida de datos utilizados con las principales funciones del profesorado tutor atendiendo a los diferentes destinatarios.....	177
<b>Tabla 20</b>	
Población y muestra por centros educativos .....	184
<b>Tabla 21</b>	
Distribución de la muestra en función de los años dedicados a la docencia en la ESO y a los años en que han sido tutores/as.....	184
<b>Tabla 22</b>	
Pruebas no paramétricas utilizadas .....	187
<b>Tabla 23</b>	
Formación que perciben que tienen y la que consideran que le ofrecen.....	191
<b>Tabla 24</b>	
Formación que perciben que tienen y la que consideran que le ofrecen.....	197
<b>Tabla 25</b>	
Cuadro de registro de las entrevistas realizadas.....	212
<b>Tabla 26</b>	
Centro al que pertenecen los/as participantes .....	216



# **INTRODUCCIÓN**



La tutoría, como herramienta indispensable para los centros educativos, las familias, los/as docentes y demás agentes implicados en ella, resulta fundamental para favorecer la consecución de una educación integral del alumnado que garantice su desarrollo en todos los ámbitos: académico, social, personal y profesional. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la tutoría debe entenderse como un proceso de acompañamiento a los/as estudiantes, encabezado por el profesorado tutor, quien ha de coordinarse con los demás agentes educativos, para facilitar la adquisición de competencias por parte de los/as alumnos y alumnas y colaborar en su desarrollo integral como personas.

Como parte esencial del proceso educativo, la acción tutorial, inherente a la función docente, ha de ser evaluada y se han de realizar estudios tanto sobre ella como sobre su cabeza más visible: el profesorado tutor. Solo eso llevará a conocer en profundidad la realidad y a poder plantear cambios en consecuencia que conlleven mejoras en la calidad de la educación en su conjunto.

El profesorado tutor juega un papel decisivo en la acción tutorial de los centros educativos, destacando entre sus funciones principales la guía y el acompañamiento al alumnado o la orientación de este (con el profesional de la orientación del centro que es el/la Director/a del Departamento de Orientación), tanto profesional como académicamente, y teniendo que llevar el peso de ser el nexo principal entre el centro educativo y las familias. El profesorado tutor, por ende, ha de ser un gran conocedor de las características de su alumnado para poder responder a sus necesidades de manera individual y ofrecerle una intervención que responda a ellas.

Desde la certeza de que una educación de calidad parte de una adecuada formación del profesorado, y de que la acción tutorial es clave para ofrecerla, nace la reflexión acerca de la importancia de la formación del profesorado tutor. La implicación de éste, la forma en la que sea capaz de adecuar los procesos pedagógicos a las individualidades de cada alumno y alumna, y el modo en el que asuma sus funciones tutoriales como algo central en el desempeño de su profesión, repercutirán directamente sobre la calidad de la acción tutorial que se ofrece y serán, por tanto, determinantes a la hora de valorar la calidad de un sistema educativo, que tiene que ir adaptándose a los cambios y que, a pesar de sus esfuerzos, sigue en cuestionamiento.

Es innegable lo importante que resulta el entorno para la construcción de esas características propias del alumnado. Desde los centros educativos y desde la acción tutorial se

ha de entender y valorar en qué medida influye dicho entorno en los/las estudiantes, para poder tenerlo en cuenta la hora de plantear acciones. No se han de configurar los Planes de Acción Tutorial (PAT) de un modo ajeno a esa información, especialmente en determinadas zonas de nuestra geografía, más rurales y despobladas. Es el caso del noroccidente de Asturias, cuyos habitantes tienen un perfil socioeconómico medio-bajo, ven limitado el acceso a determinados recursos y las comunicaciones con las grandes ciudades del Principado son a menudo difíciles. En los centros educativos se ha de hacer la labor de tratar de paliar en la medida de lo posible las diferencias que esas desigualdades entre el ámbito rural y el urbano puedan provocar. Para ello, se ha de contar no solo con el alumnado sino también con las familias, quienes, en muchas ocasiones, desconocen las posibilidades que desde la acción tutorial pueden ofrecérseles para lograr que los/las alumnos y alumnas procedentes de entornos rurales puedan tener una educación de calidad, basada en los principios de la equidad e igualdad de oportunidades sin verse afectados por las limitaciones de la zona en la que residen.

Ser natural de un entorno u otro redundante en la integridad de la vida de las personas y, siendo la educación un aspecto fundamental de ésta, se ve indudablemente afectada. La realidad de la zona cambia completamente cómo ha de entenderse la educación y determina cómo ha de adaptarse a dicha realidad. Lo cual, hace que se aborde el tema de la tutoría de una forma radicalmente diferente en las zonas rurales a cómo se puede hablar de ella en una gran ciudad, cobrando una importancia mucho mayor si cabe en las primeras. Incluyendo, por supuesto, las necesidades formativas del profesorado tutor, que se verán igualmente condicionadas por el entorno en el que se ubican los centros educativos.

Asentado en estas ideas toma forma el **objetivo general** de esta Tesis: analizar la formación del profesorado tutor de los centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria del noroccidente de Asturias, teniendo en cuenta las características propias de la zona. Sin duda algo complejo, por lo que significa de, por un lado, tener que adentrarnos en todo lo que significa la acción tutorial dentro de la Educación Secundaria Obligatoria y, por otro, entender lo que significa trabajar en un contexto rural apartado de la “civilización” y de todo lo que ella le pueda ofrecer.

Lo que nos ha movido a hacerlo ha sido la importancia que le concedemos al profesorado tutor y a todo el cuerpo docente de las zonas rurales del noroccidente de Asturias que, como ya se ha comentado, presentan unas características propias bien definidas que no

deben de pasarse por alto a la hora de plantearse la educación, y que hacen que la acción tutorial se convierta en algo mucho más necesario que en otros lugares.

Para llegar a lograr este objetivo general, se estructura la Tesis que aquí se presenta del siguiente modo: Como en cualquier trabajo de esta naturaleza, hay una primera parte de marco teórico con la que perseguimos adentrarnos en el campo de la acción tutorial en la Educación Secundaria Obligatoria, especialmente en el contexto del noroccidente de Asturias, ya que presenta unas características sociodemográficas y económicas concretas, que hacen que la acción tutorial y la educación adquieran un papel especialmente relevante. Y una segunda parte de marco empírico donde se explica el diseño de investigación, cómo se ha llevado a cabo el trabajo de campo y el análisis e interpretación de los datos de los estudios cuantitativo y cualitativo que conforman la parte central de esta investigación, posibilitando una triangulación de la información en la que el protagonista es el profesorado; pero sin dejar de dar voz a los demás miembros de la comunidad educativa.

Dentro del contexto de estar estudiando la acción tutorial del noroccidente de Asturias, la realidad educativa sufrió un cambio a nivel mundial a mediados de marzo de 2020 con la irrupción de la pandemia por la Covid-19. La situación de confinamiento domiciliario hizo que durante unos meses y de forma repentina hayamos vivido cómo la educación ha variado, teniendo que moverse de forma urgente a un escenario digital, incluir los medios tecnológicos para poder llevar a cabo cualquier acción y, en definitiva, realizarse de forma remota para todas las etapas educativas. El debate acerca de la preparación de los/as docentes para afrontar los nuevos retos educativos volvió a estar de máxima actualidad en la calle, al igual que la brecha digital o las problemáticas de exclusión social. La Covid-19 hizo más evidentes las vulnerabilidades y acentuó las diferencias ya existentes. Este insólito panorama educativo no podía quedar al margen de un trabajo como éste, por lo que, en aras de integrar esta situación tan excepcional en el mundo en general, y en el de la educación, en particular, hemos querido dedicarle un capítulo a cómo ha sobrevivido la tutoría a la pandemia conociendo de primera mano cómo se vivió esa ruptura con la normalidad, cómo ha sido la vuelta a las aulas, y cómo la acción tutorial se ha visto, y se verá afectada en un futuro, por todos estos cambios, con especial hincapié en la repercusión de todo lo comentado en las zonas rurales.

A continuación, damos cuenta detallada de cada uno de los apartados de esta Tesis que ha querido huir un poco del formato tradicional tipo enciclopedia, para pasar a ser un

documento de la vida de unas personas que viven, trabajan y sueñan en un lugar lejano y con un gran potencial para el alumnado aunque no siempre se le pueda o se le sepa sacar partido.

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

En esta primera parte haremos referencia al estado de la cuestión de la tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), acercándonos a su concepto y poniendo el foco en la figura del profesorado tutor para dejar clara la relevancia de su papel dentro del engranaje educativo tomando como referencia las funciones que se le asignan. Con la redacción del marco teórico se pretende así mismo justificar la importancia de que el profesorado tutor y todo el cuerpo docente de los centros educativos de las zonas rurales, como la que nos ocupa: el noroccidente de Asturias; conozca cómo es su entorno y cuáles son las características propias de sus habitantes. Buscamos explicar cómo influye el entorno rural en la acción tutorial de los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria del noroccidente de Asturias y cómo la situación provocada por la Covid-19 ha creado un marco educativo sin precedentes que ha afectado a todas las etapas educativas y, como no, al desarrollo de la acción tutorial.

El marco teórico se estructura en 4 capítulos:

En el *primer capítulo* se invita a una comprensión profunda del término tutoría y de su importancia dentro de la ESO. Partiendo de un repaso a su evolución tanto a nivel conceptual como legislativo, nos adentraremos en la explicación de las dimensiones de ésta para finalizar con su visión como factor clave de calidad de la educación.

El *segundo capítulo* centra la atención en la figura del profesorado tutor, eje vertebrador de la acción tutorial en los centros educativos, y en su formación para llevar a cabo las funciones propias de la labor tutorial. Se hace hincapié en las cualidades que han de tener los/las docentes que estén al frente de una tutoría, se detallan los planes de formación inicial y continua con una comparativa al marco europeo y, por último, se tratan las necesidades formativas de tutores y tutoras en la actualidad.

En el *tercer capítulo* del marco teórico se reflexiona acerca del papel de la acción tutorial ante la nueva y compleja situación provocada por la pandemia de la Covid-19. El modelo educativo, surgido a raíz del escenario del confinamiento, ha dado pie a poner el foco sobre problemáticas latentes en la Educación Secundaria Obligatoria y a contemplar al profesorado tutor de un modo diferente. En este capítulo se recogen los retos que ha supuesto

para la comunidad educativa el asumir nuevos roles y cómo se han llevado a cabo ciertas adaptaciones que, sin duda, hacen replantearse si la formación del profesorado tutor es la adecuada, especialmente en zonas con población más vulnerable, como pueden ser las comarcas rurales del noroccidente de Asturias.

El *cuarto capítulo*, último del marco teórico, busca ofrecer una contextualización de la situación educativa vivida en el noroccidente de Asturias, presentando las características propias de esta zona rural que hacen que la educación, y por tanto la acción tutorial, deban ser vividas y entendidas de un modo diferente. Sin duda este capítulo, hará entender al lector la necesidad que nos ha movido a hacer esta Tesis.

## **SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO**

En los capítulos que componen el marco empírico se hace una detallada explicación del por qué de la metodología adoptada, de cuál es la población diana y la muestra de la que hemos recogido los datos. También mostramos el proceso que nos llevó a la construcción de instrumentos *ad hoc* adaptados a contextos y personas con sus vidas complicadas y, casi se podría decir, con ritmos diferentes a los de otros lugares. Los instrumentos de recogida de datos y los resultados e interpretación de los mismos ocupa una parte importante ya que partimos de lo cuantitativo; pero se quedaba corto sin una parte cualitativa que hemos tratado con mucho mimo, para escuchar a los protagonistas, comprenderlos y apoyarlos en su quehacer diario y, por qué no, también en sus reivindicaciones en las que, a pesar de las diferencias con otras zonas coinciden en la esencia y dan con las claves de por dónde debe ir la educación en el futuro si quiere formar de verdad en la equidad, honestidad, compromiso con el medio y solidaridad con el de al lado..

En el primero de los capítulos que componen el marco empírico, el *capítulo quinto*, se realiza una introducción al estudio empírico, presentando el diseño de investigación de una forma detallada, contextualizando el estudio, detallando los problemas de investigación y los objetivos y dando cuenta de la metodología que se ha llevado a cabo.

Tres han sido los momentos de recogida de datos para poder realizar esta investigación y, que marcan claramente las diferentes fases que ha tenido a lo largo de su desarrollo.

Primeramente, tuvo lugar la recogida de datos de naturaleza cuantitativa, con la realización de una encuesta al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de un total de

8 centros educativos del noroccidente de Asturias, obteniéndose una muestra total de 109 sujetos de un total de 224, lo que supone haber contado con el 48,66% de la población, lo que no está nada mal para este tipo de estudios.

La segunda fase de recogida de datos se llevó a cabo por medio de la participación voluntaria en entrevistas en profundidad de 5 tutores y tutoras de Educación Secundaria Obligatoria de varios de esos centros participantes. Con ella se buscaba concretar las respuestas obtenidas en los cuestionarios y conocer la visión más personal y profunda del profesorado tutor, acerca de la realidad de la tutoría en la zona noroccidental de Asturias. La realización de las entrevistas permitió ver cómo para el profesorado tutor de la zona es importante poner en valor esas características propias del entorno, que configuran en gran medida las características personales de los/las estudiantes y que se han de tener en cuenta desde los centros y muy especialmente por parte de los/las responsables de la labor tutorial, por ser quienes más contacto directo tienen con el alumnado y por tener unas funciones específicas de acompañamiento, orientación y guía.

La última parte de la fase de recogida de datos, de nuevo de naturaleza cualitativa, tuvo lugar con la organización de un grupo de discusión (*focus group*) con un total de 7 participantes que representaban a los diferentes agentes de la comunidad educativa (profesorado entre el que se encontraba una directora de un centro, un jefe de estudios, una orientadora, dos tutores; un estudiante y una madre), dispuestos a compartir sus experiencias en sus centros de referencia dando contenido a los momentos vividos durante la pandemia y a la salida de la misma.

Uno de los grandes objetivos que perseguimos a la hora de poner en marcha el grupo de discusión era saber cómo desde diferentes posiciones del engranaje educativos, se había visto el papel del profesorado tutor y de la acción tutorial durante el confinamiento y qué derroteros podría seguir en el futuro, valorando en qué modo puede verse afectada la educación y, sobre todo la acción tutorial, si los modelos de educación a distancia encuentran un hueco en nuestras aulas; aunque nada de lo que se achacaba a la llamada “nueva normalidad”, parece estar sucediendo y, más bien parece que haya sido todo un mal sueño. Situación que ya se ha vivido en otros momentos y nos hace ver que solo nos acordamos de innovar cuando se nos aprieta, haciéndolo sin el tiempo necesario para ello y experimentando con el alumnado.

El *capítulo sexto* recoge la información referente al estudio cuantitativo y el *capítulo séptimo* hace lo propio en referencia al estudio cualitativo.

Finalmente, se realiza en el *capítulo séptimo* que es el momento de reflexionar sobre todo lo vivido en durante la realización de la investigación, de aunar datos, abrirse luces y sombras en relación a la temática, saber lo poco que sabemos sobre el tema e intentar integrar todo para dejar nuestro granito de arena que permita a otros continuar en la búsqueda de soluciones a los problemas de, en este caso, la formación del profesorado tutor. A todo ello, por supuesto, se unen las limitaciones detectadas que han sido muchas y que permitirán a los que tomen el testigo de este trabajo, no cometer los mismos errores.

Se completa el trabajo con la presentación de las referencias bibliográficas utilizadas que han actuado a modo de faro que nos ha guiado por el estudio y nos ha permitido marcar las líneas maestras del mismo; y, un apartado final de anexos en el que podemos encontrar los instrumentos de recogida utilizados entre otros documentos.



# MARCO TEÓRICO



## **CAPÍTULO I. LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)**

Como punto de partida resulta necesario reflexionar sobre el concepto de tutoría y su evolución para comprender las etapas que ha ido atravesando hasta conceptualizarse como lo hace en el momento actual. Conocer el pasado es siempre la mejor manera de interpretar el presente y de posicionarnos frente al futuro. Cualquier campo de conocimiento va cambiando para adaptarse a los tiempos y así poder promover acciones, tanto legislativas como curriculares o psicopedagógicas; que posibiliten dar mayores y mejores respuestas a las necesidades de cada momento.

Será esencial para ello, no sólo ahondar en el propio concepto de tutoría y en sus dimensiones, sino en la figura del profesorado tutor, cuyas funciones y responsabilidades han ido variando a tenor de los propios cambios contextuales, sociales, económicos, sanitarios, legislativos, etc. La tutoría, factor de calidad en la enseñanza, ha de conocerse desde los diferentes modelos de intervención, teniendo en cuenta que existen múltiples variaciones en función del territorio, comunidad autónoma, provincia, centro o aula, para poder tener una visión certera y amplia del papel que juega en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

### **1.1. Evolución de la tutoría**

#### **1.1.1. A nivel conceptual**

Han sido muchos los/as autores/as que se han ocupado y preocupado por la tutoría a lo largo de los años. Las necesidades de los/as estudiantes han ido demandando soluciones que no siempre se han podido atender por parte de los/as docentes, que animosos/as trabajaban en pro del bienestar del alumnado; pero sin tener claro cómo, cuándo y con qué podrían hacerlo. Los términos tutoría y acción tutorial han empezado a resonar como si de algo novedoso se tratase, cuando es una práctica que viene siendo ejercida desde muchos siglos atrás. Bastantes textos legales comenzaron a recogerlas sin aclarar demasiado los términos; pero sirviendo al profesorado de punto de partida, para dar pasos adelante, añadiendo siempre sus propios matices e intentando darle un carácter más global, que fuese aglutinando todas las características que esta importante acción educativa debía tener, y a la que no siempre se le ha dado valor, tanto desde el propio sistema educativo como desde el sistema social.

Es necesario remontarse a la Antigüedad para entender cómo los principios de la acción tutorial siempre han estado presentes a lo largo de la historia, aunque con diferentes nombres y funciones. Encontramos los primeros antecedentes en la figura del sabio anciano Mentor, encargado de la educación de Telémaco hijo del Ulises, cuando salió para Troya; si bien esta creencia extendida fue matizada en la obra de Fénelon “Las aventuras de Telémaco”, donde describe que, en realidad, fue la diosa Atenea la que ejerció la mentoría de Telémaco y no Méntor, como se describe en la mayoría de textos históricos (Fénelon, 1699).

En la antigua Grecia, aunque las madres eran en un principio quienes se encargaban de supervisar la educación de los/as hijos/as, un pedagogo (*paidagogos*), asumió la tutela de estos/as al cumplir una determinada edad. El pedagogo era, por norma general, un esclavo, que poseía conocimientos y se encargaba directamente de proporcionarle a los niños (solo varones puesto que las niñas se dedicaban a tareas de preparación de la casa, cocina o cuidado de mayores); la orientación personal, académica y profesional necesaria. Les acompañaba a la escuela, cuidaba que cumpliesen justamente con las costumbres y les instruía en casa una vez finalizadas las clases (García, García-Peñalvo y Seoane, 2007; Lara, 2008; González y Caballero, 2014; Martins, 2019).

En la época medieval podemos reconocer la figura del maestro, en quien se reflejan los principios de atención individualizada y acompañamiento del alumno/a. Tenía a su cargo a uno o varios aprendices de los oficios de la época, divididos por gremios o especialidades. Pueden considerarse éstas como las primeras prácticas profesionales tutorizadas, el precedente claro de la orientación y tutoría (Galino, 1962; Municio, 2002; Rodicio-García et al., 2021).

En España, con la Ley Moyano (1857), en vigor durante más de 100 años, se pretendía acabar con el grave problema del analfabetismo en nuestro país y garantizar la educación obligatoria y gratuita hasta los 12 años, para quienes no tuviesen los medios económicos suficientes. Supuso que el profesorado debía implicarse también en determinadas tareas relacionadas con la orientación, aunque no se puede hablar de un concepto de tutoría, tal y como la conocemos actualmente, hasta el siglo siguiente.

Ha sido a partir de las últimas décadas del siglo XX, cuando han comenzado a proliferar los estudios sobre tutoría (García, 1987; Lázaro y Asensi, 1987; Albaladejo, 1992; Álvarez, 1994, ; Repetto, Rus y Puig, 1994; Pastor, 1995; C; Álvarez y Bisquerra, 1996, 2012; Vélaz-de-Medrano, 1998; Ander, 1999; entre otros). La intención de contextualizar y hacer entender

su importancia por parte de los profesionales de la educación ha sido notable y buena muestra de ello, es la cantidad de esfuerzos vertidos a la hora de dotarla de significado. No en vano, en la Enseñanza Superior se comenzaba un proceso de unificación de las enseñanzas, que ponía al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y ello, sin duda, repercute en los niveles anteriores (Bolonia, 1998).

Pero lejos de parecer que el tema estaba resuelto, todavía en estas primeras décadas del S. XXI hay trabajos que profundizan en la temática y la asocian a conceptos emergentes a lo largo de los ya más de 20 años vividos, configurando un escenario enriquecedor y próspero (Sobrado y Ocampo, 2000; Arnaiz, 2001; Bisquerra, 2002; Domingo, 2002; Galve, 2002; Ángulo, 2003; Santana, 2005; Sobrado, 2006, 2007; Castillo, Torres y Polanco, 2009; Morales, 2010; Lavilla, 2011; Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012; Cano, 2013; Pantoja, 2013; López, 2014; Prieto, 2014; Torrego et al., 2014; Álvarez, 2017; Blasco y Pérez, 2017; Alvarez, 2018; Medina, 2019; Olmos, 2020; Pérez-Serrano, González-Alonso y Rodríguez-Pallares, 2020; Saiz y Ceballos, 2020; Vázquez y Porto, 2020; entre otros).

A continuación, se recogen algunas de las definiciones más relevantes de las últimas décadas, que darán claves para situar en el lugar que le corresponde y para entender la importancia de la misma y de formar bien a aquellos/as que la ejerzan. Para una mayor comprensión y dar respuesta al epígrafe de este apartado relativo a su evolución, las vamos a separar en cinco décadas: años 80, década de los 90, primera década del siglo XXI, segunda década del siglo XXI, y la actualidad. Se comienza en los años 80, dado que es cuando la literatura científica empieza a recoger este tipo de definiciones a raíz de la publicación en agosto de 1970 de la Ley General de Educación, a la que nos referiremos en el siguiente apartado; pero a la que hay que reconocer su relevancia a la hora de hablar de orientación y tutoría como un derecho del alumnado. Se incluye del 2020 a la actualidad, porque aunque estemos en sus inicios, han ocurrido hechos de importancia a nivel mundial, como es la pandemia provocada por la Covid-19, que ha cambiado todas las estructuras y lo conocido hasta el momento, y ha obligado a tomar decisiones rápidas que, sin duda, también han afectado al tema que nos ocupa.

**Tabla 1***Definiciones de tutoría en la década de los 80 (S.XX)*

---

<b>Autor y año</b>	<b>Definición</b>
<b>García (1987, p. 89)</b>	“Acción ejercida por el tutor, entendiéndose por tal el profesor que, además de su propia acción como docente, está encargado de la ayuda y orientación de un grupo de estudiantes, a los cuales debe prestar sus servicios tanto a nivel individual como grupal”.
<b>Lázaro y Asensi (1987, p. 49-50)</b>	“(…) la actividad inherente a la función del docente que realiza, individual y colectivamente, con el alumnado de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”.

---

Como se observa en las dos únicas definiciones localizadas en esta década, se planteaba la tutoría como una actividad inherente a la función de tutor/a, adscrito/a a un grupo clase, con posibilidad de ejercerla de manera individual o grupal y centrado en la orientación del estudiante que, en el caso de la definición de Lázaro y Asensi (1987), lo concreta más refiriéndose a la facilitación de la integración personal del alumnado y de los procesos de aprendizaje.

**Tabla 2***Definiciones de tutoría en la década de los 90 (S.XX)*

---

<b>Autor y año</b>	<b>Definición</b>
<b>Albaladejo (1992, p. 13)</b>	“(…) el proceso de ayuda y orientación que llevado a cabo por el profesor, trata de contribuir al desarrollo integral del alumno”.
<b>Repetto, Rus y Puig (1994, p. 433)</b>	“(…) elemento inherente a la función docente y al currículo, que surge como respuesta tanto a la necesidad de contrarrestar la presencia en el aula de diferentes profesores, como a la necesidad de materializar el principio general de la educación de que esta debe ser ayuda y orientación, además de instrucción”.
<b>Pastor (1995, pp. 16-17)</b>	“(…) es un elemento inherente a la función docente, e implica una relación individualizada con el alumno en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Ha de favorecer la integración de conocimientos y experiencias de distintos ámbitos educativos, y colaborar en aglutinar la experiencia escolar y la vida cotidiana extraescolar”.
<b>Ander (1999, p. 295)</b>	“(…) la acción de ayudar, guiar, aconsejar y orientar a los alumnos por parte de un profesor encargado de realizar esa tarea”.

---

La concepción de la tutoría como elemento inherente a la función docente toma importancia en la década de los 90, haciendo hincapié en donde se habla de que al alumnado se le ofrezca una ayuda especializada que le sirva de guía y orientación. Resulta interesante ver la evolución del concepto en cuanto a que pasa de ser una acción, como ocurría en los años 80, a ser un proceso de ayuda continuada. No olvidemos que estamos en la década por excelencia de la Educación en España, con la promulgación de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), que conlleva cambios sustanciales en el campo de la acción orientadora y tutorial. Además, también se puede observar que se trata de actuar sobre el alumnado en diferentes facetas de su vida: actitudes, aptitudes, conocimientos, experiencias, etc., lo que le aporta un carácter mucho más integral que hasta el momento.

**Tabla 3**

*Definiciones de tutoría en primera década del S.XXI*

---

<b>Autor y año</b>	<b>Definición</b>
<b>Arnaiz (2002, p. 14)</b>	“(…) la tutoría y la acción tutorial son dos conceptos complementarios y significan el conjunto de las actuaciones de orientación personal, académica y profesional diseñadas por los docentes con la colaboración del alumnado y de la propia institución educativa”.
<b>Bisquerra (2002, p. 277)</b>	“(…) acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesorado (…) una pieza clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo con el fin de potenciar la formación integral del individuo”.
<b>Domingo (2002, p. 182)</b>	“(…) el elemento individualizador a la vez que integrador de la educación. (…) Las tutorías es la acción de ayuda u orientación personal, escolar y profesional que el profesor-tutor, en coordinación con el resto de profesorado, realiza con sus alumnos/as a nivel individual y grupal, al mismo tiempo que ejerce su función docente”.
<b>Santana (2005, p. 256)</b>	“(…) es la plasmación de la actividad orientadora en el espacio del aula. Es en ella donde tiene lugar la puesta en escena de lo que se ha estado programando, ensayando y debatiendo antes de que el público (los alumnos y alumnas) llegue a sus respectivos escenarios (las aulas) y comience representación con los distintos actores (los los/as docentes) que asumirán un papel y una parte del libreto contenido en el Proyecto Educativo del Centro y en el Plan de Acción Tutorial”.
<b>Sobrado (2007, p. 44)</b>	“(…) es una parte importante de la acción orientadora (…) que tiene lugar en la institución escolar y constituye para el alumno algo que le sirve de guía y ayuda en su maduración personal, en la formulación de su proyecto vital y en su preparación para llevar a cabo, teniendo en cuenta sus propias posibilidades, los estudios y el acceso al mundo laboral existentes”.
<b>Castillo, Torres y Polanco (2009, p. 5)</b>	“(…) consiste en un proceso de ayuda y acompañamiento durante la formación de estudiantes (…) que se concreta mediante la atención personalizada a un individuo, o a un grupo reducido de ellos, por parte de profesores o maestros competentes formados para la función tutorial”.

---

En la entrada en el nuevo siglo se habla de la necesaria coordinación entre el grupo de docentes y queda patente que la finalidad última de la tutoría es acompañar a cada alumno/a para proporcionarles ayuda y orientación, y que puedan desarrollarse de un modo integral atendiendo a sus características individuales. En este sentido ha sido Marchesi quien ha puesto

de relieve los factores que determinaron un giro copernicano en esta situación. “Se abre paso la concepción de que la deficiencia puede estar motivada por la ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos”. (Marchesi, 2002, p. 24). Esta conceptualización “obliga” de alguna manera a las instituciones a revisar sus procesos de formación para adecuarlos a la atención individualizada que la tutoría estaba reclamando.

Algo que ayuda en esta línea es que la tutoría deja de ser tomada como responsabilidad única del profesorado tutor, se entiende como una función inherente a la docencia de la que todo el claustro ha de responsabilizarse en cierta medida, siempre en beneficio del alumnado. Si bien se sigue dejando claro que el profesorado tutor juega un papel más importante, las funciones propias de la acción tutorial son entendidas como una responsabilidad compartida y ya no solo desde dentro de la institución sino también con agentes especializados de fuera de la misma.

Se da más énfasis, si cabe, en la idea de proceso continuo a lo largo de la vida del sujeto (*lifelong learning*), que va de la mano de la acción orientadora, facilitada por las estructuras existentes tanto dentro como fuera de los centros educativos, es decir, de los Departamentos de Orientación y de los Equipos externos.

**Tabla 4***Definiciones de tutoría en la segunda década del siglo XXI*

<b>Autor y año</b>	<b>Definición</b>
<b>Morales (2010, p. 99)</b>	“(…) constituye un proceso, enmarcado dentro de la orientación educativa, que complementa a la acción docente y que tiene como objetivo la atención a la diversidad de todo el alumnado. No tiene sentido entenderla como una serie de actuaciones independientes y puntuales entre sí, sino como un conjunto de intenciones y actividades colectivas y coordinadas, que involucran a todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias”.
<b>Álvarez y Bisquerra (2012, p. 343)</b>	“(…) ha de verse como la acción formativa de orientación, de ayuda y mediación que el profesor-tutor y el resto del equipo docente realizan con su alumnado a nivel individual y grupal en el ámbito personal, escolar, profesional y social, al mismo tiempo que ejercen su función docente”.
<b>Cano (2013, p. 63)</b>	“(…) se entiende como un proceso de asesoramiento y ayuda planificada de carácter psicopedagógico, dirigido a todos los alumnos desde los primeros momentos de su escolaridad, y a los padres como agentes implicados en su educación, con el objeto de propiciar y favorecer en todos los estudiantes una relación de concordancia armónica entre sus potencialidades individuales y las posibilidades de la oferta educativa, a fin de que logren una formación de calidad en términos de desarrollo personal, de sus competencias y habilidades generales y de éxito académico total”.
<b>Pantoja (2013, p. 34)</b>	“(…) está constituida legalmente para las tres etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria) y tiene como finalidad contribuir a la personalización de la educación y a la atención de las diferencias individuales, y ofrecer así una respuesta educativa adaptada a las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y orientarlos adecuadamente en relación con sus opciones académicas y profesionales”.
<b>Expósito (2014, p. 25)</b>	“(…) es una tarea colaborativa que, coordinada por la persona titular de la tutoría y asesorada por el orientador de referencia, compete al conjunto del equipo docente del alumnado de un grupo”.
<b>González y Vélaz-de-Medrano (2014, p. 36)</b>	“(…) una actividad orientadora intencional llevada a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente, muy especialmente por el tutor, realizando una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno y grupo de alumnos que garantice el desarrollo integral en todos los ámbitos (académico, social, personal y profesional)”.
<b>Torrego et al. (2014, p. 215)</b>	“(…) es la tarea pedagógica de coordinación dirigida a la orientación, el acompañamiento y el seguimiento del alumnado con el objeto de que su proceso educativo se desarrolle de una manera integral y que se adecue a sus características y necesidades”.
<b>Medina (2019, p. 15)</b>	“(…) nace con la finalidad de atender a las necesidades de escucha que tienen los estudiantes, de complementar la atención académica con la formación humana. La tutoría es, entonces, el acompañamiento que realiza el docente a un determinado grupo de alumnos/as”.

En la segunda década del Siglo XXI, se consolida la idea de que la tutoría ha de constituir un conjunto de acciones planificadas en las que todos los/as docentes han de involucrarse. Se habla de los procesos de acción tutorial no como ayuda puntual, sino como proceso de acompañamiento. Así mismo, está muy presente el valor que se da a la individualización de la enseñanza, a la toma en consideración de las características propias de cada estudiante para buscar adaptar mejor las soluciones y orientaciones que se le pueden ofrecer. Al hablar del papel del profesorado tutor con respecto, por ejemplo, a las familias, se deja ver que la tutoría ya no está enfocada únicamente al alumnado, sino que se extiende su importancia al conjunto de la comunidad educativa.

Otro aspecto a destacar es la idea de necesidades del alumnado, si se había hablado ya en la década anterior de la intervención individual y grupal; ahora se ahonda más en el tema para referirse a la atención a la diversidad del alumnado. Las sociedades del siglo XXI son cada vez más diversas y obliga a tomar conciencia de ello para dar soluciones válidas y así cumplir con los requisitos de una etapa, como es la Educación Secundaria, tras la cual el alumnado debe realizar una de las transiciones más importantes de su vida como es la entrada en el mercado laboral.

## **Tabla 5**

### *Definiciones de tutoría en la actualidad (S.XXI)*

<b>Autor y año</b>	<b>Definición</b>
<b>Pérez-Serrano, González-Alonso y Rodríguez-Pallares (2020, p. 57)</b>	“(…) es la acción de orientación presencial o virtual que el docente lleva a cabo sobre el alumnado y que consiste en una ayuda particular entendida como algo intrínseco al proceso educativo del estudiante que suscita su interés, estimula su comportamiento y propone metas significativas en su progreso académico”.
<b>Saiz y Ceballos (2020, p. 43)</b>	“(…) es un proceso continuo y sistemático cuya finalidad debe orientarse al pleno desarrollo del alumnado en el plano individual y colectivo. En el individual, la tutoría se entiende como un proceso de seguimiento, apoyo y personalización del desarrollo integral, que brota en la interacción entre el tutor y el alumno y donde las actuaciones deben orientarse a: conocer las particularidades individuales para ofrecer a cada alumno diferentes planteamientos metodológicos y curriculares que tengan en cuenta sus aptitudes, intereses y motivaciones; efectuar un seguimiento de su desarrollo e intensificar los recursos existentes; y favorecer un trabajo colaborativo entre los diferentes agentes de intervención”.

Las definiciones más recientes de tutoría incluyen conceptos relacionados con la educación a distancia, la ausencia de presencialidad a raíz de los efectos de la pandemia; es, sin duda, los inicios de una década de cambio y renovación educativa que afecta a la acción tutorial en todas sus dimensiones y obliga a reinventarse. Una vez más, se vuelve a recalcar la relación estrecha entre la docencia y la tutoría y la importancia de que ésta contribuya a un desarrollo integral de cada estudiante tanto de manera individual como colectiva.

A la vista de los múltiples trabajos existentes y las reflexiones de estudiosos/as del tema a las que hemos tenido acceso y acabamos de nombrar, entre otros; podemos concluir que hay una serie de rasgos definitorios de la tutoría que, más allá del momento histórico en el que se hayan producido, guardan la misma esencia.

A modo de resumen de todo lo expuesto, nos quedamos con los siguientes rasgos que caracterizan a la tutoría y, por ende, a la acción tutorial en la actualidad:

- La tutoría, como parte de la orientación, ha de contribuir a la formación integral del sujeto.
- Supone una función inherente a la función docente. Todo profesor/a desde el momento que lo es, debe asumir el papel de tutor/a de un grupo de estudiantes con todo lo que ello conlleva.
- La tutoría ha de planificarse, pues tiene una intencionalidad, unos objetivos claros y unas finalidades propias.
- Se puede desarrollar tanto a nivel individual como grupal.
- Debe cumplir una función de acompañamiento a los/as estudiantes
- Debe atender a todas las esferas de la vida del sujeto: académico, personal y profesional.
- La acción tutorial, desde su plena integración en la función docente, ha de considerarse como un proceso continuo presente en la vida del alumnado que ha de ofrecerse al estudiante a lo largo de toda su escolaridad.
- Desde la tutoría se ha de atender a las características individuales de cada estudiante y proporcionar las herramientas necesarias para una toma de decisiones consciente y responsable.
- La acción tutorial requiere de la colaboración y coordinación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa para que esta labor sea un éxito.
- La acción tutorial constituye un reto que debe asumir la comunidad educativa en su conjunto, desde su formación y su adaptación a los nuevos tiempos (TIC, problemas

sociales, personales, etc.), y diferentes entornos (grupo de alumnos, el lugar donde el profesorado tutor desarrolla su actividad, etc.), para conseguir una atención personalizada y de calidad en todas y cada una de las etapas educativas.

En definitiva, se entiende la tutoría en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria *como un proceso de acompañamiento al estudiante, sistemático, planificado, por parte del profesorado tutor y en coordinación con los diferentes agentes educativos, en especial, las familias; que posibilite un trabajo individual y grupal, que facilite el desarrollo de las competencias técnicas, procedimentales y actitudinales, necesarias para cada persona que sale del sistema educativo, con aspiraciones de ser un/a ciudadano/a crítico/a, responsable, cívico/a e ingresar en el mercado laboral siendo capaz de responder a las exigencias del mismo.*

### **1.1.2. A nivel legislativo**

En España podemos considerar que durante la Segunda República (1931-1939), estando en vigor la ya citada Ley Moyano (1857), se comenzó a otorgar a los/as docentes cierta responsabilidad en materia de orientación bajo los planteamientos educativos de la Institución Libre de Enseñanza (Morales, 2010). No obstante el proceso de incorporación institucional al sistema educativo de las actividades de orientación ha sido lento (Álvarez y Bisquerra, 1996), no siendo hasta la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuando ha existido la figura del profesorado tutor como tal (aunque ya se hablara de ella en la Ley General de Educación de 1970), a excepción de esas funciones orientadoras otorgadas a los/as docentes durante la Segunda República.

Con la llegada de la dictadura la educación española sufrió diversos cambios, el nuevo régimen político hacía basar los principios de la escuela en contenidos religiosos y en el ensalzamiento de los valores patrióticos por parte de un alumnado que gozaba de pocas libertades, oportunidades y medios tras una dura Guerra Civil (1936-1939) (Velasco, Simón, y Egido, 2018).

La aprobación en 1970 de la Ley General de Educación (LGE) podría señalarse como el comienzo de la institucionalización de la tutoría, ya que considera la acción tutorial como uno de los ejes centrales de la actividad educativa de los centros. La LGE supuso la modernización del sistema educativo español con el objetivo de proporcionar una mayor y mejor educación a la ciudadanía, impuso la escolarización obligatoria hasta los 14 años y trajo

consigo la implantación de la tutoría en todos los niveles educativos, desde la Enseñanza General Básica (EGB) hasta la Universidad (González Ríos, 2014; Sanz, 1983; Bermejo, 1996). Con ella se establece la realización de tutorías individuales a cargo del profesorado tutor, y organizadas con la ayuda del Departamento de Orientación, para ayudarles en su desarrollo académico y facilitar sus procesos de aprendizaje. Lázaro y Asensi (1989, pp. 49-50) la definían como “actividad inherente a la función del profesor que este realiza, individual y colectivamente, con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”.

En La Ley General de Educación de 1970 se habla explícitamente por primera vez de acción tutorial, estableciendo el derecho de los/as estudiantes a recibir asesoramiento y refiriéndose a la orientación como un proceso continuo a lo largo de los años de escolarización. Al hablar de los derechos de los/as estudiantes, el artículo 125.2 señala que, junto con el deber social del estudio, tienen “derecho a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a problemas personales de aprendizaje y de ayuda a las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales” (Ley General de Educación, 1970).

Resultan relevantes, así mismo, el artículo 9.4 al recoger que “la orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación del alumnado y facilitará su elección consciente y responsable”, y el artículo 127, que explica del siguiente modo las implicaciones de los derechos de los/as estudiantes.

El derecho a la orientación educativa y profesional implica:

- 1) La prestación de servicios de orientación educativa al alumnado en el momento de su ingreso en un centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos, asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar al alumnado sobre las disyuntivas es ofrecen.
- 2) La prestación de servicios de orientación profesional al alumnado de segunda etapa de EGB, Bachillerato, Formación Profesional (FP) y Educación Universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo. (art. 127)

Una década después de la LGE (1970), aparece la Ley Orgánica del Estatuto de Centros (LOECE, 1980), primera ley educativa aprobada en democracia, que no llega a entrar en vigor por el golpe de Estado del 23 de febrero (1981) y por la victoria electoral del Partido Socialista (1982). La que sí lo hace es la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en 1985, suponiendo la aparición en el sistema educativo español de los centros concertados. En materia de tutoría y orientación, en referencia a los fines de la educación, se habla del desarrollo pleno de la personalidad del alumnado, de la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, explícitamente en su artículo 6, apartado f, se indica, “(...) se reconoce a los alumnos y alumnas el derecho a recibir orientación escolar y profesional”. No obstante, no será hasta la década de los 90 cuando se produzcan cambios legislativos importantes y quede derogada la LGE (1970) con el paso a la LOGSE (1990) (Bermejo, 1996; Asensi, 2002).

Desde una perspectiva legislativa, y tal como recogen diversos autores (Sánchez, 1992; Sanz, Castellano y Delgado, 1995; Rivas, 1995; Oliveros, 1996; Asensi, 2002; Morales, 2010; Vázquez y Porto, 2020), la promulgación en 1990 de la LOGSE supone un punto de inflexión en la historia educativa de nuestro país, marcando un hito en la orientación académica y profesional en lo referente a modelos organizativos y de intervención, orientando la educación hacia la calidad desde un modelo más participativo que tuviese como principio la educación permanente. La LOGSE (1990) incorpora importantes cambios estructurales en la organización de la enseñanza en España que perduran hasta la actualidad. Acabó con el sistema de EGB y Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) de la LGE (1970), y estableció los ciclos formativos de Educación Infantil (de 0 a 6 años), Educación Primaria (de 6 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años) y Bachillerato, no obligatorio, de 16 a 18 años. Introduce otros cambios como la disminución de la ratio de estudiantes por aula o la posibilidad de que profesorado especializado impartiera ciertas materias.

Con respecto a la tutoría, la LOGSE (1990) parte de su conceptualización como algo inherente a la función docente y define al/a la tutor/a a través de la descripción de las tareas y responsabilidades que le son propias. La tutoría ha de integrarse en la actividad docente, dándole a ésta un carácter más personal en busca de la posibilidad de llevar a cabo procesos de ayuda y orientación más individualizados, contribuyendo así a un desarrollo integral del alumnado, abarcando aspectos tanto del mundo académico como no académico (Albaladejo, 1992; Rodríguez et al., 1993; Repetto, Rus y Puig, 1994; Álvarez y Bisquerra, 1996, 2012; Domingo, 2002).

La reforma en el sistema educativo español que vino de la mano de la LOGSE (1990) modificó la forma en la que tutoría y orientación se relacionaban. Según recoge Asensi (2002), del texto de la LOGSE (1990) se produce la estructuración del sistema de orientación en tres niveles: aula, centro y equipos externos. En el contexto del aula se legisla que todo grupo de estudiantes debe contar con un tutor/a, en el del centro, el peso mayor está en la figura del orientador escolar, y en el del distrito-sector, se concreta en la intervención de los Equipos Psicopedagógicos Interdisciplinarios que dan apoyo a los centros. A pesar de que el planteamiento parecía correcto esto se quedó únicamente en niveles teóricos, pues los Departamentos de Orientación se crearon finalmente solo en los centros de ESO, quedando los tutores de infantil y primaria sin esa ayuda especializada.

La función tutorial, como primero de los niveles organizativos de la orientación (seguida por el Departamento de Orientación y los Equipos de Sector), no debe concebirse de modo aislado, es imprescindible que los tres niveles se den en paralelo, entendidos como complementarios y no como sustitutivos (Oliveros, 1996).

En el proyecto curricular de la LOGSE (1990) quedan perfiladas las líneas principales de la acción tutorial con el ánimo de integrar la orientación y la tutoría en la programación general del centro para que sean asumidas por la comunidad educativa en conjunto, ya que la acción tutorial no es única del profesorado tutor, sino que el resto de profesores/as debe asumir un compromiso con las tareas que se le asocian. No se ha de entender la tutoría como una serie de acciones independientes y puntuales, sino como un conjunto de intenciones y actividades colectivas y coordinadas, que involucran a todos los miembros de la comunidad educativa: familias, alumnado y profesorado (Sánchez, 1992; Sanz et al., 1995; Rivas, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1996; Bermejo, 1996; Oliveros, 1996; Bisquerra, 2002; Domingo, 2002; Santana, 2005; Morales, 2010; Medina, 2019).

De su articulado, en que se habla específicamente de orientación y tutoría, destacamos el artículo 2, referido a los principios de la actividad educativa, que indica que ésta “se desarrollará atendiendo al principio de la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional”. En el artículo 1 se enumera “el pleno desarrollo de la personalidad del alumno” como uno de los fines de la educación. Se establece también la relación entre acción tutorial y calidad educativa al afirmarse en el artículo 55 que “los poderes públicos deberán observar y dar prioridad a la orientación educativa y profesional definida como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza”.

En 1995, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) supuso un complemento a la LOGSE (1990). Su articulado se basaba principalmente en la mejora de aspectos organizativos de los centros escolares, a los que se dotó de una mayor autonomía, y en el refuerzo de la función de los inspectores educativos. En materia de acción tutorial, podemos consultar numerosos documentos básicos editados por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), un conjunto de materiales para la reforma recogidos en las denominadas como “Cajas Rojas” (MEC, 1992), el Informe sobre Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica (MEC, 1990) o el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), en los que se trata de definir y concretar el sistema de organización de la tutoría y la orientación en las etapas no universitarias (Alonso Tapia, 1991; Rivas, 1995; Asensi, 2002; Morales, 2010; Vázquez y Porto, 2020).

Con su publicación se pretende complementar lo expuesto en el texto legislativo y aclarar el papel de la tutoría en la comunidad escolar, reflejando sus principios, objetivos y funciones, que tienen como pilares la prevención de dificultades de aprendizaje, el asesoramiento global al alumnado, la adecuación del currículo o la personalización educativa. El documento Orientación y Tutoría (MEC, 1992), incluido en las citadas “Cajas Rojas” de materiales curriculares de la LOGSE (1990), definió ya hace casi tres décadas los objetivos de la acción tutorial como acción orientadora del modo siguiente:

1. Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferenciados.
2. Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas, adecuando la escuela a los alumnos y no los alumnos a la escuela.
3. Resaltar los aspectos orientadores de la educación – orientación en la vida y para la vida-, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, favoreciendo la adquisición

de aprendizajes más funcionales, mejor conectados con el entorno, de modo que la escuela aporte realmente «educación para la vida.

4. Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores, y de la progresiva toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida.

5. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirles cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.

6. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes (MEC, 1992, pp. 20-21).

A esos objetivos propuestos por el MEC en 1992, asentados en nuestro sistema educativo y que permanecen vigentes, se les han ido añadiendo otros relacionados con las diferentes funciones que la tutoría ha adquirido en las últimas décadas, como por ejemplo: facilitar la integración de los alumnos/as en el grupo, fomentar la participación en las actividades de aula y centro, mejorar la vida de los/as estudiantes en todas las dimensiones posibles desde una orientación académica y profesional de calidad a través de la cual estos tomen conciencia de sus posibilidades y sean plenamente capaces de valorar las opciones, etc. Estas son algunas de las finalidades de la acción tutorial que la actualizan, adecuándola a las necesidades del alumnado y al contexto de una sociedad en continuo cambio (Galve, 2002; Sobrado, 2007; Castillo et al., 2009; Pantoja, 2013; López, 2014; Torrego et al., 2014; González Benito, 2018).

La siguiente Ley educativa tuvo una historia muy breve, aprobada en 2002, la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), fue paralizada por Decreto en 2004 con el cambio de

gobierno. Dos años después, en 2006, se implantaría la Ley Orgánica de Educación (LOE) que derogó las leyes educativas anteriores salvo la LODE (1985) y mantuvo el sistema establecido por la LOGSE (1990).

Ya desde el preámbulo de la citada Ley se puede apreciar el papel relevante que se otorga a la tutoría al presentar la educación como el mejor medio para que el alumnado construya su personalidad y desarrolle al máximo sus capacidades. Basándose en la calidad educativa y la equidad como principios básicos de la educación, la LOE (2006) señala explícitamente la necesidad de colaboración entre todos los agentes educativos: familias, profesorado, Administraciones, centros docentes y la sociedad en general. Únicamente a partir del compromiso y esfuerzo aunado de todos ellos/as, se lograrán objetivos ambiciosos dentro de un sistema educativo que plantea la tutoría como un elemento clave y dinamizador.

La acción tutorial, como pieza fundamental en el currículo de ESO, es esencial para dotar al estudiantado de una formación de calidad que les permita afrontar sus procesos de aprendizaje, toma de decisiones y transición a la vida adulta, teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el principio de inclusión, con el objetivo de ayudar a la concreción del proyecto personal y profesional de cada estudiante (Bisquerra, 2002; Domingo, 2002; Angulo, 2003; Sánchez, 2003; Álvarez, 2006; Giner y Puigardeu, 2008; Álvarez, 2017, entre otros).

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en su artículo 60, en consonancia con lo expuesto por la LOGSE (1990) en su artículo 60, donde sentaba las bases de la acción tutorial, establece que “(...) la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor”. Sigue adquiriendo peso la idea de que la función tutorial es inherente a la docencia, una parte inseparable del ejercicio de ésta y que, por ello, todo profesor/a debe considerarse a sí mismo/a tutor/a y pieza clave en la orientación y guía del alumnado (Morales, 2010; Álvarez, 2017; Pérez-Serrano et al., 2020; Saiz y Ceballos, 2020). Si bien, corresponde a la Administración el facilitar los recursos necesarios para que la tutoría, la orientación y la atención integral al alumnado constituyan un elemento fundamental de la etapa de ESO, contemplándose así la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional como medida de apoyo al profesorado.

En aras de los continuos cambios políticos y los avances de nuestra sociedad, aparecen en las dos últimas décadas en España dos nuevas leyes educativas, que contemplan la educación

obligatoria más allá de ser un mero escenario de transmisión de conocimientos, como marco en el que se asienten actitudes, se definan principios y se contribuya al desarrollo pleno de los/as estudiantes.

El 9 de diciembre de 2013 se aprueba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que, en un clima político de controversia, introduce más de un centenar de modificaciones a la antigua Ley con el fin de disminuir las tasas de abandono escolar (especialmente en la etapa de Educación Secundaria), fomentar el espíritu emprendedor de los/as estudiantes y mejorar sus resultados académicos de acuerdo con criterios internacionales. Su entrada en vigor no estuvo exenta de polémica, durante unos meses fueron frecuentes las huelgas y protestas de estudiantes y profesorado debido al cariz ideológico de los contenidos educativos propuestos en el texto legislativo y los recortes económicos de los presupuestos destinados a educación que se estaban produciendo. Se tachó a la nueva Ley de fomentar en exceso la competitividad a través de pruebas finales de etapa similares a las reválidas, y de basarse en unos principios esencialmente económicos y mercantiles que parecían buscar más la empleabilidad futura de los/as estudiantes que su desarrollo como personas. La LOMCE (2013) señala a las familias como principales responsables de la educación de los/las hijos e hijas, restando importancia al papel del Estado y el conjunto de la sociedad defendido por la LOE (2006) y que posteriormente la LOMLOE (2020) reafirmará (Gimeno, 2014; Martínez, 2014; Subirats, 2014; Monarca, Fernández-González y Piedrahita, 2016; Vázquez y Porto, 2020; Bellido-Cala, 2021).

La LOMCE resalta el trabajo en competencias, situando a los alumnos/as como protagonistas de su propio aprendizaje, propiciando así una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se busca contextualizar, concretar y secuenciar los diferentes elementos curriculares, tomando como referentes a las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, para el diseño de situaciones de aprendizaje en las que se centra la programación de la actividad docente (Torres y Cruz, 2015).

Con las modificaciones introducidas por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) se establece que:

(...) al final de cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las

competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna del itinerario más adecuado a seguir, que podrá incluir la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica (art. 28.7).

La ESO sigue un esquema de troncalidad-opcionalidad de materias establecido por la LOE (2006) y la LOMCE (2013), que requiere de un diseño de orientación y de unas redes tutoriales bien organizadas, y dota a la etapa de un carácter preparatorio para la educación postobligatoria. La LOMCE (2013) será sucedida por la llamada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), que deroga dicho esquema, poniendo el peso de la orientación en el último curso de la etapa, afirmando que “éste tendrá carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral” (art. 25.49).

La LOMLOE (2020), recuperando en gran parte el articulado de la LOE (2006) y haciendo desaparecer algunos de los cambios que había introducido la LOMCE (2013), recoge los principios y fines educativos que son necesarios de tratar en la actualidad y que precisan del apoyo de la comunidad educativa para poder introducirse en un contexto amplio al tiempo que inciden en lo local (Martínez-Agut, 2021). Suprime los itinerarios y las pruebas finales de ciclo, incorpora la perspectiva de género a la orientación y aboga por una educación inclusiva y no sexista, donde los derechos a la infancia sean respetados y la equidad sea un pilar básico del sistema educativo. Se refuerza el enfoque de género en la orientación académica y profesional al modificar el artículo 22.3, que queda redactado del siguiente modo: “En la Educación Secundaria Obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. En este ámbito se incorporará la perspectiva de género” (art 23.3).

El texto legislativo no presenta mayores modificaciones significativas respecto a la acción tutorial, la orientación o las funciones docentes ligadas a ellas, sin embargo, no podemos negar que los cambios en la forma de entender la tutoría han llevado consigo posteriores cambios en la legislación educativa en las etapas de educación obligatoria.

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO, constituye la última actualización legislativa referida a la enseñanza secundaria obligatoria. En él se definen los aspectos esenciales del desarrollo de

dicha etapa educativa, incorporando cambios como la supresión de las calificaciones numéricas y la aparición de nuevas materias como Tecnología y Digitalización o Economía y Emprendimiento. Se plantea también la realización en segundo curso de una evaluación de diagnóstico con carácter informativo y orientador para los centros, los/as docentes y las familias. No obstante, no se hace referencia en el texto a nada relacionado con la formación del profesorado para los nuevos roles que habrá de desempeñar, ni se especifican novedades acerca de la tutoría.

## **1.2. Dimensiones de la tutoría**

En vista del conjunto de definiciones planteadas por diferentes autores, y tomando en consideración que los conceptos más actuales con los que se relaciona la acción tutorial hacen referencia a la implicación de diferentes agentes, al trabajo coordinado y a la búsqueda del bienestar del alumnado por medio del acompañamiento, proponemos que la tutoría puede definirse como *el conjunto de acciones organizadas, inherentes a la función docente que, llevadas a cabo gracias a la implicación de toda la comunidad educativa, liderada por la figura del profesorado tutor, tienen por objeto el contribuir al desarrollo integral de los/as estudiantes, fomentando la toma de decisiones conscientes y personales por parte de estos/as, y teniendo en cuenta los principios de individualización y equidad.*

¿Pero quién es ese alumnado con el que hay que trabajar? ¿Hasta qué punto condiciona la labor docente y tutorial? ¿Qué intereses tiene? ¿Cómo responde a los estímulos que se le ofrecen? Pensemos que están en plena adolescencia y con unas perspectivas de futuro bastante difusas, no sólo por el momento evolutivo que viven sino por la situación socio-económica que se atraviesa a nivel mundial.

El alumnado de ESO presenta unas características propias que, en cierto modo, condicionan las formas de proceder del profesorado tutor y que han de tenerse en cuenta a la hora de planificar las actuaciones que se lleven a cabo. Con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (contando con la posibilidad de repetir curso), se trata de un alumnado en plena adolescencia, sometido a los cambios propios de la pubertad y que debe de ir adaptándose constantemente a la evolución de su cuerpo y mente, lo cual no siempre se hace de forma sencilla ni alejada de problemas (Lillo, 2004). Las situaciones cotidianas a las que los adolescentes se enfrentan en ese periodo de transición de sus vidas, marcadas por la búsqueda

de una identidad y personalidad propias, pueden convertirse fácilmente en foco de conflictos tanto a nivel familiar, como con el profesorado, o con otros/as compañeros y compañeras.

Esa necesidad de encontrarse a uno mismo, de configurar lo que será su “yo adulto”, viene acompañada de una fuerte guerra interna. La etapa de la adolescencia es una lucha constante entre el abandono de la personalidad infantil y la bienvenida a las responsabilidades de la vida adulta. Entre los adolescentes, donde la diversidad es a veces tomada como signo de debilidad, sigue existiendo una fuerte necesidad de liderazgo y de sentimiento de pertenencia a un grupo. Buscan formar parte de una comunidad de iguales en la que ser respetados/as y tenidos en cuenta, lejos del mundo de las personas adultas en el que aún no terminan de encajar y, por supuesto, fuera ya de un universo infantil del que desean desvincularse. Sin ser aún considerados como tal, se espera socialmente que los/as adolescentes se comporten frecuentemente como personas adultas, en base a unos valores éticos más férreos que los mostrados hasta ahora, y haciendo gala de una autonomía y capacidad de decisión que, en muchas ocasiones, aún es algo pendiente de adquirir por su parte (Lillo, 2004; Delgado et al., 2010).

Tanto académica como personalmente se encuentran en el “limbo” de una etapa marcada por la toma de decisiones a cualquier nivel, por ello, se hace esencial la labor tutorial desde los centros educativos. Los estudiantes de ESO precisan que el profesorado tutor sirva de referente de orientación y guía, desde la cercanía, la empatía y la comprensión. La acción tutorial es el escenario donde acompañar a este alumnado y la tutoría ha de ofrecerles la posibilidad de aclarar sus dudas y de tener acceso a herramientas y recursos que les permitan un “viaje agradable” en esa búsqueda de sí mismos.

La desigual evolución de cada individuo, la necesidad de adoptar una perspectiva de género y el aumento de las edades consideradas como etapa adolescente, tanto para los límites de edad de inicio como de terminación (Lillo, 2004; Barca et al., 2011), hacen que cada vez sea más complejo hacer generalizaciones respecto a esta etapa y sus características. No obstante, en lo que al plano educativo se refiere, no han de pasarse por alto en ningún momento, ya que condicionan enormemente el cómo se enfrentan a la vida en los centros educativos y cómo afrontan sus desafíos individuales de aprendizaje y desarrollo.

El género, en sus múltiples modalidades en la actualidad, la edad y el curso, son variables que influyen en los/as estudiantes a la hora de establecer sus metas académicas,

siendo las chicas quienes presentan una mayor orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y logro y los chicos quienes más se enfocan hacia metas de refuerzo social (Delgado et al., 2010; Santana, Feliciano y Santana, 2012). Respecto a los cursos, se ve un aumento de las primeras a medida que se avanza en la etapa educativa y una disminución de la importancia otorgada a metas de refuerzo social.

Barca et al., (2011), tras analizar los tipos de metas académicas del alumnado de ESO de la comunidad autónoma de Galicia, concluyen acerca de su capacidad predictiva en el rendimiento escolar que “son las metas de aprendizaje y las de rendimiento las que ejercen un mayor poder predictivo sobre el rendimiento alto del alumnado, mientras que las metas de valoración social, ejercen una mayor fuerza predictiva sobre el rendimiento académico bajo” (p. 361).

Resulta esencial que las metas a las que se enfoquen los/as estudiantes, así como sus intereses vocacionales estén presentes a la hora de abordar acciones desde la tutoría. A pesar de que su identidad vocacional está en pleno proceso de construcción, aún por consolidarse completamente, hay estudios al respecto que deben ser considerados. Se ha visto que los estereotipos de prestigio, tipología sexual y valores, se asocian con la evolución de las metas profesionales (Luque, 2000); así como entre los campos profesionales destacan el científico-investigador y el asistencial-social como preferencias de elección entre los adolescentes (Martínez-Vicente, García y Segura, 2015).

El vaivén constante de gustos y preferencias, el sentirse incomprendidos/as o avergonzados/as ante los cambios que están sufriendo, la enorme importancia concedida a la vida social o la falta de una buena relación con sus familias, son algunos ejemplos que ponen de manifiesto cómo el alumnado de ESO necesita un espacio desde el que se le acompañe y facilite esa transición a la adultez. Su propia condición de adolescentes, por todo lo comentado anteriormente, hace que sea un alumnado que tenga un riesgo de fracaso y abandono escolar importante y sobre el que hay que estar alerta siempre y llevar a cabo ciertas actuaciones tutoriales (Martínez y Álvarez, 2005; Márquez, 2016). La incertidumbre ante un futuro que ya de por sí se torna abrumador desde la mirada de los/as jóvenes en estas etapas, se ha agravado con los últimos cambios sociales que hacen que el panorama sea muy complejo a nivel mundial, suponiendo un nuevo reto para los/as estudiantes a tener en cuenta (Barca et al., 2011 y Santana et al., 2012); algo sobre lo que incidiremos en el Capítulo III.

En este brotar del alumnado, es indudable que las familias tienen mucho que decir, al saber marcar pautas y normas aunque supongan rebeldía o rechazo, pero también han de ver cómo el cariño y afecto les lleva a preocuparse por ellos/as en relación a todo lo que acontece en el centro educativo y eso, en el fondo, les agrada. El profesorado tutor, en colaboración estrecha con las familias y el resto de la comunidad educativa, ha de asumir cómo la realidad social en la que están inmersos los/as estudiantes no les es ajena y cómo influye a la hora de que se termine de forjar su personalidad durante la adolescencia y se asienten las bases de la construcción de un proyecto de vida sólido.

La tutoría es un escenario complejo que abarca áreas muy diversas y en el que intervienen múltiples agentes. Para poder comprender su verdadera importancia dentro del sistema educativo, se debe abordar desde sus diferentes dimensiones, conociendo los agentes implicados y escenarios en los que se desarrolla a partir de la variedad de formas en las que puede entenderse.

Con la vigencia de la LOGSE (1990), las áreas de intervención de la tutoría comienzan a ser conocidas como “líneas de acción tutorial”, integradas en las distintas áreas del currículo con el fin de ofrecer una educación global que permitiese el desarrollo integral del alumnado. Se hablaba de las áreas transversales que “además de conectar con las diversas materias de enseñanza, entrarían a formar parte de la tarea tutorial” (Asensi, 2002, p. 129).

Como ya se ha comentado, en las publicaciones ministeriales dedicadas a la orientación y la tutoría (MEC 1992) se hacía referencia a las funciones del profesorado tutor de educación secundaria, las cuales venían referidas a cuestiones como la atención y prevención de las dificultades de aprendizaje en el alumnado, el enseñar a pensar a través del desarrollo de la identidad personal, el enseñar a convivir, a adaptarse y a comportarse y el enseñar a tomar decisiones utilizando como herramienta el asesoramiento vocacional individualizado. Esas funciones tutoriales se encuentran ligadas íntimamente con las líneas de acción tutorial establecidas: enseñar a ser persona, para acompañar al alumnado en la construcción de una identidad personal propia; enseñar a convivir, para facilitar las relaciones interpersonales, el desarrollo de habilidades sociales y dar pie a una mejor convivencia y enseñar a pensar, con el fin de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes y mejorar en los alumnos/as la competencia de aprender a aprender desde la práctica reflexiva. En el caso de la etapa de ESO, también se incluye la línea de enseñar a decidir, encaminada a trabajar con los/as estudiantes su formación de cara a la toma de decisiones para una correcta elección profesional y

académica (MEC 1992; Asensi, 2002; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014; Álvarez, 2017).

Desde comienzos de la década de los 2000 se pasa a primar más el saber hacer que el dominio de contenidos. Se da mayor importancia a las competencias básicas recogidas en la LOE (2006), para cuya consecución juega un papel esencial la acción tutorial. Con una buena intervención tutorial y orientadora se podrán trabajar mejor las competencias básicas y se estará más cerca de lograr la educación integral del alumnado, priorizando el trabajo de las áreas transversales por encima de la adquisición mecánica e irreflexiva de contenidos. Oliveros (1996) establece tres modalidades fundamentales desde las que se desarrollan las acciones propias de la tutoría, con los diferentes agentes educativos: labor anticipadora y preventiva de problemas; labor compensadora de posibles déficits, carencias o desigualdades y una actuación favorecedora de la diversidad y el desarrollo individual del alumnado.

Tomando a los/as citados/as y otros/as como base, y tras haber repasado el tema desde sus respectivas visiones (Álvarez y Bisquerra, 1996; Vélaz-de-Medrano de Medrano, 1998; Asensi, 2002; Galve 2002; Guillamón y Repetto, 2002; Sobrado, 2007; Castillo et al., 2009; Morales, 2010; Sanz, 2010; Álvarez y Bisquerra, 2012; Sánchez, 2012; Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012; López, 2014; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014; Prieto, 2014; González-Palacios y Avelino-Rubio, 2016; Álvarez, 2017; Ceballos y Saiz, 2019; Medina, 2019; Olmos, 2020; Bellido-Cala, 2021, entre otros), se propone una relación de los enfoques de la tutoría que han de considerarse para su correcta comprensión desde todos los ámbitos, teniendo en cuenta la implicación y participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa.

### **1.2.1. Tutoría como nexo de unión entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa**

La tutoría supone el espacio de interacción entre el profesorado tutor y el equipo docente, el resto de profesorado del centro y otros agentes educativos externos que puedan prestar servicios de manera periódica o puntual en el centro. En ese sentido, actúa como nexo de unión, resultando esencial su papel para coordinar las relaciones e interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa y llevar a buen puerto tareas como la evaluación y seguimiento del alumnado, la elaboración de adaptaciones curriculares o la puesta en práctica

de estrategias de mediación ante los problemas o conflictos que puedan plantearse, si fuera necesario.

Con respecto a las familias, la tutoría cobra una mayor relevancia si cabe. El/la tutor/a ha de ejercer como nexo entre el centro y las familias, ha de ser el puente entre lo que ocurre en el aula y el ámbito familiar, desde un conocimiento profundo del alumnado y de sus características a nivel personal, su situación familiar, su entorno más cercano, etc.

Señala Morales (2010) que estrechar los vínculos de unión entre familia, profesorado y estudiantes es esencial para conseguir que la educación recibida por éstos sea de la mayor calidad posible. Siendo los/as estudiantes el principal eje de la tutoría, es importante que tanto las familias como ellos mismos se sientan cómodos con su tutor/a, solo así se llegará a tener una relación de calidad, imprescindible para que la labor tutorial pueda ser exitosa.

Prieto (2014, p. 17) afirma que “el buen tutor es el que transmite lo importante: las claves del crecimiento personal del alumno”. Señala que no es necesario que sea un agente controlador de sus estudiantes, ni que tenga infinidad de reuniones con las familias, sino que prima el que éstas sean de calidad.

La colaboración con las familias se ha de ver como una oportunidad de hacer crecer a los centros educativos, haciendo de ellos un escenario más democrático y participativo (López, 2014; Ceballos y Saiz, 2019; Bellido-Cala, 2021). Se ha de reconocer el protagonismo de las familias como parte esencial de la vida del aula y del centro, promoviendo su implicación en los procesos de planificación, toma de decisiones, implementación de medidas y evaluación de las acciones que se lleven a cabo.

### **1.2.2. La tutoría como actividad académica**

La tutoría debe considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje “como una de sus principales dimensiones y prioridades de intervención en la ESO, poniendo el énfasis en el aprender a aprender y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo” (Álvarez, 2017, p. 73).

La puesta en práctica de diferentes estrategias de aprendizaje o la aplicación de unas determinadas acciones metodológicas darán respuesta a la necesidad que existe desde las diferentes áreas, de transmitir al alumnado las herramientas y mecanismos precisos para adquirir el aprendizaje del modo más eficaz. Desde la tutoría se ha de brindar a los/as

estudiantes el conocimiento de técnicas de estudio apropiadas, que los lleven a configurar un método de trabajo propio y unos hábitos de estudio que les permitan mantener viva la motivación y la buena predisposición a las tareas (Morales, 2010; Medina, 2019).

La acción tutorial es “la función de aclarar y orientar a los estudiantes en los temas de su desarrollo curricular” (Castillo et al., 2009, p. 7), por ello, desde la tutoría se han de ofrecer herramientas para combatir problemas como el bajo rendimiento o el absentismo escolar, se ha de asesorar y guiar al estudiante para potenciar su pleno desarrollo cognitivo y poner en marcha diferentes actividades que contribuyan a la mejor planificación del estudio y a facilitar la adquisición de conocimientos, junto con la ayuda de las familias y los/as docentes de las diferentes áreas.

La tutoría “es el escenario de confianza propicio para el encuentro de los estudiantes con el tutor, que permite una relación pedagógica facilitadora del aprendizaje” (Castillo et al., 2009, p. 8), en ella los/as estudiantes exponen sus avances, plantean sus dudas y problemas y revisan su proceso de aprendizaje.

### **1.2.3. La tutoría en la atención a la diversidad y la inclusión**

Entre las tareas propias de la tutoría que requieren una mayor colaboración y la presencia de ayuda especializada, proveniente tanto de agentes del propio centro, como de orientadores/as o especialistas, como de externos a éste, destacan las relacionadas con la vida educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). El profesorado tiene la obligación de dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado, especialmente atendiendo a las dificultades de aprendizaje que puedan surgir a tenor de la diversidad (Oliveros, 1996; Morales, 2010; García, 2014; Medina, 2019; Olmos, 2020).

La acción tutorial ha de atender las dificultades del alumnado tanto a nivel personal como académico y profesional, anticipándose a ellas en la medida de lo posible y poniendo en marcha diferentes acciones para lograr el desarrollo integral de un alumnado cada vez más diverso y con necesidades más específicas: Estudiantes con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades, con dificultades de lenguaje y adaptación, alumnado de incorporación tardía, con problemas socioculturales, de movilidad, inmigrantes, etc.

Se ha de avanzar hacia la inclusión educativa plena del alumnado de esta etapa, así como la de la que la precede, y, para ello, la tutoría juega un papel fundamental. Atender a la

diversidad supone conocer mejor al alumnado y ajustarse a sus necesidades, para lo cual “es necesario adoptar nuevas formas de enseñanza y una dinamización y potenciación de la orientación y la tutoría” (Álvarez, 2017, p. 75). Es desde la tutoría donde se deben detectar y evaluar las necesidades, tomar decisiones en relación con el alumnado que las tiene e intervenir, dirigiendo las acciones enfocadas a la mejora de la experiencia educativa y escolar del alumnado.

#### **1.2.4. La tutoría como acompañamiento en el crecimiento y desarrollo personal desde la prevención**

La tutoría ha de desarrollarse en el medio en el que el estudiante se desenvuelve, potenciando unos factores y aminorando otros, siendo “una tarea más de prevención y estimulación que curativa” (Castillo et al., 2009, p. 27).

El alumnado de ESO, en plena construcción de su identidad, vive en un estado de cierta inestabilidad emocional casi permanente, con constantes cambios en su realidad personal y educativa, tal y como hemos avanzado en el apartado correspondiente. Estos cambios son a menudo difíciles de asimilar, lo cual puede dar lugar a que aparezcan problemas como la depresión, la ansiedad, el estrés, el consumo de drogas, las conductas antisociales o, en los peores casos, el suicidio. Como medida de prevención de dichos problemas, desde la tutoría ha de potenciarse el desarrollo de competencias emocionales, que puedan ser una herramienta clave para que los/as estudiantes reconozcan y gestionen correctamente sus emociones y aprendan a autorregularse, afrontando desde la madurez los desafíos de la etapa de transición que viven y mejorando así su bienestar personal y social (Castillo et al., 2009; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014; Álvarez, 2017; Medina, 2019).

La buena comunicación y la escucha activa, permiten una resolución y gestión de conflictos eficaz, refuerzan el trabajo en equipo y la capacidad de conocerse a sí mismo y a otros/as. Desde la tutoría ha de favorecerse el establecimiento de relaciones armónicas y democráticas entre todos los miembros de la comunidad educativa. En todas las etapas ha de ser primordial el desarrollo de capacidades de diálogo, respeto y convivencia, tratadas de forma interdisciplinar a través de los contenidos transversales, presentes en todas las áreas, y cuya aplicación es extrapolable más allá del ámbito académico.

La tutoría ha de tomar parte en el crecimiento personal de los/as estudiantes, contribuyendo a cultivar en ellos/as valores como la solidaridad, el respeto, la justicia, la

libertad y la responsabilidad, que den pie a hacerles ciudadanos con conciencia social, en un mundo cada vez más diverso y multicultural. Sin embargo, esa visión globalizadora no ha de impedir buscar que el estudiante se reconozca como persona única, ayudar a que desde el autoconocimiento logre sentirse bien y se vea capaz de identificar sus virtudes y potenciarlas. Desde la tutoría se ha de trabajar para que cada alumno/a desarrolle un autoconcepto y una autoestima positivas, para fomentar así el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes que le den pie a conocerse y valorarse, forjando una personalidad equilibrada que le permita llevar una vida social y personal en armonía y ser un ciudadano emocionalmente inteligente.

Muchos autores (Oliveros, 1996; Galve, 2002; Morales, 2010; Álvarez y Bisquerra, 2012; Álvarez, 2017; Medina, 2019) han puesto el foco en el desarrollo de habilidades sociales, en el trabajo de la autoestima y el autoconcepto, resaltando lo importante de cultivarlos y cuidarlos para que los/as estudiantes aprendan a establecer relaciones sanas con ellos/as mismos/as y con los demás. Se ha de favorecer la adquisición de hábitos saludables que reviertan al estudiante una mejor calidad de vida, en lo que a nutrición, actividad física, higiene o cuidado de la salud mental se refiere. La tutoría tiene un importante papel en ayudar a cada estudiante a saber quién es, en enseñar a ser persona desde la construcción positiva de uno mismo como paso inicial de la elaboración de un proyecto de vida propio.

### **1.2.5. La tutoría como acción orientadora académica y profesional**

La tutoría, en cuanto a acción orientadora, constituye el nivel más cercano entre el docente y el alumnado. Es la forma más básica de orientación, por lo que ha de ir más allá del hecho de responder a las dudas del alumnado, ha de proporcionarle a éste una atención integral en base a sus necesidades. Tanto en la tutoría como en la orientación, el/la alumno/a ha dejado de ser el único beneficiario, al igual que “ha dejado de ser el elemento pasivo que recibía un consejo orientador y se tiende a que sea él el que tome sus propias decisiones académicas y profesionales y el que se responsabilice de las consecuencias de las mismas” (Sanz, 2010, p. 349). El profesorado tutor ha de guiar al alumnado en la correcta toma de decisiones que le ayude a configurar un proyecto de vida de acuerdo a sus características, gustos personales, habilidades, destrezas y contexto de referencia. Se ha de poner el foco en el desarrollo de la conducta vocacional trabajando con los/as estudiantes el concepto de uno mismo, las aptitudes e intereses, la personalidad, los valores y las diferentes opciones académicas y profesionales (Morales, 2010; Medina, 2019).

La tendencia actual pasa por buscar que las dinámicas orientadoras sean cada vez más integradoras y participativas, aprovechando el perfil colaborativo del tutor/a con otros agentes necesarios en la intervención. La orientación, como derecho fundamental de todos los/as estudiantes, no únicamente de aquellos que tienen problemas, ha de ser concebida como un esfuerzo coordinado. En el éxito de las acciones orientadoras va implícita la colaboración estrecha entre orientadores/as y profesorado tutor, donde cada uno debe desempeñar sus roles y funciones, determinados para un correcto funcionamiento del engranaje educativo (Guillamón y Repetto, 2002; Sanz, 2010; Álvarez, 2017).

Desde la entrada en vigor de la LOGSE (1990), el Departamento de Orientación tiene la función de asesorar y apoyar a los/as tutores/as para que su colaboración permita un mejor desarrollo de la acción tutorial que desemboque en éxito, al prevenir, detectar e intervenir ante problemas educativo y personales del alumnado. La orientación se ha de concebir, como el resultado de un esfuerzo conjunto donde, si bien es clave el papel del/la orientador/a como persona específicamente formada en la materia y que, por tanto, ha de ser el coordinador/a de las acciones orientadoras: los/as tutores/as adquieren una importancia especial por ser quienes se encuentran en contacto directo y diario con el alumnado, por ser con quien tienen una mayor confianza debido a esa cercanía. El/la tutor/a es quien mejor puede hacer el acompañamiento, orientación y preparación del estudiante en su proceso de descubrimiento personal y profesional, para afrontar sus propias trayectorias y conseguir sus objetivos vitales.

Al contemplar la tutoría desde estos diferentes enfoques, puede parecer una tarea inabarcable desde la posición de un profesorado que asume la docencia de una asignatura; pero además lleva implícita la tarea de educar. Esto hace que no pueda eximir la responsabilidad que le compete tanto a él como al resto del equipo docente y de la comunidad educativa; que no es otra que la de acompañar a los/as estudiantes en el paso por los diferentes niveles educativos. La tutoría, como elemento inherente a la orientación, ha de saber de sus limitaciones, ya que no se trata de un profesional de la orientación sino de un para-profesional que tiene que recibir apoyo en su labor diaria para, entre todos/as lograr el objetivo final que no es otro que conseguir un alumnado formado y comprometido consigo mismo y con el mundo que le rodea.

### **1.3. La tutoría como factor de calidad en la enseñanza**

El sistema educativo ha de avanzar hacia la eficacia, la eficiencia y la excelencia, no cabe pensar esto si no es desde una oferta de calidad, que cumpla con las exigencias de una sociedad competitiva y cambiante. Estar a la vanguardia en calidad educativa conlleva, entre otras cosas, primar la atención desde la tutoría y la orientación, fomentando la autonomía personal de cada estudiante y teniendo en cuenta sus necesidades individuales para poder ofrecer una respuesta adecuada desde la innovación y la equidad. La tutoría es un factor de calidad de la enseñanza (LOGSE, 1990, art. 55 y LOE, 2006, art. 2). Una correcta acción tutorial puede considerarse un indicador de una buena praxis educativa (Marín, 2004; Sobrado, 2007; Lavilla, 2011; Sobrado et al., 2012; López, 2013; González y Vélaz-de-Medrano, 2014; González, 2014; Álvarez, 2017; Urosa, 2017; Vélaz-de-Medrano, González y López, 2018; León y Fernández-Díaz, 2019; González, 2020; Vázquez y Porto, 2020).

La acción tutorial, que ha de buscar la autorrealización plena de todo el alumnado, supone la personalización de las acciones educativas, implicando para ello un cambio conceptual en los/as docentes y una formación sólida en competencias concretas que ha de ser reconocida y facilitada desde las Administraciones (Sobrado, 2007; Lavilla, 2011; Muñoz y Pastor, 2015; Álvarez, 2017).

#### **1.3.1. Niveles de intervención**

Una institución educativa de calidad ha de acercarse a la consecución de sus propios objetivos, por lo cual es necesario tener en cuenta a la propia institución y a su entorno más próximo para una adecuación correcta. Resulta esencial una buena organización para hacer posible la tutoría y que las acciones que se plantean enmarcadas en ella sean un éxito. El modelo de orientación vigente desde la LOGSE (1990), organiza la intervención en tres niveles, teniendo en cuenta el ámbito de actuación, el nivel de intervención y el tipo de unidad que la lleva a cabo (Tabla 6).

**Tabla 6***Estructura organizativa y funcional de la tutoría en Educación Secundaria Obligatoria*

---

<b>Nivel de intervención</b>	<b>Ámbito de actuación</b>	<b>Responsables</b>	<b>Tipo de unidad</b>
1. Tutoría	Aula	Tutor/a y resto de docentes	Unidad de acción directa
2. Departamento de Orientación	Centro	Departamento de Orientación	Unidad organizativa básica en el centro, de acción indirecta
3. Equipos Psicopedagógicos	Sector/Zona	Equipos de Sector/Provincia	Unidad eje en un área o sector escolar, de acción indirecta

---

*Nota.* Basada en Oliveros (1996), Morales (2010) y Álvarez (2017)

El primer nivel es la tutoría en el aula, centrada en la intervención directa con el alumnado. Es el nivel más cercano de actuación orientadora, responsabilidad de todo el profesorado, en especial del profesorado tutor.

El segundo nivel enmarca la orientación a nivel de centro, siendo los responsables los integrantes del Departamento de Orientación, que deben atender al centro educativo en su conjunto, utilizando los recursos y medios con los que se cuenta en él.

Por último, el tercer nivel corresponde a los Equipos Psicopedagógicos o de Zona, que han de actuar coordinando programas y servicios, a nivel de sector o provincia, según la Comunidad Autónoma de referencia.

La creación de los Departamentos de Orientación solo en los centros de ESO de forma oficial desde un principio, complica que en la realidad se lleve a cabo de una forma correcta la interrelación entre los tres niveles que tan bien estaba planteada desde los textos legislativos. Por su lado, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica cuyas funciones y estructura venían definidas, sufren diferentes cambios y sectorizaciones desde los primeros años de la década de los 90 con el fin de ganar en operatividad y cercanía a los centros educativos (Asensi, 2002).

La orientación, como derecho de todo el alumnado y no únicamente de aquellos/as que tengan problemas, ha de verse como parte del proceso educativo del centro, y ha de ser planteada desde la colaboración estrecha entre tutores y orientadores (Sanz, 2010). Los tres niveles de intervención han de diferenciarse con claridad, no obstante, son complementarios ya que comparten finalidad. Desde ellos se busca hacer que la educación sea cada vez más personalizada, de mayor calidad y más capaz de contribuir al desarrollo de los objetivos propios de las diferentes etapas educativas.

La tutoría, concebida como actividad cooperativa, precisa de la comunicación intra e intercentros, que ha de ser llevada a cabo por los/as responsables de los diferentes niveles de intervención (Oliveros, 1996). Así, el profesorado tutor se encarga de la comunicación interna del centro, los/as orientadores de la comunicación intra e intercentros, haciendo de enlace entre el centro y los servicios externos, y los Equipos de Sector se encargan de la comunicación intercentros.

En ocasiones, los temas sobre los que se ha de intervenir sobrepasan al profesorado tutor, por lo que se precisa de una ayuda más especializada o de docentes con una mayor formación en determinados temas. Es entonces cuando el Departamento de Orientación, cuyos integrantes han recibido una formación psicopedagógica más amplia, deben prestar sus servicios y tomar parte ante problemáticas del alumnado, tales como: abuso, abandono infantil, inicios de maltrato, casos de trastornos de alimentación, problemas de salud mental, agresividad o cualquier problema de índole similar que pueda hacer necesaria una derivación a servicios externos e instituciones especializadas que, a menudo, trabajan con los centros en la puesta en marcha de programas preventivos, siempre contando con la colaboración del profesorado tutor.

### **1.3.2. Evaluación de la tutoría**

La búsqueda del perfeccionamiento en la práctica docente y en el ejercicio de la tutoría lleva implícita la necesidad de conocer la realidad y de evaluarla para poder mejorarla. Las actuaciones llevadas a cabo desde los diferentes niveles de intervención por los distintos agentes implicados, han de someterse a evaluación, para valorar la idoneidad de las actuaciones, conocer sus resultados y poder trazar líneas de mejora y propuestas de intervención paralelas o complementarias a las ya existentes, sin incurrir en los mismos errores, priorizando las propuestas que funcionan y sabiendo a qué ha de dársele mayor importancia.

En palabras de Morales, la finalidad de la evaluación en acción tutorial es “adecuar el proceso pedagógico al alumnado, a sus características y necesidades, determinando el grado de cumplimiento de los objetivos educativos” (2010, p. 110).

Es evidente la necesidad de evaluar la acción tutorial en la medida en que esa evaluación nos llevará a un conocimiento más profundo de la realidad. La información que nos aporte la evaluación sobre los puntos fuertes y las debilidades harán posible reflexionar sobre la práctica y realizar cambios en consecuencia que deriven en una mejora de la calidad de la educación. Existen múltiples ejemplos de trabajos que han apuntado hacia la importancia de evaluar las diferentes dimensiones de la tutoría (Cañas, Campoy y Pantoja, 2005; Prieto, 2008; Vélaz-de-Medrano, González-Benito y López, 2018).

Estos procesos de evaluación son necesarios para abordar temáticas como las dificultades percibidas por el profesorado tutor en el desempeño de su labor (Ceballos, Villanueva y Cervantes, 2020); las ventajas, inconvenientes y efectos de la tutoría entre iguales (Flores y Durán, 2013; Topping, 2015), la tutoría grupal o la tutoría virtual (Ramírez, Figueroa y Téllez, 2019); la incidencia de la acción tutorial en el clima escolar (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Torres, 2010); la importancia del papel de las familias (González, 2019; León y Fernández-Díaz, 2019) o el reconocimiento de la labor tutorial (Serrano, 2009; Torres, 2010) entre otros.

La observación directa, las rúbricas actitudinales, las entrevistas y cuestionarios son algunos de los métodos de recogida de información que pueden ser utilizados para llevar a cabo la evaluación de la tutoría. La evaluación no ha de ser vista nunca como un juicio o una intromisión sino como una ayuda, como un instrumento que permita a todos colaborar en pro de mejorar la práctica educativa y poder ofertar una acción tutorial de mayor calidad, un medio de perfeccionamiento. Evaluar nos dará información valiosa para llegar a esa excelencia.

Es evidente que todo lo que representa un/a tutor/a, que recordemos no es un profesional de la orientación, supone de un gran esfuerzo y dedicación y, por supuesto, un comportamiento altruista que no puede salir más que de la vocación existente en cualquier persona que se dedique a esta labor. Es mucho lo que se exige y poco lo que recibe desde la Administración; pero mucho desde el propio entorno educativo que es el que lo anima a seguir día a día, al tener contacto con su grupo aula y con las familias, la mayor motivación para un docente.

Pasamos al siguiente punto en que nos vamos a referir precisamente a la figura del profesorado tutor que, como venimos argumentando, es el artífice de la educación en mayúsculas en los centros de enseñanza; analicemos su formación escasa o inexistente así como los retos que le acechan en el futuro, ya presente con las nuevas formas de enseñar que han traído la pandemia por la Covid-19, a la que también dedicamos un capítulo.

## **CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO TUTOR/A EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)**

### **2.1. La figura del profesorado tutor**

El éxito de la acción tutorial y las labores de orientación, al igual que el lograr una calidad y equidad en la educación, deben ser la suma de esfuerzos compartidos por alumnado, familias, profesorado, centros docentes, administraciones educativas y, tal como expresa la LOE (2006) en su preámbulo, “en última instancia, de la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo”. No deben recaer en una figura única como puede ser la del profesorado tutor, pero este sí ha de ejercer de cabeza visible, de responsable que coordina los procesos de la acción tutorial y orientación del grupo clase que le es asignado (Méndez, 2002; Galve, 2002; Lara, 2008; Castillo et al., 2009; Álvarez y Bisquerra, 2012; Giner, 2012).

De igual modo que hemos hecho un repaso histórico a los antecedentes del concepto de tutoría, hasta hablar de ella tal y como la conocemos ahora, es preciso hacer el mismo trabajo con el término tutor/a. Profundizar en cómo se ha ido configurando esta figura a lo largo de los años, viendo cómo la entrada en vigor de las diferentes leyes educativas le ha ido otorgando cada vez un papel más importante a medida que se delimitaban sus funciones y se concretaban sus responsabilidades, no solo con respecto al alumnado sino con toda la comunidad educativa y las propias instituciones de enseñanza.

Es con la aprobación de la Ley General de Educación, en 1970, cuando por primera vez aparecen en la normativa educativa española los términos “tutor” y “actividad tutorial” haciendo referencia a las etapas de Bachillerato y Enseñanzas Universitarias, en las llamadas “Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la EGB”, adscribiendo así la figura a la Educación Básica (González, 1975). Sin embargo, en el Diccionario de Pedagogía Labor, en su 3ª edición en 1974, no están incluidos ninguno de ellos. Se tiene constancia del término “tutor” en el diccionario María Moliner, de 1967, atendiendo a las definiciones de “persona a quien está encomendado el cuidado de otra, incapacitada por la ley, para administrarse a sí misma” y de “guía, protector o defensor de alguien en cualquier aspecto” (Asensi, 2002).

En el marco de la LGE (1970), del profesorado tutor se decía que debía ser “orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias, conductor del grupo y experto en relaciones humanas” (O.M de 6 de agosto de 1971). Fue con esa reforma educativa cuando en los últimos cursos de EGB (6º, 7º y 8º), se dejaba de tener un maestro único por aula para que fuese profesorado especialista en las diferentes materias el encargado de la docencia. Uno/a de ellos/as debía asumir el papel de tutor/a, llevando a cabo las labores de coordinación y seguimiento del grupo-clase, teniendo, eso sí, funciones más burocráticas y administrativas que de orientación y atención al alumnado (Álvarez y Bisquerra, 1999; Asensi, 2002; Morales, 2010). La figura educativa del profesorado tutor queda perfilada como la de aquel docente encargado del desarrollo global de los/as estudiantes tanto a nivel individual como grupal, aún con funciones poco delimitadas. Es el referente para la asignación de tareas muy variadas y aún poco explicadas administrativamente, que pretenden dar respuesta al derecho de los/as estudiantes a recibir asesoramiento y orientación desde los centros educativos (García, 1994; García, 1987; Ortega, 1994; Arnaiz e Isus 1995; Álvarez y Bisquerra, 1999; Morales, 2010).

Según señala Asensi (2002), en la década de los 70 fueron muchos los estudios pedagógicos (Artigot, 1973; González, 1975; Asensi, 1977; García, 1977; Hill, 1977) que influyeron de forma directa en los centros educativos y en el profesorado tutor, que trataba de adaptar a sus necesidades y casos concretos las interminables listas de funciones que estos estudios proponían. La mayoría de estos listados estructuran esas funciones en base a las personas o grupos hacia los que iban dirigidos y con los que el/la tutor/a debía interactuar. Así surge una tendencia a enumerar funciones en relación al grupo de alumnos/as, al equipo de profesorado, al equipo directivo, con el alumnado considerado individualmente, con el/la orientador/a escolar, con las familias y con el entorno (Asensi, 2002; Lara, 2008; Castillo et al., 2009; Morales, 2010; González y Vélaz-de-Medrano, 2014).

En el marco legislativo de la LOGSE el profesorado tutor asume un doble papel: el de docente y el de educador, complementando la labor del orientador como guía del alumnado. Es el responsable de la evolución de los/as alumnos/as a nivel académico y personal, por ello debe conocerlos en profundidad, tener en cuenta el contexto familiar, social y escolar de éstos/as y asumir unas funciones propias para potenciar su desarrollo integral, tanto a nivel grupal como individual (García, 1987; Lázaro y Asensi, 1989; Fernández, 1991; Galve y García, 1992; Ortega, 1994; Mora, 1995; Rodríguez et al., 1995; Riart, 1999; Galve y Ayala, 2002).

El Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, dedica su capítulo V al profesorado tutor y juntas de profesores de grupo. En su artículo 56 habla explícitamente de sus funciones, aunque dicho Decreto ha sido renovado en muchas Comunidades Autónomas españolas, las funciones que se le siguen atribuyendo desde los textos legislativos continúan siendo, en esencia, las mismas.

En el artículo 91 de la LOE (2006) se recogen las funciones del profesorado, reflejando su vínculo estrecho con la acción tutorial al indicar que entre ellas están “la tutoría del alumnado, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias” y “la orientación educativa, académica y profesional de /as alumnos/as, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados”.

En las dos últimas leyes educativas también se dedica espacio a las funciones del profesorado tutor. La LOMCE (2013) lo hace en el Título III sobre el profesorado. Se señala entre sus funciones “la tutoría de los alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje, en colaboración con las familias” (Art.91.c) y “la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados” (Art.91.d). La LOMLOE (2020) no incorpora cambios, al respecto, en su articulado.

Dado que la tutoría no se ciñe únicamente al alumnado, los deberes del profesorado tutor van más allá de una atención individualizada a sus estudiantes, sus tareas se extienden al resto de la comunidad educativa. Es por ello, que se le asignan funciones relacionadas con diferentes destinatarios: el equipo directivo, el Departamento de Orientación, el resto de profesorado, las familias y, por supuesto, el alumnado, tanto de forma individual como grupal. En la Tabla 7 se recogen las funciones propias del profesorado tutor en base a los destinatarios.

**Tabla 7**

*Principales funciones del profesorado tutor atendiendo a los diferentes destinatarios*

---

**Funciones del profesorado tutor**

*Con el alumnado de forma individual*

- Contribuir a la individualización y personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Detectar sus dificultades y necesidades para elaborar una respuesta adecuada a ellas
- Promover el autoconocimiento, la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales
- Proporcionar orientación académica y profesional

*Con el alumnado de forma grupal*

- Facilitar su integración
- Fomentar el desarrollo de actitudes participativas
- Controlar la asistencia
- Mediar ante posibles conflictos

*Con el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación*

- Participar en la elaboración del Plan de Acción Tutorial (PAT)
- Planificar el desarrollo de actividades tutoriales
- Transmitir la información que pueda ser útil sobre su alumnado
- Colaborar con el Departamento de Orientación, impulsando las acciones que desde este se lleven a cabo

*Con el resto de docentes*

- Coordinar el ajuste de las programaciones
- Fomentar la colaboración entre el profesorado
- Dirigir el proceso evaluador del alumnado
- Gestionar la información acerca del alumnado

*Con las familias*

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas entre el centro y las familias
  - Informar, asesorar y formar acerca de aspectos relacionados con la educación de los/as estudiantes
  - Fomentar la implicación familiar en los procesos de enseñanza y en la vida del centro
-

Como se puede observar, el profesorado tutor es el docente encargado de coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo, participar en la elaboración y el desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT), organizar y presidir la junta y las sesiones de evaluación, ayudar a la integración del alumnado y fomentar su actitud participativa para contribuir a la dinamización del grupo y a que los/a estudiantes presentan actitudes positivas y receptivas ante los demás y ante las tareas. El/la tutor/a ha de orientar a su alumnado personal, profesional y académicamente, encauzar sus demandas e inquietudes, mediando frente al resto de profesores/as y el equipo directivo, ha de mantener una colaboración estrecha y activa con el Departamento de Orientación e informar a familias, profesorado y alumnado, facilitando la cooperación entre todos ellos/as (Lázaro y Asensi, 1987; Vila y Gutiérrez, 1990; Arnaiz e Isus, 1995; Quintanal, 2002; Sobrado, 2007; Lara, 2008; Morales, 2010; Giner, 2012; Sobrado et al., 2012; Pantoja, 2013; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014; González y Solano, 2015; Álvarez, 2020; Delgado-García, Conde y Boza, 2020).

Al comparar las funciones propias de los/as tutores/as en diferentes etapas, se observa que en ESO “se añade la orientación de las opciones educativas, el reforzamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la orientación para la transición del periodo formativo a la vida laboral” (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014, p. 82). En esta etapa las tareas específicas de la tutoría se incrementan, así como su dificultad y por tanto la dedicación por parte del profesorado tutor ha de ser diferente, ya que las exigencias son mayores. Como acompañante del estudiante, ha de conocer sus limitaciones, proyectos e ilusiones, debe ser la persona que más sepa del alumnado que integra su grupo clase, y quien mejor los conozca para tratar de sacar lo mejor de ellos (Lázaro y Asensi, 1989; López, 2013; Prieto, 2014).

El papel del profesorado tutor cobra especial relevancia ante las actuaciones destinadas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Ha de atender a la diversidad utilizando diferentes estrategias para la identificación de esas necesidades, gestionando los recursos de los que dispone y tomando las medidas correctas para asegurar que cada estudiante recibe la atención individual que precisa, ajustada a sus necesidades. Como docente encargado de realizar un seguimiento de esas medidas específicas de apoyo educativo, tiene la responsabilidad de que éstas den una respuesta real a lo que cada estudiante requiere para su desarrollo global (Hill, 1977; Quintanal, 2002; Lara, 2008; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014).

La idea de la relación indiscutible entre la posibilidad de ser tutor/a y el hecho de ser docente, está recogida a lo largo de las décadas en los diferentes textos legislativos ya analizados (LGE, 1970; LOGSE, 1990, LOE, 2006; LOMCE, 2013, LOMLOE, 2020) y parece punto de consenso entre pedagogos/as y estudiosos/as de la educación (Artigot, 1973; Lázaro y Asensi, 1987; Asensi, 2002; Álvarez, 2017; Álvarez, 2017; Álvarez, 2020); aunque sea más una intención que una medida real en la práctica.

Cada docente es el guía de un grupo clase en alguna etapa de su vida profesional y, por ello, es necesario que tenga una formación inicial sólida en materia de acción tutorial, orientación y acompañamiento integral e individualizado del alumnado. En esta misma línea, Arnaiz e Isus (1995, p. 12) han hablado de la tutorización como “la capacidad que todo profesor tiene de ponerse al lado del alumno, sufrir con él los procesos del alumbramiento conceptual. Ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia o de relación, entre otros.”

Ante la indiscutible importancia del papel de los tutores y tutoras dentro de la vida educativa y, en vista de sus múltiples funciones, cabe pensar que no todo profesor/a es idóneo para ocupar ese puesto. Más allá de la formación académica y/o profesional, el profesorado tutor ha de tener un perfil competencial determinado. Si bien desde aquellos primeros textos legales del MEC de la década de 1970 se definía a la tutor/a a través de sus tareas y funciones, también se decía que debía ser una persona empática y abierta, con capacidad y ganas de aprender día a día, en definitiva, un profesional de la educación comprometido con los cambios de la sociedad. Desde la aparición de esta figura se ha venido reflejando la importancia de sus aptitudes, un compendio de cualidades no solo profesionales sino también personales, que caracterizan a un/a docente como idóneo/a para estar al frente de la tutoría.

El/la tutor/a precisa un perfil competencial más variado que el resto de profesorado, una suerte de carácter propio que le permita dar respuesta desde la madurez afectiva y personal a cada uno de los retos que se le puedan plantear. La reflexión sobre su perfil competencial nos lleva a plantearnos cuáles son las características que ha de tener un/a buen/a tutor/a, pues serán estas y el cómo sea capaz de desarrollarlas lo que, muy a menudo, marcará la diferencia entre que se realice una intervención tutorial mediocre o de calidad.

### 2.1.1. Cualidades del profesorado tutor

Tras la revisión de la literatura especializada (Román y Pastor, 1979; Arnaiz y Riart, 1999; Sobrado y Ocampo, 2000; Comellas, 2002; Méndez, 2002; García, 2006; Miller, 2006; Río y Martínez, 2007; Castillo et al., 2009; Giner, 2012; Sobrado et al., 2012; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014; Weiss, 2018; Delgado-García et al., 2020; entre otros), podemos enumerar como cualidades/características ideales del profesorado tutor las siguientes:

- La **empatía**, esencial para que tenga buena capacidad de ponerse en el lugar de alumnado/profesorado/familias.
- **Compromiso con su función**. Un/a tutor/a implicado/a tendrá unas actitudes proactivas que repercutirán de forma positiva en el crecimiento de su alumnado.
- La **formación y la predisposición al aprendizaje**. Ha de ser una persona con gusto por la formación, cuyos conocimientos permanezcan en continuo crecimiento, alguien con inquietudes y deseo de saber.
- **Ser un/a buen comunicador/a y saber escuchar**. Conocer el mensaje que se quiere hacer llegar es tan importante como saber hacerlo.
- **Ser un/a buen/a mediador/a y saber gestionar los conflictos**, abordando cada problema desde el diálogo y el respeto y utilizando estrategias para la mejora de la convivencia.
- Capaz de **adaptarse al cambio**, y saber analizar las situaciones de forma realista, y proponer respuestas a las necesidades reales del entorno en el que trabaja.
- Capacidad de **trabajo en equipo y dotes de liderazgo**, aceptando responsabilidades y sabiendo establecer los límites precisos.
- **Madurez, estabilidad emocional y asertividad**. Ha de ser congruente, actuar con seguridad en sí mismo/a y con una gestión adecuada de sus propias emociones.
- **Espíritu crítico**, reflexión sobre la propia práctica y evaluación de las actuaciones y el modo de abordarlas.
- **Respeto y tolerancia**. Es indispensable una actitud abierta ante la diversidad ideológica, cultural, de comportamiento, de identidad sexual o creencia.

En resumen, un/a buen/a tutor/a ha de ser un/a profesional comprometido con la educación, con la suficiente autoridad y capacidad de liderazgo como para resolver conflictos y dirigir procesos educativos, sin dejar de lado el desarrollo de unos valores éticos maduros y el respeto a toda la comunidad educativa. Tomando en especial consideración a su alumnado,

el profesorado tutor debe ser ejemplo de respeto, tolerancia, empatía, asertividad y capacidad de escucha activa, proyectando en sus estudiantes las cualidades idóneas para su desarrollo global como personas.

Es evidente que hay que formar bien al profesorado para que pueda estar a la altura que se le está exigiendo desde la Administración y desde todos los agentes educativos. Pero lejos de encontrarnos con planes formativos bien configurados, y que respondan a las necesidades reales de las aulas, hay que reconocer que su formación sigue con la misma inercia que inició, respondiendo a la voluntariedad de los agentes responsables de ella. Nos parece un tema de suficiente entidad como para ser desarrollado en este capítulo, empezando por lo que es su formación inicial, pasando por la formación en ejercicio que reciben y, finalmente haciendo una breve reflexión sobre las necesidades formativas que están emergiendo en la actualidad.

La preparación de los/as docentes repercute directamente en un buen ejercicio de su profesión y, por tanto, en la mejora de la calidad de la enseñanza, lo cual ocurre también en el plano de la tutoría. Es indiscutible la importancia de la formación del profesorado tutor, tanto inicial como continua, de cara a que la acción tutorial sea un éxito (Oliveros, 1996); pero debemos admitir que no es suficiente, tal y como se está desarrollando en la actualidad.

Si bien es cierto que para lograr la mejora de un sistema educativo se necesita un enfoque global y atender a diferentes cuestiones como la mejora de las escuelas, la reducción de las desigualdades entre ellas o la existencia de una estabilidad política y legislativa al respecto, puede decirse que, en gran medida, “(...) la calidad de un sistema de enseñanza descansa sobre la calidad de sus profesores” (Estebaranz, 2012, p. 151). Los países en los que las evaluaciones del sistema educativo han reportado una mayor calidad, centran la mejora de este en la mejora de la calidad de su profesorado y en una estabilidad legislativa en materia de educación. (Estebaranz, 2012)

Esta transcendencia de los procesos de formación inicial del profesorado de educación secundaria como factor de mejora de la calidad educativa ha sido reivindicada por diversos autores a nivel nacional y europeo (Cañas et al., 2005; Bolívar, 2007; Marcelo, 2007; Lacarriere, 2008; Escudero, 2009; González, 2009; Terigi, 2009; González, 2010; García-Nieto, 2011; Gutiérrez, 2011; Estebaranz, 2012; Manso y Martín, 2013; Moreno, 2013; Viñao, 2013; Cabrera, 2015; Serrano y Pontes, 2016; Álvarez, 2017; González, 2018; Torrecilla-

Sánchez et al., 2018; Imbernón, 2019; Martínez-de-la-Hidalga, Villardón-Gallego y Flores-Moncada, 2020).

La formación tiene el cometido central de equipar a todo el profesorado de un conjunto de valores, creencias y compromisos, concepciones, capacidades y prácticas que le permiten justificar lo mejor posible el ejercicio de la enseñanza, dar cuenta de los aprendizajes logrados con los estudiantes y adoptar decisiones razonables para la mejora continuada de tal empeño (Escudero, 2009, pp. 92-93).

La necesidad de políticas educativas sólidas con respecto a la formación docente y de aunar criterios a favor de una mejor formación, siguen siendo temas que continúan centrando los debates en educación.

## **2.2. Formación inicial del profesorado tutor. Una visión comparada**

### **2.2.1. Formación inicial en España**

No se pretende hacer una relación exhaustiva de los diversos planes de estudio existentes en nuestro país en las últimas décadas, pero sí repasar la historia de la regulación de la formación docente del profesorado de educación secundaria en España. Para ello, se han revisado múltiples trabajos al respecto (Bolívar, 2007; Escudero, 2009; González, 2009; Gutiérrez, 2009, 2013; Estebaranz, 2012; Sobrado, 2012; Manso y Martín, 2013; Viñao, 2013; Serrano y Pontes, 2015; Torrecilla-Sánchez et al., 2018; Imbernón, 2019, Sola, Marín, Alonso y Gómez, 2020; entre otros); lo que nos permitirá ver cómo esa regulación ha marcado los cambios en las exigencias para llegar a ejercer como docente.

Con la entrada en vigor del Decreto 765/1965, de 25 de marzo, se estableció la necesidad de estar en posesión de Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), expedido por la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media o haber realizado las prácticas que lo sustituyan para poder ejercer como docente; hasta entonces, tras la ampliación de la Enseñanza Media con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, el Certificado de Aptitud Pedagógica y siete meses de práctica, daban acceso a las plazas de profesores oficiales.

La vida del famoso CAP fue larga y no exenta de cambios y polémicas. Desde 1965 hasta 2009 ha sido el pasaporte de entrada a la función docente. La Ley General de Educación

de 1970 responsabiliza del CAP a los recién creados Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), centros de investigación y especialización en el campo educativo, que debían encargarse de impartir esa formación pedagógica a los futuros docentes de secundaria, organizándose en cursos intensivos de unas 300 horas de duración, en los que el tiempo dedicado a las prácticas fue variando a lo largo de los años, entre las 100 y las 200 horas. Para tratar de suplir las deficiencias de estos planes formativos, se hacen propuestas que van sucediéndose con la promulgación de las diferentes leyes educativas sin continuidad ni transferencia de éxito, como la creación del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) con la LOGSE (1990).

Con la LOCE en el año 2002 se pretendía hacer un cambio en los requisitos de acceso a la docencia, estableciendo como obligatorio un nuevo Título de Especialización Didáctica, modificación que no se llegó a implantar debido a un vaivén de fechas y cambios políticos (Bolívar, 2007; González, 2009; Gutiérrez, 2011). Ciertamente, los motivos políticos han sido la razón principal de muchos cambios, más allá de la idoneidad de su establecimiento como una mejora de la formación del profesorado.

En sus últimos años, el CAP, cuyos contenidos e impartición se veían sometidos a debate pero sin sufrir grandes cambios, fue visto como un mero trámite por quienes decidían encaminar su vida profesional a la Enseñanza Secundaria. En ocasiones se podía obtener esta titulación en unos pocos fines de semana o sin tan siquiera realizar prácticas docentes, habiendo llegado a ser vista como “una formación escasa y poco práctica” (Imbernón, 2019, p. 154). Los problemas del CAP, lejos de solucionarse, se acrecentaban con el paso de los años, no siendo útiles para alcanzar ninguna de las propuestas de mejora o formaciones alternativas planteadas, como el citado Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que era señalado por su carácter profesionalizador teórico-práctico, ensalzando los valores de las prácticas como un componente formativo esencial. “La falta de un adecuado marco legal, el escaso interés de las instituciones administrativas y universitarias, las limitaciones financieras, el profesorado inestable y la masificación hicieron del CAP el curso de la eterna provisionalidad” (Gutiérrez, 2011, p. 98). La escasez de recursos humanos, de materiales didácticos, el exceso de alumnos/as o la precariedad de las infraestructuras, hicieron que las condiciones en las que se impartía el CAP fuesen bastante precarias y eso repercutió indiscutiblemente en la calidad de la formación ofertada. En muchos casos pedagogía y didáctica eran ignoradas en los planes de estudio, contribuyendo esto al desprestigio del CAP entre los miembros de la comunidad

educativa y a las críticas desde la comunidad científica (Gutiérrez, 2011; Bolívar, 2007; Manso y Martín, 2013; Viñao, 2013; Rego y Moledo, 2015; Imbernón, 2019; Reche et al., 2020).

Por su parte, la LOE (2006) propone medidas para una mayor convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, entre las que se encuentra el centrar la atención en la formación del profesorado. Según el artículo 94, “será necesaria una formación pedagógica y didáctica de nivel de posgrado” para impartir enseñanzas de ESO y Bachillerato. El texto legislativo establece que en dicho posgrado (Máster en Formación de Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas), existirá una especialidad de orientación psicopedagógica y profesional, como consolidación de la formación inicial de los orientadores. Los últimos cambios legislativos han llegado con la LOMLOE (2020), que en su capítulo tercero trata la formación del profesorado, destacando que habrá modificaciones en la formación inicial y en la incorporación a la docencia que se concretarán en una propuesta posterior a la entrada en vigor de la Ley.

El cambio llegaría de la mano del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, envuelto entre las críticas por haber mantenido la formación inicial del profesorado sin modificaciones durante tanto tiempo (Cañas et al., 2005; Bolívar, 2007; Estebaranz, 2012; Manso y Martín, 2013; Imbernón, 2019; entre otros); siendo el curso 2008/2009 el último en el que se impartió el CAP. La entrada en vigor del citado Real Decreto supuso la instauración del Máster en Formación de Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, titulación habilitante para ejercer como docente en las citadas etapas educativas, por lo tanto indispensable para acceder al proceso de oposiciones conducentes a la obtención de una plaza en la enseñanza pública.

Las Facultades de Educación y Formación del Profesorado pasan a ser las encargadas de impartir esta enseñanza, con la duración de un curso académico de 60 créditos ECTS y cuyos contenidos se organizan en un módulo genérico (que incluye procesos y contextos educativos; aprendizaje y desarrollo de la personalidad; y sociedad, familia y educación) y un módulo específico, con materias referidas a la didáctica de las diferentes especialidades (Matemáticas, Geografía e Historia, Física y Química, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Educación Física, Economía, Orientación Educativa, Filosofía, Formación y Orientación Laboral). El plan formativo del Máster incluye también un periodo de prácticas en un centro educativo y la realización de un Trabajo Fin de Máster.

Según la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, modificada por última vez con fecha 26 de diciembre de 2011, por la que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, la estructura del Máster se ha de configurar tal como se especifica en la Tabla 8. Cada uno de los módulos se concreta en una serie de materias, que a su vez lo hacen en diferentes asignaturas en función de cómo cada Universidad ha terminado de configurar su propia oferta formativa, siempre respetando que las competencias que se deben adquirir en cada uno de los módulos estén presentes.

**Tabla 8**

*Contenidos del plan de estudios del Máster de profesorado*

<b>Contenidos del plan de estudios del Máster</b>		
<i>Módulo</i>	<i>Materias</i>	<i>Créditos ECTS</i>
<b>Genérico</b>	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	12
	Procesos y contextos educativos	
	Sociedad, familia y educación	
<b>Específico</b>	Complementos para la formación disciplinar	24
	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	
<b>Prácticum</b>	Prácticum en la especialización	16
	Trabajo Fin de Máster	

*Nota.* Basado en Orden Ministerial ECI/3858/2007

Concebido para contribuir a una necesaria renovación de la enseñanza y a garantizar la adquisición de la formación didáctico-pedagógica esencial para ejercicio de la profesión docente, el Máster presenta un enfoque centrado en las competencias que el futuro docente ha de desarrollar (Escudero, 2009; Gairín, 2011; Gutiérrez, 2011; Estebaranz, 2012; Manso y Martín, 2013; González, Martín-Cuadrado y Bodas, 2017; Torrecilla-Sánchez et al., 2018; Imbernón, 2019; Martí, 2019; entre otros).

La finalidad de este Máster es proporcionar una formación inicial de calidad al futuro profesorado de secundaria, preparándose para los desafíos de una sociedad cambiante donde el sistema educativo juega un papel fundamental adaptándose y dando respuesta a las nuevas tendencias que van surgiendo (Reche et al., 2020, p. 83).

Con el planteamiento metodológico y curricular del Máster se pretende una mayor integración de la formación inicial del profesorado en los contenidos más propios de su área de conocimiento, con su formación en aspectos pedagógicos y didácticos, más enfocados al ejercicio docente. Sin embargo, se ha recalcado mucho el peso excesivo de la parte específica, ya que da pie a una posible repetición de contenidos estudiados previamente en el Grado (Bolívar, 2007; Escudero, 2009; Muñoz y Riau, 2015; Imbernón, 2019). Como señala Sobrado (2012, p. 265),

En la preparación del profesorado tutor de todos los niveles educativos y que hacen referencia a las competencias del saber (conocimientos, información, nociones); saber ser (actitudes, valores); saber hacer (habilidades, aptitudes, capacidades) y saber estar (motivaciones, relaciones interpersonales, relaciones sociales, etc.

A continuación, se presenta la Figura 1, en la que se recoge la actual estructura de la formación en el denominado Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

**Figura 1**

*Estructura de la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España*



Aunque mayoritariamente la valoración de la sustitución del CAP por el Máster ha sido muy positiva (de la Fuente, 2010; Gutiérrez, 2011; Estebanz, 2012; Vilches y Gil, 2012; Manso y Martín, 2013; Peinado y Abril, 2016; Serrano y Pontes, 2016), la implantación del nuevo plan de estudios no estuvo exenta de polémica. El primer curso en el que se impartió el Máster en las Facultades de Formación de Profesorado, coincidió con un curso que culmina con oposiciones para profesorado de educación secundaria, lo que hizo que en muchas Comunidades Autónomas no estuviese bien organizado el plan de estudios desde el inicio, se notase una cierta premura a la hora de impartir la docencia y ciertos contenidos no se trabajasen lo suficiente (Gutiérrez, 2011; Estebanz, 2012; Vilches y Gil, 2012).

Puede decirse que la transición se llevó a cabo de una forma precipitada. La falta de concreción en los planes de estudio, la desorganización del Prácticum o el desacierto en la selección del profesorado del Máster, a menudo elegido por razones de disponibilidad de los departamentos universitarios, han sido algunos de los puntos débiles de esa puesta en marcha. “Carece de sentido que el principal criterio de selección del profesorado universitario para impartir el Máster haya sido, en numerosos casos, la disponibilidad de créditos en los Departamentos universitarios sin tener en cuenta previamente su perfil” (Gutiérrez, 2011, p.

105). Bajo esta misma premisa, se ha hablado (Escudero, 2009; González, 2011; Estebaranz, 2012; Peinado y Abril, 2016) de la necesidad de evaluar y de poner atención en la formación de los formadores de profesorado y se ha debatido mucho acerca de cómo ha de ser esa selección: más en base a su experiencia como docentes de educación secundaria y a su capacidad de impartir docencia a niveles universitarios.

Las prácticas del Máster, consideradas teóricamente con un gran valor formativo, ocupan una parte importante en el plan de estudios, con una carga horaria y un reconocimiento de 12 créditos ECTS, no obstante, no siempre cumplen con las expectativas de su alumnado. Los futuros docentes encuentran en las prácticas su primera confrontación con la realidad docente, a menudo idealizada desde su experiencia como estudiantes, y toman conciencia de la discontinuidad entre el papel de aprendiz y el de enseñante. Aquí es importante reconocer también que no todos los que acceden al Máster de profesorado, como se le conoce entre bambalinas, son válidos para dicho desempeño, ya que “la función tutorial es de naturaleza compleja y no todo el profesorado se encuentra en una situación deseable para efectuarlas ni poseen competencias para ello” (Sobrado, 2012, p. 264).

El período de prácticas, conocido como Prácticum, puede llegar a ser un momento crucial en ese darse cuenta de si uno está en el lugar que desea o puede estar, ya que, supone una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza por parte de un futuro docente, representa una oportunidad para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza y, por lo tanto, de vislumbrar las relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento de la enseñanza, conocimiento para la enseñanza y conocimiento en la enseñanza. (Sanmamed y Fuentes, 2011, pp. 53-54).

Los/as docentes deben tomar conciencia de ellos/as mismos/as como profesores y profesoras, en el contexto de un centro educativo y formando parte de un sistema muy complejo que ha de tener en cuenta a todos sus integrantes con sus diferentes roles (familias, equipo directivo, alumnado y profesorado) desde la reflexión del papel que ocupa cada uno en la vida del centro educativo (Bisquerra, 2005; Bolívar, 2007, 2012; Sanmamed y Fuentes, 2011; Manso y Martín, 2013; Serrano y Pontes, 2016; Ruffinelli, 2017).

La esencia del periodo de prácticas debe ser para el docente en formación la de “aprender haciendo”, se trata de que ese tiempo permita experimentar qué es ser docente, cómo ha de hacerse y valorar qué destrezas y conocimientos son necesarios para una mejor

experiencia en el aula y en el trato con el alumnado. Esto está íntimamente ligado con la construcción de la identidad docente (Cattonar 2001, 2006; Bolívar, 2007; Giner, 2011; Sanmamed y Fuentes, 2011; Estebaranz, 2012; Manso y Martín, 2013; Weise y Sánchez-Busqués, 2013; Martínez-de-la-Hidalga et al, 2020; Souto, Rial y Talavera, 2020), que comienza con la adquisición de conocimientos teóricos para poder abordar dichas prácticas comprendiendo el lenguaje y las situaciones de las mismas desde la reflexión sobre la acción. La formación de la identidad docente es un proceso biográfico progresivo y continuo, que implica socialización, diálogo e interacción social para lograr entender la complejidad de la práctica desde la propia visión de auto imágenes como docentes y la toma de conciencia de las responsabilidades y competencias que exige el desempeño de la profesión docente.

Las prácticas profesionales, en palabras de Nóvoa (2009, p. 208), han de instituirse “como lugar de reflexión y de formación”. El citado autor suscribe la idea de que la formación docente ha de incluir un componente práctico centrado en el aprendizaje del alumnado y en el estudio de casos concretos, y hace referencia a que la construcción de un conocimiento profesional docente tiene lugar gracias a las prácticas debido a que estas se realizan desde un punto de vista teórico y metodológico. El Prácticum hace que los/as estudiantes se acerquen al contexto profesional docente y, aunque en cierto modo no deja de ser una simulación de la realidad, constituye una experiencia fundamental en el proceso de formación docente, supone un momento para el aprendizaje y el desarrollo de la futura práctica educativa, en el que los/as estudiantes toman conciencia de sus propias herramientas, recursos y habilidades profesionales.

Las conclusiones de diversos estudios (Rivilla et al., 2011; Sanmamed y Fuentes, 2011; Fernández y Bueno, 2013; Zabalza, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015; Peinado y Abril, 2016; González et al., 2017; Fernández y Rivilla, 2017, entre otros), acerca de la adquisición de competencias a través del Prácticum es positiva. Señalan que ayuda a los alumnos y alumnas del Máster a avanzar en el desarrollo de la competencia comunicativa, la empatía, la planificación, las habilidades de interacción y que tiene efectos muy positivos en la construcción de su identidad profesional.

No obstante, en el desarrollo de la asignatura de Prácticum dentro del Máster se han presentado, en estos años, diferentes problemas, como: la falta de especialización de los tutores académicos o la poca idoneidad de los centros de prácticas, ya que es la Administración quien los ofrece y no las propias Facultades quienes los seleccionan. Se ha apuntado también que la

falta de implicación de los/as tutores de los centros educativos, por no ver recompensada su labor, hace que los/as estudiantes del Máster vivan en las prácticas más una experiencia de conocimiento de la estructura laboral que una experiencia docente real. (Sanmamed y Fuentes, 2011; Estebaranz, 2012; Imbernón, 2019). En la misma línea, diversos autores (Fernández y Bueno, 2013; Peinado y Abril, 2016; González et al., 2017; Martí, 2019) señalan la necesidad de que se realice una adecuada selección de los centros de prácticas y del profesorado tutor responsable del periodo de prácticas, haciendo hincapié en la importancia de la colaboración estrecha entre tutores profesionales de dichos centros y tutores académicos de las Facultades. Esto es algo que sí se refleja en algunos estudios como en el de González et al., (2017, p. 169), quienes describen que los alumnos y alumnas señalan la doble tutorización de las prácticas como “un recurso eficaz para la adquisición y desarrollo de sus aprendizajes como futuros docentes”.

Por su parte, el Trabajo Fin de Máster (TFM) se propone como la elaboración de un proyecto de investigación o innovación educativa a través del cual los/as estudiantes deben reflexionar sobre la práctica de la enseñanza desde una perspectiva investigadora y crítica. Su elaboración debe verificar su capacidad de reflexión acerca de la labor docente y la búsqueda de soluciones y alternativas a los problemas que puedan presentarse en el aula y el centro. El Trabajo Fin de Máster (TFM) pretende ayudar a adquirir un hábito de innovación educativa fundamentada en la investigación-acción (Manso y Martín, 2013). Entre las quejas del alumnado referidas a la elaboración del TFM encontramos que destacan la falta de directrices claras y precisas así como una planificación temporal deficitaria que ha de ser subsanada con una tutorización previamente estructurada a lo largo del curso (Gutiérrez, 2011).

Una vez finalizados los estudios de Máster, quienes deseen optar a un puesto en la educación pública han de presentarse a oposiciones, para las que normalmente los candidatos no se sienten preparados y, es por ello por lo que, a pesar de tener oficialmente la capacitación para ejercer como docentes de Educación Secundaria Obligatoria, acuden a academias privadas cuya finalidad es preparar el temario de dichas oposiciones y ayudar a los candidatos a acercarse a ese puesto de docente. Quizá esto debería de hacer reflexionar acerca de la idoneidad de la formación inicial con relación al sistema de selección de profesorado para plazas públicas. Resulta complicado de entender que alguien que se ha formado al menos durante 5 años en estudios universitarios, y cumple con todos los requisitos para ejercer como docente, precise que le “preparen” para opositar y ser evaluado como idóneo para una plaza.

La cuestión de la selección del profesorado de ESO no es el tema central que nos ocupa, por lo tanto remitimos a quien desee ahondar en ella a la multitud de estudios existentes al respecto (López, Pérez y García-Peñuela, 2001; Requena, 2007; Jhonson y Kardos, 2008; Pozo, 2008; Egido, 2010; Estebaranz, 2012; Ruíz, 2012; Viñao, 2013; Ortega, 2015; Aguilar, Álvarez y Lorenzo, 2016; Aramendi, Lukas y Lisazoain, 2019; Bonafé y González, 2019; Imbernón, 2019; entre otros), remarcando la idea común que se deduce de ellos: la selección del profesorado, dado que este es un pilar básico sobre el que se sustenta la calidad de un sistema educativo, ha de ser precisa y certera, no tratada como un tema baladí, puesto que no reconocer su importancia puede llevar a una mala decisión y traer consigo consecuentemente una pérdida en la calidad de la enseñanza.

No se puede dejar en manos de las academias la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria y, ante esta situación, igual el problema no está tanto en que se recurra a ellas, porque si se hace es que funciona; sino en el método de selección del profesorado de secundaria. Si consistiera en una demostración de su capacidad, actitud, aptitud, habilidad, en definitiva, de competencias para ser un buen docente; las academias igual no resultaban tan eficaces a la hora de la selección.

Una cuestión en la que sí queremos hacer hincapié es la deficitaria formación inicial del profesorado en materia de acción tutorial. En su mayoría, la formación universitaria inicial realizada por los profesores de secundaria no contempla ninguna materia relacionada con el ejercicio docente ni mucho menos con la acción tutorial de forma específica.

Ceballos (2017) presenta un estudio cuyos resultados dejan ver que los futuros docentes no tienen una idea clara de lo que es la acción tutorial, sino una visión encorsetada que sitúa a ésta como únicamente enmarcada dentro del aula, delimitada a la hora de tutoría y ligada en exclusiva al trabajo del/la tutor/a, quien, señala, no suele tener claras sus funciones ni cómo desarrollarlas correctamente. Lamentablemente, no es este el único ejemplo que encontramos en la literatura científica (Montero, 2006; Buendía et al., 2011; Benarroch, Cepero y Perales, 2013; Cabrera, 2015; Peinado y Abril, 2016; Serrano y Pontes, 2017; Reche et al., 2020) en el que se pueda ver cómo los futuros docentes están faltos de una formación de base en acción tutorial, y acusan su práctica inexistencia en los planes de formación inicial.

Es dentro del módulo genérico del Máster donde se encuentran las materias relacionadas con esta. Los futuros docentes de educación secundaria reciben ahí su formación

de base como posibles tutores/as, no existiendo en los planes de estudio de todas las Universidades materias específicas sobre tutoría. Tras el análisis de la oferta formativa del Máster de un total de 65 universidades españolas (46 públicas y 19 privadas), se concluye que sólo están presentes asignaturas específicas de formación del profesorado para la acción tutorial en un total de 14 universidades (11 públicas y 3 privadas), de las cuales únicamente en 8 esa asignatura tiene carácter obligatorio. Dicho de otro modo, tan solo un 12% de la oferta formativa del Máster habilitante para futuros docentes en nuestro país incluye de forma obligatoria en sus planes de estudios la formación en tutoría, lo que da una clara idea de la escasa importancia que se le está otorgando a la acción tutorial en la formación inicial del profesorado.

La citada Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de docente de ESO, señala que entre las competencias que deben adquirirse al cursar los estudios de Máster se encuentran el proponer, organizar y llevar a cabo actuaciones de acción tutorial conforme a las funciones docentes ligadas al rol de tutor/a, o el conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.

Algunas voces (Pantoja y Campoy, 2000; Nóvoa, 2009; González, Jiménez y Pérez, 2011; Estebaranz, 2012; Viñao, 2013; Martos, 2014; Lorenzo, Muñoz y Beas, 2015; Imbernón, 2019, entre otros) se han alzado para cuestionar si la formación ofrecida en el Máster, considerado un posgrado masificado y sin limitación de acceso, dista realmente de la que ofrecía el CAP. Afirman no ver diferencias sustanciales con éste más allá de la duración de los estudios y de que ahora el título tenga la categoría de posgrado universitario y, por tanto, permita acceder al tercer ciclo universitario, los estudios de doctorado. Se hace referencia a que las pretensiones originales están lejos de la realidad conseguida al poner en marcha el nuevo modelo de formación inicial del profesorado, criticando explícitamente la calidad formativa del Máster y retomando la idea de que la calidad de la formación inicial docente continúa siendo un tema que precisa solución urgente si se quiere lograr la mejora cualitativa del sistema educativo en su conjunto.

### 2.2.2. Formación inicial del profesorado en Europa

Para comprender bien el modelo de formación del profesorado en nuestro país es necesario contextualizarlas en el marco europeo, en el que podemos analizar diversos modelos cuyas características y particularidades propias han sido descritas por numerosos autores (Egido, 2010, 2020; González, Jiménez y Pérez, 2011; Manso y Valle, 2013; Lorenzo, Muñoz y Beas, 2015; Rebolledo, 2015, entre otros). Tradicionalmente se distingue entre dos modelos: el *concurrente o simultáneo* y el *consecutivo*.

El *modelo simultáneo*, donde la formación científica y pedagógica reciben el mismo tratamiento en cuanto a importancia, se basa en programas que desde el comienzo combinan la formación general con una formación tanto teórica como práctica de carácter profesional. Su origen está en el modelo prusiano del S.XIX, donde las Facultades de Filosofía eran los lugares desde los cuales se proporcionaba la formación universitaria a los futuros docentes, que debían pasar un examen de aptitud (*pro facultati docendi*), para poder ejercer como tal. Actualmente es el modelo que siguen la mayoría de los países europeos como Alemania, Finlandia, Estonia, Polonia, Holanda, Suecia, Hungría o Dinamarca.

En el *modelo consecutivo*, presente en países como España, Francia, Grecia, Italia, Bulgaria o Chipre, predomina la formación científica sobre la pedagógica. Los estudiantes reciben primero una formación científica en un determinado ámbito de conocimiento (derecho, medicina, ingeniería, etc.), y después cursan unos estudios superiores de Máster, posgrado o similares, que los forman como profesores capacitados para el ejercicio profesional.

En ciertos países de Europa como Reino Unido, Austria, Irlanda o Noruega, los modelos concurrentes y consecutivos coexisten por lo que se habla también de un tercer modelo, denominado *modelo inglés* (Lorenzo, Muñoz y Beas, 2015), o *modelo mixto* (Manso y Valle, 2013) que puede considerarse el más abierto. En él, los dos modelos comentados anteriormente se ofrecen de manera simultánea en un mismo territorio, dando por una de las vías mucha importancia a la práctica docente y dejando abierta la formación pedagógica, principalmente, a la Universidad.

La duración total de la formación siguiendo los modelos simultáneos se encuentra en torno a los 5 años, pudiendo estar organizada en un solo ciclo de estudios. En el caso de los modelos consecutivos, para hablar de su duración debe tenerse en cuenta que esta formación está claramente dividida en dos partes, dedicando un período de 4 o 5 años a la formación

científica, y entre varios meses y un curso académico a la formación profesional. Resulta complicado comparar la duración de los estudios que configuran la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria a nivel europeo, ya que son muchos aspectos los que influyen en ella (Rebolledo, 2015). No obstante, en ambos modelos es la formación general de carácter científico la que más tiempo ocupa.

Se ha de reparar en que en algunos países como Dinamarca, Finlandia, Francia o Luxemburgo, se realiza una selección previa al comienzo de la formación docente (Egido, 2010; Rebolledo, 2015), donde los aspirantes a cursar estudios en educación deben superar ciertas pruebas selectivas específicas, como pueden ser entrevistas, en su mayoría, que demuestren sus aptitudes. La formación docente en territorio europeo se realiza generalmente en universidades o instituciones con estatus semejante. Ellas son las encargadas de expedir las titulaciones correspondientes, aunque pueden encontrarse centros especializados en algunos países como en el caso de Francia (Rebolledo, 2015).

Una de las críticas a nuestro sistema de formación inicial consecutivo, Grado y Máster, reside en la ausencia de formación pedagógica integrada en la primera titulación, que ha desembocado en una problemática respecto a la identidad docente de los profesionales que repercute en su forma de enseñar. El debate al respecto sigue vivo en las Universidades, en los centros educativos y en la calle, no ha de negarse la necesidad de una formación pedagógica y didáctica para ejercer como docente. Debemos rechazar la vieja idea de que para ser profesor basta con conocer lo que hay que enseñar o cómo ya hace muchos años, indican Hernández y Sancho (1993) “Para enseñar no basta con saber la asignatura”. La identidad profesional docente ha de ir mucho más allá de la evidencia del dominio de unos contenidos determinados. Se ha de dotar de igual importancia tanto a la formación de los/as docentes en contenidos propiamente científicos, relacionados con las áreas específicas de conocimiento, como a la formación en contenidos psicopedagógicos, ya que estos últimos serán muy a menudo los que ocupen un papel de mayor relevancia en su ejercicio profesional diario (Bolívar, 2007, 2012; Manso y Martín, 2013; Viñao, 2013; Serrano y Pontes, 2016, 2017; Imbernón, 2019; Martí, 2019).

Indudablemente, la formación inicial del profesorado se encuentra ligada íntimamente con su formación continua, ambas han de estar interconectadas y deberían de tenerse en cuenta conjuntamente para trazar los planes de estudios de una forma coherente.

### **2.3. Formación continua del profesorado tutor**

Lejos de tener como única motivación el suplir las deficiencias de la formación inicial, la formación continua debe tratar de complementar los conocimientos, destrezas y habilidades del docente, seguir contribuyendo en la configuración de su identidad profesional y ser uno de los pilares de su ejercicio profesional diario. Por ello, la formación permanente del profesorado ha de centrarse en su propia experiencia docente, teniendo en cuenta el contexto de las instituciones educativas, escenario de las situaciones a las que ha de enfrentarse y que pueden ser fuente de problemas o dejar ver una necesidad de formación (Novoa, 2009; Hueso, 2015; Imbernón, 2019). Con ella se ha de propiciar una reflexión profunda acerca de la práctica profesional, una autoevaluación sobre qué se hace, cómo y por qué, que de pie a aprender de las experiencias vividas, analizarlas y así mejorar para afrontar situaciones futuras con nuevas herramientas actitudinales y procedimentales.

A pesar de la creación de los Centros de Estudios de Profesores para la formación continua del profesorado en 1982, ésta cobraría importancia más adelante. Tras la LOGSE (1990), los esfuerzos dejaron de centrarse en modificar la formación inicial del profesorado para mejorar la calidad de la educación, para enfocarse en su formación permanente, violando el principio de que no cabe cambio educativo sin alterar la formación inicial del profesorado (Asensi, 2002; Bolívar, 2007). Esta solución podría considerarse más bien un espejismo, pues no es válida para intentar solventar un problema que debe atajarse desde la raíz, haciendo que los/as docentes tengan una formación inicial de base sólida, tanto en aspectos de contenidos de área (formación disciplinar) como psicopedagógicos, que les permita construir una identidad profesional acorde al desempeño de sus funciones.

El nuevo plan de formación instaurado con la LOCE (2002) separaba institucionalmente la formación inicial de la continua, dejando las Facultades para la primera y los Centros de Profesorado para la segunda (Estebaranz, 2012). En referencia a la formación permanente, la LOE (2006), en su artículo 102, recoge que ésta se constituye como un derecho y una obligación de todo el profesorado, del mismo modo que supone una responsabilidad de las Administraciones públicas y de los centros educativos. Establece que dicha formación ha de contemplar todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

La reciente LOMLOE (2020) incluye la necesidad de formación en inclusión y ante los malos tratos y el acoso (Art. 101.2), la importancia de la digitalización y la lengua extranjera como potenciación del bilingüismo (Art. 101.3) y el fomento de programas que impulsen el trabajo colaborativo (Art. 101.3). Así mismo, el texto legislativo habla de que serán tenidas en cuenta las actividades de formación, investigación e innovación en la valoración de la función docente de cara a la concesión de traslados y el desarrollo profesional (Art. 103.4).

La formación continua supone el reciclaje del profesorado en relación con las demandas y necesidades de la sociedad, de los centros y también de sus propios intereses. No solo debe de motivar la práctica, sino que han de tenerse en cuenta las inquietudes del profesorado de cara a crecer profesionalmente y ampliar sus conocimientos, así como a dar soluciones concretas a problemas reales que se presentan en su día a día, y que cada vez exigen de una mayor formación psicopedagógica. La formación permanente del profesorado de educación secundaria viene marcada por la oferta de la Administración educativa. Esta consiste en esencia en la propuesta de diferentes cursos, que pretenden actualizar los conocimientos de los/as docentes sobre herramientas, sistemas de gestión del aula o estrategias necesarias para su desempeño profesional como los principios del coaching educativo o el buen uso de la voz (Hueso, 2015; Martí, 2019). Pero, según lo manifestado al comienzo del párrafo, ¿Es realmente esa la formación que se precisa?

El coste de la formación permanente y sus consecuencias es un tema que viene preocupando desde hace décadas (Bolívar, 2007; Gutiérrez, 2011; Escudero, 2019; Martí, 2019). Existe inversión por parte de la Administración en formación continua del profesorado, no obstante, debido a que quizá su temática está mal enfocada y no se ajusta a las necesidades reales del aula, la mayoría de los/as docentes optan por elegir otras alternativas. La formación continua del profesorado debe ser asumida especialmente por los propios docentes, para que no se convierta en “un perfeccionamiento meramente teórico, individual y aislado, y que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente, en el centro de formación y en la mejora cualitativa del sistema educativo” (Gutiérrez, 2011, p. 106).

En esta línea, advertimos que muchos docentes, comprometidos con su profesión, deciden voluntariamente financiarse su propia formación en temas que consideran relevantes o sobre los que sienten un mayor déficit formativo (Cañas et al., 2005; García, García y Doménech, 2005; Sobrado, 2007; de la Fuente, 2010; Hueso, 2015; González, 2018; Martí, 2019). Para ello, realizan cursos, seminarios, un Máster universitario o incluso optan por

estudiar una segunda carrera. En el caso de la enseñanza concertada, la mayoría de las instituciones cuentan con líneas de formación complementaria para el profesorado, normalmente planificadas de forma anual, con una continuidad y en consonancia con el carácter propio de los centros, que son quienes mayoritariamente se hacen cargo del coste.

La elección de la profesión docente puede deberse bien a motivaciones extrínsecas, como las condiciones laborales asociadas a ella (la seguridad de un puesto fijo, periodos amplios de vacaciones), o bien, a motivaciones intrínsecas de diversa índole, como las expectativas de futuro o el gusto por la enseñanza. No siempre el acceso a la profesión se realiza de un modo vocacional (Cañas et al., 2005; Bolívar, 2007; Estebaranz, 2012; Manso y Martín, 2013; Vélaz-de-Medrano et al., 2013; Gerstein y Friedman, 2016; Serrano y Pontes, 2016, 2017; Kass y Miller, 2018; Imbernón, 2019; Reche et al., 2020; Cabrero y Gómez, 2022, entre otros), lo cual ha de tenerse en cuenta a la hora de valorar que el grado de implicación en la formación continua, que no será igual entre aquellos/as docentes que solo buscan un trabajo con un salario determinado y quienes han elegido la profesión por su vocación hacia la enseñanza.

Habiendo repasado los límites de la formación inicial y la necesidad de planes formativos a lo largo de la carrera profesional, parece oportuno destacar lo que señala Terigi cuando considera que: “se hace necesario advertir que las posibilidades de un profesor de aprovechar las instancias de formación continua varían significativamente según cuál sea el bagaje de conocimientos y estrategias con los que ya cuenta en virtud de su formación inicial” (2009, p.141).

Estas palabras no vienen si no a corroborar lo ya dicho de que cuanto mejor sea la selección del profesorado que ocupa un puesto en el Máster que habilita para ser docente en Enseñanza Secundaria, más nos aseguraremos de contar con personas capaces, competentes y comprometidas.

Otra de las problemáticas que presenta el actual modelo de formación permanente es la escasez de formadores cualificados. En la mayoría de los casos, quienes imparten los cursos propuestos desde la Administración tienen el mismo nivel formativo que quienes serán sus discentes, diferenciándose únicamente por el dominio de una herramienta determinada sobre la que versará la formación o por haber sido pioneros en la aplicación de una determinada metodología en sus aulas (Martí, 2019). Realidad que nos remite al debate sobre la selección

de profesorado en la formación inicial, y la preparación de quienes son formadores de formadores, siendo un tema controvertido en todas las etapas.

Existen propuestas formativas muy diversas, como los posgrados que inciden en el desarrollo del docente como tutor o tutora (Giner, 2011), o las comunidades de práctica como alternativa para realizar la formación permanente del profesorado modificando las fuentes y los contextos de aprendizaje (Sanz-Valenzuela y Pantoja-Vallejo, 2015), en consonancia con la importancia de “aprender haciendo” (González, 2018).

Si echamos un vistazo a lo que ocurre en Europa podemos ver que la situación respecto a la formación continua del profesorado no difiere mucho con la que se vive en España. En un total de 29 sistemas educativos europeos la formación permanente del profesorado se considera a la vez una obligación y un derecho, siendo en muchos de ellos, como Austria o Bulgaria, indispensable para poder continuar ejerciendo la docencia o para mantener la categoría profesional. En 18 países europeos, entre los que se encuentran España, Croacia, Portugal, Lituania o Rumanía, la participación en programas de formación permanente además de ser obligatoria, está vinculada a la promoción del profesorado y es valorada de forma positiva en las evaluaciones de docentes (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015, 2018).

Según diversos informes sobre la profesión docente en Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015, 2018), cuyas aportaciones han sido objeto de investigación (Alonso, 2016; Álvarez-Rementería, Arandia y Martínez, 2017), los temas sobre los que el profesorado europeo más demanda formación son la enseñanza a alumnado con necesidades especiales, los métodos didácticos, las competencias digitales y el uso de las nuevas tecnologías. El informe TALIS 2013 (OCDE, 2014) recoge un alto grado de participación por parte del profesorado en los programas de desarrollo profesional continuo, siendo la falta de incentivos y la incompatibilidad con el horario laboral los principales motivos para no participar en ellos. Las acciones de formación continua en los países europeos pueden clasificarse en cuatro modalidades, en función de los objetivos didácticos y pedagógicos que se persiguen (Vaniscotte, 1998). Así se distinguen acciones formativas de orientación universitaria, como cursos de especialización o congresos; de orientación de tipo escolar, impartidas por instituciones reconocidas y especializadas en la formación del profesorado; de orientación contractual, donde formadores y alumnado establecen de forma precisa qué tipo de formación se llevará a cabo; y acciones formativas de orientación interactiva reflexiva, basadas

en la práctica profesional, el análisis de las situaciones propias del ejercicio docente y la comparativa de metodologías de trabajo mediante dinámicas colaborativas.

Existen diferencias entre los países europeos en cuanto a la autoridad responsable de definir las necesidades de desarrollo profesional continuo del profesorado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015, 2018). Existen tres posibilidades en el escenario de Europa para concretar esos actores implicados en la definición de la formación continua docente: países como Grecia, en los que las autoridades educativas del más alto nivel, generalmente los ministerios de Educación, tienen esa responsabilidad; países como Alemania, Polonia o Finlandia, donde las autoridades locales o los propios centros educativos se hacen cargo y países como Luxemburgo o Escocia, donde los mayores responsables son los/as docentes. En la mayoría de los países, entre los que se encuentran España, Irlanda, Bulgaria, Chipre, Malta y Portugal, estas tres posibilidades confluyen y se dan de modo simultáneo.

Las investigaciones sobre docencia y desarrollo competencial del profesorado en el marco europeo recogidas en los citados informes, afirman que las formaciones realizadas de modo colaborativo son las más eficaces ya que contribuyen a la mejora de la actitud del profesorado, a una mayor implicación y a que este adquiera mayor confianza de cara a su ejercicio profesional. Los formatos de formación que continúan siendo mayoritarios son los cursos, talleres, seminarios o conferencias, no obstante, se ve un aumento en las iniciativas de colaboración impulsadas por las Comisiones Europeas, como las visitas a otros centros educativos o la creación de redes de docentes (Alonso 2016). De igual modo, las propuestas que implican el uso de las nuevas tecnologías han dado paso a una modernización de los sistemas europeos de formación.

Es innegable lo necesaria que se hace la formación continua para que los/as docentes terminen de configurarse a sí mismos/as como parte esencial que son del engranaje educativo. En el caso de la acción tutorial ésta cobra una especial relevancia debido a la escasez de contenidos específicos en la formación inicial del profesorado. La realidad en los centros educativos es compleja y diversa, lo que implica la necesaria actualización del profesorado de forma permanente para poder dar respuesta a contextos y situaciones en continuo cambio.

## **2.4. Necesidades formativas actuales de los/as docentes tutores/as**

La nueva concepción de la educación, en la que se busca un desarrollo integral del estudiante, por encima de la adquisición de unos contenidos ligados a unas didácticas específicas, exige que los/as docentes tengan una preparación adecuada que les permita llevar a cabo esas tareas de acompañamiento y de guía. Es necesario que posean formación en materia de orientación y acción tutorial, dado que, como ya se ha visto, forma parte de sus funciones y en ella ha de estar implicado todo el profesorado, no únicamente el/la docente designado/a como tutor/a de un grupo. La formación del profesorado ha de encaminarse a ser más comunicativa y participativa, tomando en cuenta lo que se puede aprender del diálogo entre iguales y el intercambio de experiencias; abandonando así la concepción individualista de la profesión docente.

A pesar de que en los centros educativos existen los/as orientadores/as con formación específica para ayudar al alumnado en la toma de decisiones de cara a su futuro profesional y académico (Sobrado, 1997, Sanz y Sobrado, 1998), es necesario que el profesorado tutor, en cuanto a que ha de ejercer como guía vocacional y está más próximo al alumnado, tenga conocimiento de las posibilidades de formación respecto a las diferentes áreas del saber. De no ser así, ha de tener herramientas suficientes para poder apoyarse en profesionales externos que colaboren con su labor de cara a ofrecer al alumnado la información adecuada para que puedan tener capacidad de decisión sobre su futuro profesional y académico.

La orientación vocacional ayudará al estudiante a acercarse a su proyecto de vida y aquí, existe la necesidad de que el profesorado tutor se instruya y tenga un especial conocimiento de las áreas del saber o, como comúnmente se hace, apoyarse en especialistas que puedan brindar charlas vocacionales e incluso, aplicar test estandarizados (Medina, 2019); entre otras muchas estrategias posibles de encauzar la vocación o inclinación profesional, buscando referentes que puedan acudir a los centros a contar su experiencia o vinculando al estudiantado con profesionales, ONG, u otro tipo de organizaciones que les puedan acercar a la realidad.

Los/as docentes, más allá de tener la función de transmitir los contenidos propios de sus asignaturas, han de ser entendidos como educadores en todas sus dimensiones, en especial a la hora de abordar la labor tutorial. Consecuentemente, en su formación inicial debería de

tenerse en cuenta que cualquier profesor/a de educación secundaria podrá estar al frente de la tutoría de un grupo y, por lo tanto, ha de tener la preparación adecuada para ello.

Una formación óptima ha de integrar desde el inicio estas dos dimensiones: la disciplinar, centrada en conseguir la maestría en una materia, y la metodológica o pedagógica, dirigida a proporcionar modos de enseñar y gestionar el aula, en definitiva, a educar (Díaz et al., 1997; Bisquerra, 2005; Cañas et al., 2005; Bolívar, 2007; Manso y Martín, 2013; Vélaz-de-Medrano et al., 2013; Cabrera, 2015; Serrano y Pontes, 2016; Ruffinelli, 2017; Reche et al., 2020). El itinerario de formación del profesorado de educación secundaria está, aún hoy en día, demasiado centrado en aspectos disciplinarios y poco en enfoques metodológicos o pedagógicos.

Las características del rol docente y las necesidades percibidas por el alumnado han de ser la base sobre la que se estructuren los planes de formación de tutores/as. Para Lázaro, un plan de formación tutorial ha de ser: “un esquema formativo dinámico, en el que la competencia prime sobre el desarrollo de la estructura teórica, ya que ha de plantearse desde la perspectiva de la actuación tutorial” (1997, p. 15).

La formación de carácter más práctico es muy bien valorada por el profesorado, considerando que sería favorable aumentar el tiempo que se le destina en los planes de estudio (Peinado y Abril, 2016), no obstante, la formación teórica previa a la formación práctica es percibida igualmente como positiva y necesaria para llegar a un desarrollo completo de la formación profesional (Reche et al., 2020).

En enero de 2022 el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha presentado un documento con 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, cumpliendo con el compromiso establecido en el texto de la LOMLOE (2020) de pronunciarse al respecto en el plazo de un año. Por medio de normas específicas de diferente rango se deberán ir concretando dichas propuestas, siempre tras un periodo de debate y diálogo para tratar de llegar a un consenso con los agentes implicados.

Siguiendo la línea ya comentada de otros países europeos como Finlandia o Dinamarca, se propone establecer unas pruebas específicas de acceso a los Grados en Educación Infantil y Primaria, así como introducir nuevos requisitos de acceso al Máster de Formación del Profesorado. Se plantea la revisión de la oferta de dicho Máster y la actualización de los contenidos de los planes de estudio de aquellos grados universitarios que supongan la formación inicial docente, para ajustarlos y modernizarlos de acuerdo con los nuevos currículos competenciales. En lo que concierne a la formación permanente del profesorado, se incide en la importancia de garantizar el acceso a ella, asegurando una oferta que incluya los aspectos clave y fomentando la mejora de la competencia digital. En la Tabla 9 se presentan las propuestas de mejora planteadas desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional que hacen referencia a la formación de docentes de Educación Secundaria Obligatoria.

**Tabla 9**

*Propuestas de mejora para la reforma de la profesión docente relacionadas con la formación*

---

<b>PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA REFORMA DE LA PROFESIÓN DOCENTE RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO FORMACIÓN INICIAL</b>	
<b>Propuesta 3</b>	Modificar el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado
<b>Propuesta 4</b>	Promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios
<b>Propuesta 5</b>	Revisar la oferta del Máster Universitario en Formación de Profesorado
<b>Propuesta 6</b>	Revisar los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias habilitantes para la docencia
<b>Propuesta 7</b>	Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica
<b>Propuesta 8</b>	Reforzar el Prácticum en el conjunto del Máster Universitario en Formación del Profesorado
<b>FORMACIÓN PERMANENTE</b>	
<b>Propuesta 9</b>	Utilizar como referencia en la formación permanente del Marco de competencias profesionales docentes
<b>Propuesta 10</b>	Utilizar como referencia en la formación permanente del Marco de la competencia digital docente
<b>Propuesta 11</b>	Garantizar la formación permanente del profesorado
<b>Propuesta 12</b>	Asegurar la oferta de aspectos clave en la formación permanente
<b>Propuesta 13</b>	Fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado
<b>ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE</b>	
<b>Propuesta 15</b>	Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID)
<b>Propuesta 18</b>	Vincular la especialidad del Máster a la especialidad docente
<b>ESPECIALIDADES DOCENTES</b>	
<b>Propuesta 19</b>	Actualizar la relación de especialidades docentes
<b>Propuesta 20</b>	Revisar las atribuciones profesionales de determinadas especialidades
<b>Propuesta 22</b>	Revisar las condiciones de cualificación y formación de docentes en centros privados
<b>DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE</b>	
<b>Propuesta 23</b>	Impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente
<b>Propuesta 24</b>	Reconocer el buen desarrollo profesional docente

---

*Nota.* Basada en Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022).

En el texto de la LOMLOE (2020), en su artículo 100, sobre la incorporación a la docencia en centros públicos, se establece que el primer curso de ejercicio se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados, compartiendo tutores/as en formación y tutores/as experimentados, la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas. Al respecto de la puesta en marcha de esta medida, parece significativa la propuesta de reforma por la que se pretende introducir cambios en la segunda fase del que se ha llamado proceso de iniciación a la docencia (PID). Se trata del planteamiento de un periodo de inducción profesional para el profesorado de enseñanza no universitaria, mal llamado de forma coloquial “MIR docente” en comparación con el periodo de formación de médicos en nuestro país, de modo que el profesorado en formación pueda realizar prácticas tuteladas en un centro educativo durante un año antes de ejercer. Estas prácticas habrán de seguir un plan bien definido que deberá ser evaluado, y será tutorizado por docentes experimentados que actuarán como mentores y serán seleccionados entre los profesores en activo.

Estamos ante la puesta en marcha de una idea que se venía comentando hace tiempo y sobre la que muchas voces han apuntado las ventajas al hablar sobre los necesarios cambios en la organización de la formación inicial docente (Friedman, 2004; Bolívar, 2007; Ávalos, 2009; Nóvoa, 2009; Imbernón, 2019). En esa línea, Nóvoa (2009) sugiere una organización diferente de las etapas finales de la formación inicial del profesorado, proponiendo para el Máster una duración de dos años y para la iniciación profesional (ese periodo de inducción profesional) una duración de dos a tres años.

Los/as estudiantes del Máster se incorporan al centro de prácticas con una representación mental determinada de la profesión docente, basada en gran medida en sus experiencias previas como discentes, y es la etapa de prácticas la que les da la oportunidad de contrastar esa información y esas creencias mediante el contacto directo con la realidad de la profesión (Manso y Martín, 2013; Peinado y Abril, 2016; Serrano y Pontes, 2016; González et al., 2017). Un periodo de inducción profesional permitiría que el profesorado tuviese una idea más real de la práctica antes de enfrentarse en solitario a la docencia, evitaría que proliferasen los sueños rotos y el desencanto profesional al comprobar que la vida del aula es diferente a cómo se había estudiado.

Muchos de los/as docentes de ESO han terminado en la enseñanza como una segunda opción profesional, por lo que se ven como “especialistas que enseñan” más que como docentes especializados en una determinada área (Bolívar, 2007; Manso y Martín, 2013; Vélaz-de-

Medrano et al., 2013; Serrano y Pontes, 2016; Imbernón, 2019). Esta escasa identidad profesional, insuficiente para la función que desempeñan, se podría solventar con esos programas específicos de “inducción profesional”, evitando que los/as docentes acaben recurriendo a copiar simplemente el modelo docente que experimentaron en su etapa como estudiantes.

Es importante tener en cuenta en la formación inicial y continua, como ya se ha dejado claro con anterioridad, la identidad profesional del profesorado, ya que afecta a la forma de ser y de actuar como docente. El trabajo de tutoría entre iguales (Martínez-de-la-Hidalga et al., 2020) ha demostrado ser una herramienta eficaz para su desarrollo, permitiendo una adquisición efectiva de competencias docentes, un conocimiento amplio de estrategias pedagógicas y favoreciendo un clima de trabajo positivo.

Necesariamente alguien que enseña ha de estar renovando constantemente su propia formación, no debe conformarse con lo que ya se sabe o con utilizar siempre los mismos métodos, sino estar abierto a adaptarse a las exigencias del día a día del aula y a la realidad del centro educativo en el que trabaja. “El profesorado de secundaria necesita una formación permanente que ayude a analizar sus situaciones problemáticas en un contexto de práctica laboral” (Imbernón, 2009, p. 159).

Se continúa insistiendo en la importancia de contar con el profesorado más experto para la formación inicial y continua de los/as docentes (García Bracete et al., 2005; Nóvoa, 2009; Ruiz-Gallardo, Lara y Ortín, 2013), retomando la idea de que los profesionales experimentados pueden influir muy positivamente en la formación de sus compañeros/as noveles. En la figura de los/as orientadores/as se puede encontrar una interesante propuesta de formador/a dentro del propio centro, lo cual traería consigo ciertas ventajas: motivaría al profesorado a implicarse en la formación continua sintiéndose apoyado y asesorado de un modo más directo en el propio centro de trabajo, y facilita la logística y el acceso a la información y los recursos. La opción formativa en la que otros/as docentes y la praxis son aceptados como fuente de formación, trae consigo la ventaja adicional de la adaptación de la misma a diferentes rasgos como la experiencia docente, la formación previa o la localización del centro educativo en una zona rural o urbana.

En el caso de la formación continua, es necesario partir de un diagnóstico de las necesidades formativas reales de los/as docentes, para planificar los procesos metodológicos

con los que se busca implementar los programas, de modo que hagan factible la mejora de la situación real encaminando hacia una situación deseada que también ha de estar clara. El exceso de burocracia, la falta de recursos económicos y de incentivos a los/as docentes o la falta de continuidad y gradualidad en los cursos, han sido citados como puntos a mejorar en la logística de la formación continua (Manso y Martín, 2013; Reche et al., 2020).

Una de las estrategias utilizadas para conocer las necesidades del profesorado y saber en qué puntos establecen carencias en su formación es realizar investigaciones con docentes en formación, en los últimos años principalmente con estudiantes del Máster en Formación de Profesorado, donde se recoge su opinión acerca de los planes de formación inicial y su autopercepción competencial de cara al ejercicio docente y al desempeño de la labor tutorial (Lázaro, 1997; Vilches y Gil, 2010; Villa y Poblete, 2011; Reoyo et al., 2012; Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015; Serrano y Pontes, 2015, 2016; Torrecilla-Sánchez, et al., 2018; Reche et al., 2020).

Los/as docentes en formación ponen de manifiesto su preocupación por una necesaria concreción de los contenidos a trabajar en el mismo con relación a la acción tutorial, con relación a los destinatarios finales de la misma y en los diferentes ámbitos (personal, académico y profesional). Señalan la necesidad de formación en competencias afectivo-emocionales (interpersonales) y habilidades relacionadas, como la empatía, la capacidad de escucha, la afectividad, el rol de orientador, la capacidad de motivar, la autoridad serena al ejercer de guía o la atención a la diversidad. Se remarca de nuevo la idea de que el profesorado tutor no ha de estar formado exclusivamente en competencias científicas e investigadoras/académicas.

Con relación a ese déficit en cuanto a formación en aspectos más humanos de la enseñanza, Álvarez y García (2012) presentan una experiencia de docencia en el Máster al frente de la asignatura referente a orientación y tutoría, en la que la metodología de trabajo con los/as docentes en formación ha sido el aprendizaje cooperativo. Resulta interesante cómo este, que constituye una metodología muy válida en cualquier etapa, ha contribuido a que el alumnado del Máster destaque entre los aprendizajes asimilados el componente afectivo o emocional como las actitudes de empatía, responsabilidad, responsabilidad interpersonal, sinceridad o templanza. Más allá de los contenidos teóricos relacionados con la acción tutorial, esta metodología de trabajo ha permitido que los futuros docentes ahonden más en los componentes procedimentales y afectivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, el profesorado en activo considera que tiene conocimientos, preparación y cualidades suficientes para ejercer como tutor/a (Cañas et al., 2005; García et al., 2005; Sobrado, 2007; García, 2009; López, 2013; Vélaz-de-Medrano et al., 2013; Hueso, 2015; González, 2018), aunque mayoritariamente consideran la formación sobre acción tutorial como prioritaria y señalan que ha de mejorarse (Díaz et al., 1997; Rodríguez, 1997; Cañas et al., 2005; García et al., 2005; Sobrado, 2007; García, 2009; de la Fuente, 2010; Cabrera, 2015; Hueso, 2015; González, 2019).

Las acciones en las que el profesorado en activo se ve mejor formado son aquellas de carácter administrativo como el control de las faltas de asistencia o la información sobre actividades y resultados académicos. Por el contrario, la coordinación de equipos, la resolución de conflictos, la prevención de drogodependencias, la ayuda al alumnado con la toma de decisiones personales y profesionales, el desarrollo del pensamiento crítico o la orientación para el empleo, son las áreas en las que ven su formación más deficitaria. En cuanto a los temas que consideran que han de ser tenidos en cuenta por la Administración en su oferta de formación continua, los más señalados se refieren a diálogo con los/as estudiantes, empatía, resolución de problemas, atención a la diversidad o educación emocional y en valores. La gestión del tiempo, de las tareas burocráticas o la formación en nuevas tecnologías y redes sociales también han sido nombradas de forma singular (Cañas et al., 2005; Sobrado, 2007; de la Fuente, 2010; Álvarez y García, 2012; Vélaz-de-Medrano et al., 2013; Cabrera, 2015; González, 2018). “La mayoría del profesorado echa de menos una preparación adecuada como tutor/a y tiene un decidido interés por ejercer sus funciones tutoriales eficazmente” (Cañas et al., 2005, p. 14).

En diversos estudios un alto porcentaje de docentes afirma no haber recibido ninguna formación respecto a la tutoría o la organización de la acción tutorial, mientras que quienes sí los han recibido valoran satisfactoriamente la eficacia y aplicabilidad de dichos cursos, con respecto a su desempeño como tutores/as. No en vano, la escasa preparación recibida por el profesorado para cumplir con la función tutorial, el déficit de herramientas psicopedagógicas y la falta de motivación para ejercer como tutores/as, han sido señaladas como dificultades básicas en el desarrollo de la labor tutorial en los centros educativos (Díaz et al., 1997; Álvarez, 1995; Lázaro, 1995; Repetto, 1999; Cañas et al., 2005; García et al., 2005; Sobrado, 2007; de la Fuente, 2010; Hueso, 2015; González, 2018).

El Máster ha sido concebido y ha de ser planteado no solo para incorporar nuevo profesorado al sistema educativo, sino para contribuir a la necesaria renovación de la enseñanza, en todos los niveles, “para que el aprendizaje responda a un proceso de indagación, de investigación en torno a problemas relevantes y de interés para los estudiantes” (Vilches y Gil, 2007, p.662). Estamos lejos de que esta afirmación sea una realidad en vista de que los/as docentes de ESO reclaman formación, consideran deficitaria la estructura de los planes de estudio y parece existir cierto consenso sobre las necesidades formativas en materia de acción tutorial.

La formación inicial y permanente del profesorado respecto a la función tutorial, ha de adaptarse a las necesidades reales que actualmente se viven en los centros educativos y ha de darse mayor peso a la formación de docentes como tutores/as en las propuestas de mejora de los planes de estudio universitarios, referidos a la formación tanto inicial como permanente (Lázaro, 1997; Cañas et al., 2005; Bolívar, 2007; García, 2009; Manso y Martín, 2013; Romero, 2014; Cabrera, 2015; Rodríguez y Romero, 2015; Álvarez, 2017; Ceballos, 2017; González, 2018).

Es preciso reflexionar acerca del modo en que tanto docentes en activo como en formación conciben la acción tutorial, a la hora de replantearse la formación en este ámbito. Por parte del alumnado de las facultades existe un desconocimiento acerca de las funciones del profesorado tutor, en qué consiste realmente la tutoría y cómo ha de abordarse la acción tutorial (Cabrera, 2015; Peinado y Abril, 2016; Ceballos, 2017), lo cual va en consonancia con qué tutores/as y alumnado de educación secundaria consideren la hora de tutoría como “hora libre” (Cabrera, 2015; Ceballos, 2017), a la que no le encuentran sentido real más allá de ser vista como un momento del horario lectivo que pueden aprovechar para otra cosa y no como un espacio democrático de diálogo, participación y enriquecimiento personal.

Es necesario por lo tanto, a partir de la teoría existente, proponer una forma de desarrollar en los futuros docentes actitudes, habilidades y conocimientos que les permitan ser tutores/as eficientes. Todo ello debe ir unido a un Plan de Acción Tutorial (PAT) donde el alumnado pueda vivenciar la tutoría como elemento de formación personal y profesional (Cabrera, 2015, p. 164)

Una formación más cercana, más focalizada en la realidad de los centros educativos, en las problemáticas y situaciones que se dan en ellos cada día, aportaría a los/as futuros docentes, o a los/as docentes menos experimentados/as, una visión realista de qué significa ser profesor o profesora. La formación docente ha de verse como un proceso de desarrollo personal y profesional, que configura la creación de una determinada identidad profesional. Esta suele ser fruto de un camino largo en el que el profesorado ha de experimentar, formarse, vivir el día a día de su profesión y analizarla desde diferentes visiones para sentirse realmente docente, dando sentido real a su ejercicio cotidiano (Bolívar, 2012; Manso y Martín, 2013).

Acercarles a los centros educativos de una forma progresiva, guiada y bien planificada implicaría evitar ese posible choque entre lo que esperan de la función docente y lo que en verdad es. Propuestas como la instauración del “MIR docente”, pueden contribuir a que dar el salto de formar parte del alumnado a ser quien enseña, sea menos traumático y que se haga de un modo que permita la construcción de una identidad profesional, integrada con las dimensiones personales de la profesión docente que definen el tacto pedagógico indispensable para la buena praxis.

## **CAPÍTULO III. LA ACCIÓN TUTORIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

### **3.1. El salto a la educación no presencial**

El 14 de marzo de 2020 se decretaba en España el “estado de alarma” que obligaba a todos los ciudadanos, a excepción de quienes prestaban servicios mínimos esenciales, a un confinamiento domiciliario a consecuencia del brote de virus de la Covid-19, conocido como coronavirus, que se transmite por vía aérea con un alto índice de contagio y cuya expansión parecía no tener límites por aquel entonces.

La emergencia sanitaria ocasionada configuró un escenario sin precedentes que ha modificado nuestra forma de proceder en todos los ámbitos. La situación epidemiológica ha obligado a los gobiernos de los diferentes países a adoptar medidas socio sanitarias de distanciamiento social, cierres perimetrales y confinamiento domiciliario y ha puesto en jaque todos nuestros principios, valores y costumbres como sociedad.

La crisis en la que el virus ha sumido a la sociedad a escala mundial no encuentra símil en la historia, por lo que se hace necesario enfrentarse a ella y a sus consecuencias a nivel económico, sanitario y social desde una lucha global conjunta. Sus efectos se han dejado notar en todos los aspectos de la vida cotidiana y seguirán presentes hasta que la llamada “nueva normalidad” se estabilice y aprendamos como sociedad a convivir con el virus.

En la comunidad educativa cobra especial relevancia la repercusión psicológica del coronavirus, pues ha ocasionado múltiples problemas de socialización, motivación hacia el estudio o conciliación y los cuadros de estrés, ansiedad, miedo, depresión e inestabilidad emocional se han disparado especialmente entre los más jóvenes (Corral y De Juan, 2021; Manzano, Valero y Hortigüela, 2021; Picón, González y Paredes, 2021; Casero y Sánchez, 2022). La pandemia también ha supuesto un desafío complejo para la educación a todos los niveles. Una de las principales consecuencias que trajo consigo la llegada del virus fue el cierre repentino de los centros educativos. Escuelas, institutos y universidades, buscando evitar que se detuviese el aprendizaje, continuaron realizando las actividades educativas de la única forma posible: desde los hogares de profesorado y estudiantes.

Es precisa una aclaración conceptual con relación a la educación a distancia, virtual y remota de emergencia ya que, en este tiempo, en muchas ocasiones se ha estado hablando de ellas como si fuesen sinónimos.

La *educación a distancia* hace referencia, en términos generales, a aquella educación formal en la que los agentes no requieren la presencia física. El/la discente obtiene el material de estudio por diferentes medios y, aunque reciba instrucciones por parte de los/as docentes, ha de hacerse cargo de su aprendizaje de manera autónoma. La educación a distancia ha seguido una evolución lógica basada en los medios disponibles, remontándose sus orígenes al siglo XIX con el correo postal (Romero y Barberà, 2013; García, 2020; Castañeda y Vargas, 2021; García, 2021).

Ya en la era de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se han puesto al servicio de la educación a distancia los avances tecnológicos, provocando la aparición de los entornos virtuales de aprendizaje y el nacimiento de la *educación en línea, educación online, e-learning o educación virtual*. Así, la *educación en línea* se define como aquel tipo de educación a distancia en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo a través de redes de comunicación facilitadas por internet, pudiéndose hacer uso de los recursos tanto de forma síncrona como asíncrona a través diferentes dispositivos en red (García, 2020; Castañeda y Vargas, 2021; García-Planas y Taberna-Torres, 2021).

La emergencia sanitaria provocada por la Covid-19 ha llevado a las instituciones educativas de todo el mundo a optar por un modelo de educación denominado *educación remota de emergencia* (Cabrales, 2020; López, 2020; Castañeda y Vargas, 2021; González, 2021; Teixeira y Zapata, 2021). Podemos entenderla como un tipo de docencia alternativa y temporal que proporciona el acceso a los materiales educativos valiéndose de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y que, a diferencia de la enseñanza en línea, tal y como la entendíamos hasta ahora, no estaba planificada sino que fue puesta en marcha como medida de urgencia. Difiere de la enseñanza en línea que ya conocíamos, en intentar emular la presencialidad, en la ausencia de planificación, dada la premura de su implantación ante una necesidad sobrevenida de forma imprevista, y en considerarse una solución pasajera, puesto que, a diferencia de la educación a distancia en cualquiera de sus modalidades, la educación remota de emergencia no es una opción flexible y alternativa, sino que ha sido impuesta como una obligación.

En un contexto de confinamiento domiciliario, que conlleva una migración repentina a modelos de educación a distancia, la virtualidad pasó de ser algo solo optativo en determinadas etapas a una solución obligatoria en todas (Garzón 2021; Picón et al., 2021), siendo en muchos casos un intento de réplica de los modelos presenciales y realizándose más un ajuste genérico que una adaptación real de las metodologías.

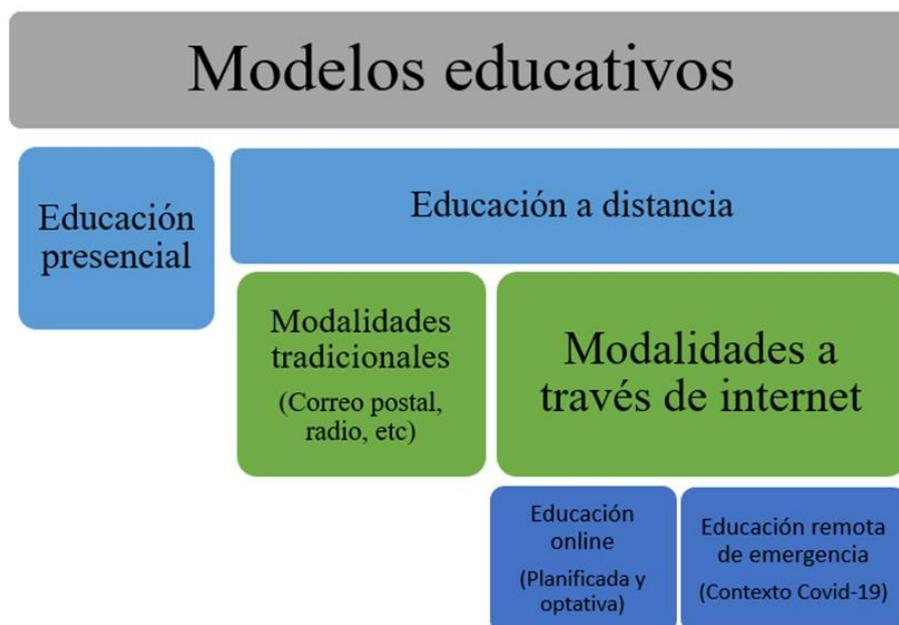
En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, el profesorado de las diferentes materias optó por la creación de espacios virtuales de aprendizaje (Cáceres-Piñaloza, 2020; Moreira, Aguilar y Gómez, 2020; Reyes y Quiróz, 2020; Araya, 2021). Las clases presenciales dieron paso a las videollamadas grupales en las que se intentaban llevar a cabo explicaciones breves y concisas de los diversos temas del currículo que ya habían sido tratados en lo que se llevaba de curso escolar. En la mayoría de los centros se decidió no avanzar materia, sino fijar bien los contenidos ya trabajados, entre otras razones para no perjudicar a quienes no podían seguir las clases debido a las dificultades de conectividad o acceso a los dispositivos (Cruz, 2020; Molina y Pulido, 2021; Vela 2021), y porque no se tenía una conciencia real de cuánto tiempo duraría la situación de confinamiento. El tipo de soluciones buscadas tenía al principio un carácter urgente, la situación parecía ser temporal, pero al ir pasando las semanas y ver cómo esta se agravaba, ante la certeza de que la vuelta a las aulas no se realizaría hasta el siguiente curso, esas soluciones se fueron perfeccionando y desde los centros se fue dando forma a un modelo educativo sin precedentes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en nuestro país.

Los correos electrónicos y los chats de diversas plataformas se convirtieron en el escenario de las tutorías (Cardona, 2021; Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón, 2021; Torrado, 2021). los/as estudiantes plasmaron en las comunicaciones con los/as docentes, especialmente con sus tutores/as, no únicamente sus dudas acerca del contenido de determinadas materias o del método de resolución de las tareas. Las bandejas de entrada del profesorado se llenaron de preguntas acerca del uso de las tecnologías, las diferentes aplicaciones o la forma de instalar algún programa informático.

A pesar de que las puertas de los centros educativos permanecieron cerradas hasta el inicio del curso 2020/2021, la docencia y la acción tutorial aumentaron su horario más allá de los límites de las jornadas o días lectivos.

**Figura 2**

*Modelos educativos*



Aunque muchos docentes ya tenían experiencias previas con el uso de herramientas y programas que fomentaban el uso de las TIC como recurso educativo, la enseñanza remota de emergencia constituye un escenario en el que la mayoría han tenido que moverse en terreno desconocido. Sin bagaje profesional relacionado con la enseñanza a distancia, la situación sobrevenida ha supuesto un esfuerzo importante a la hora de adaptar los materiales y procesos propios del aula a entornos virtuales que posibilitan un acceso masivo a la educación. Se buscaba una solución temporal a un problema inmediato (Abreu, 2020), que conllevara el mínimo perjuicio al desarrollo curricular y permitiera continuar con el curso escolar en medio de la incertidumbre de una situación sanitaria mundial tremendamente compleja. Así, el balcón al que asomarse fue la educación en línea. El objetivo fundamental de la puesta en marcha de alternativas educativas a la presencialidad era garantizar la continuidad en el aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas parece haber facilitado la consecución de este propósito.

Para que esta educación virtual pueda llevarse a cabo es indispensable el uso de dispositivos con acceso a internet como tabletas, ordenadores o teléfonos móviles. Tal como indican los últimos datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021),

referentes al curso 2018-2019, el número medio de estudiantes por ordenador con acceso a Internet destinado preferentemente a la docencia con el alumnado es de 3,3 en los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional. El 92,7% de estos centros tienen habilitada conexión inalámbrica y un 50,8% de ellos participan en experiencias relacionadas con el uso de las tecnologías educativas. Entre las múltiples ventajas de la educación virtual destaca la posibilidad de interacción de forma tanto sincrónica como asincrónica entre docentes y estudiantes, a diferencia de otras modalidades de educación a distancia más tradicionales como la correspondencia o la teleeducación, que no permitían una comunicación fluida.

Existen multitud de plataformas, herramientas y aplicaciones, a menudo diseñadas en exclusiva para el mundo académico y otras veces adaptadas, que han dado pie a que estudiantes y profesorado hayan conformado un ecosistema digital en el que se lleven a cabo con éxito procesos de enseñanza y aprendizaje (Gómez y Jiménez, 2021). En la Tabla 10 se recogen algunas de las más populares.

**Tabla 10**

*Principales aplicaciones, plataformas y herramientas para la educación en línea en la etapa de ESO*

<b>Principales aplicaciones, plataformas y herramientas para la educación en línea en ESO</b>		
<i>Comunicación</i>	<i>Creación de contenido</i>	<i>Contenido educativo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Class Dojo</li> <li>· Discord</li> <li>· Google Meets</li> <li>· Hangouts meet</li> <li>· Jitsi</li> <li>· Microsoft Teams</li> <li>· Slack</li> <li>· Skype</li> <li>· Telegram</li> <li>· TookApp</li> <li>· Whatsapp</li> <li>· Zoom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Canva</li> <li>· Emaze</li> <li>· Flipgrid</li> <li>· Flipsnack</li> <li>· Genially</li> <li>· GoCongr</li> <li>· Google Suite</li> <li>· Office 365</li> <li>· Piktochart</li> <li>· Pixton</li> <li>· Pow Toon</li> <li>· Prezi</li> <li>· Thinkglink</li> <li>· Visme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Duolingo</li> <li>· Facebook</li> <li>· Google</li> <li>· Google Scholar</li> <li>· Instagram</li> <li>· Kindle</li> <li>· Medium</li> <li>· Pinterest</li> <li>· Slideshare</li> <li>· Ted</li> <li>· Tik Tok</li> <li>· Twitter</li> <li>· YouTube</li> </ul>
<i>Organización de ideas</i>	<i>Gestión de contenido</i>	<i>Evaluación y gamificación</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Airtable</li> <li>· Explain everything</li> <li>· Lino</li> <li>· Mindmeister</li> <li>· Miro</li> <li>· Mural</li> <li>· Padlet</li> <li>· Stormboard</li> <li>· Trello</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Blogger</li> <li>· Edmodo</li> <li>· Google Classroom</li> <li>· Google Sites</li> <li>· Moodle</li> <li>· Wordpress</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Classcraft</li> <li>· Educaplay</li> <li>· Edupuzzle</li> <li>· Google Forms</li> <li>· Kahoot</li> <li>· Live Worksheets</li> <li>· Mentimeter</li> <li>· Pickers</li> <li>· Poll Everywhere</li> <li>· Quizizz</li> <li>· Quizlet</li> <li>· Wordwall</li> </ul>

La digitalización paulatina de la sociedad ha hecho que irremediamente las innovaciones se apliquen en todos los sectores, por supuesto, la educación es uno de ellos y, sin lugar a duda, la pandemia ha jugado un papel trascendental y acelerador en ese sentido. Las transformaciones en las acciones educativas y la rapidez con la que se han llevado a cabo han dado pie a que se hable de “tsunami educativo” (Almenara, 2021), pues las instituciones han sufrido modificaciones repentinas en todos sus aspectos que han supuesto una modernización acelerada del sistema educativo (Castañeda y Vargas, 2021; García Samayoa, 2021; Gómez y Jiménez, 2021). De modelos de transmisión de información por parte del docente, basados en

la interacción directa entre estudiantes y docentes, se ha pasado a un modelo centrado y mediado por las tecnologías.

Toda la comunidad educativa se ha renovado, reinventándose a raíz del desarrollo de prácticas innovadoras y el uso de herramientas digitales. los/as docentes, obligados a trabajar bajo la presión de un cambio continuo, jugaron indudablemente, un papel esencial (Cruz, 2020; Castañeda y Vargas, 2021; Corral y De Juan, 2021; Ferrada et al., 2021, Gómez y Jiménez, 2021; Casero y Sánchez, 2022, entre otros) en ese paso a la educación virtual de manera abrupta, “asumiendo las clases bajo una modalidad a distancia virtual como un compromiso profesional ineludible” (Picón, González y Paredes, 2021, p.150). Los ambientes virtuales de aprendizaje exigen mucha más dedicación y tiempo por parte del profesorado y los/as estudiantes, sin embargo, garantizan un proceso de aprendizaje superior si la implicación de ambas partes es exitosa, y abren al estudiante las puertas de un aprendizaje más autónomo e independiente, en el que se fomenta el desarrollo de su espíritu crítico (Moreno-Correa, 2020; García-Planas y Taberna-Torres, 2021). La virtualidad posibilita un trabajo más autónomo del alumnado y exige a los/as docentes estar en constante formación, lleva parejo un compromiso de actualización permanente para poder ir al ritmo de las innovaciones de las tecnologías, que se modernizan y avanzan de forma imparable.

Quizá esta expansión de las metodologías de aprendizaje en línea y su uso masivo en todas las etapas educativas, contribuyan de forma positiva a mejorar el estatus que se le venía atribuyendo a este tipo de educación, presentada muchas veces como una formación de segunda categoría respecto a la presencial. Torrecillas (2020), citado por García-Planas y Taberna-Torres (2021), señala que nos enfrentamos a nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje en los que las tecnologías no van a tener un lugar complementario sino determinante, y donde, como consecuencia del cambio educativo impulsado por la pandemia de la Covid-19, la docencia *online* se verá con otros ojos por parte de toda la sociedad.

### **3.2. ¿Estamos ante un nuevo modelo educativo?**

El desconcierto, la ansiedad y la confusión de los primeros momentos fueron dando paso a la búsqueda de soluciones de emergencia que lograsen salvar el desarrollo del curso, permitiendo a los/as estudiantes llevar a cabo el aprendizaje desde sus casas. Para ello, se incrementó el uso de recursos telemáticos con fines docentes (tutoriales) y evaluadores, haciéndose este extensivo a todos los niveles educativos, incluyendo las etapas de educación

obligatoria, en las que las modalidades educativas totalmente virtuales estaban lejos de ser una realidad extendida en nuestro país (Anguita, Méndez y Méndez, 2020; Area-Moreira et al., 2020).

El desarrollo de clases virtuales se llevó a cabo como alternativa a la presencialidad en todas las etapas educativas, siendo mucho más compleja su puesta en marcha para niveles más básicos en los que ciertos aspectos como el trabajo de la motricidad fina en la etapa de educación infantil, requieren de presencialidad. Las diferencias entre las familias en cuanto a conectividad y equipamiento tecnológico también han supuesto una dificultad para el modelo educativo que debió ser adoptado. En los hogares españoles, según datos del INE (2021), el porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador o dispositivo con conexión se situaba en 83,7% y el de viviendas con conexión de banda ancha fija en 82,9%. Por su parte, los/as docentes de educación secundaria, en videollamada con el grupo de estudiantes, trataban de impartir los contenidos utilizando herramientas y recursos limitados, y adaptando la docencia al entorno digital en la medida de lo que les permitía, principalmente, su formación.

Ha de tenerse en cuenta que gran parte del profesorado en activo pueden ser considerados migrantes digitales, es decir, personas que han aprendido a utilizar los ordenadores y las diferentes herramientas tecnológicas a medida que las han tenido que incorporar a sus vidas. A diferencia de los/as estudiantes, especialmente los/las pertenecientes a la llamada Generación Z, que son considerados/as nativos/as digitales y que presentan unas destrezas en el uso de la tecnología desde edades muy tempranas. Es cierto que la edad juega un papel clave y que ha de estar presente a la hora de hablar de la brecha digital en todas sus dimensiones, no obstante, no se ha de dar por sentado que los nativos digitales siempre tienen ese mejor manejo de la tecnologías (Rodicio-García, et al., 2020; Kuric et al., 2021; Torrado, 2021), muchos son considerados “náufragos digitales” (Cruz, 2020), porque al acceder a los espacios virtuales sin el control parental, se convierten únicamente en nativos de las redes sociales o de los recursos de ocio y sus habilidades no tienen reflejo en su uso de las TIC dentro del ámbito educativo. El grado de alfabetización digital no siempre posibilita mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje o en las experiencias en entornos virtuales de trabajo.

Resulta erróneo el planteamiento de que los nativos digitales tienen per se una competencia digital que les posibilita un uso y conocimiento de las tecnologías. Se ha visto durante el tiempo de enseñanza en línea que muchos estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria desconocían el uso de herramientas básicas como los servidores de correo

electrónico o los editores de texto, mientras que demuestran grandes habilidades utilizando determinadas aplicaciones móviles. Creer que porque están muy familiarizados con el uso de aparatos tecnológicos eso les hace competentes en el uso de todo tipo de aplicaciones es un error que ha llevado a muchos docentes a no preocuparse por esa alfabetización digital de sus estudiantes, que sí ha de verse fomentada desde los centros educativos (Rodicio-García, et al., 2020).

Las clases virtuales presentan unos retos difíciles de abordar en la situación compleja del confinamiento. Entre otros nos encontramos con: la presencia de otros miembros de la unidad familiar, las distracciones, la falta de control de la atención del alumnado por parte del profesorado, los problemas de conexión y, en especial, la falta de formación y experiencia en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Eso mismo se puede asociar a la labor tutorial, difícil de encajar en esa situación de emergencia aunque fuese más necesaria si cabe.

La duración de las clases también se vio afectada, los encuentros virtuales sincrónicos de una hora de duración no eran viables. La UNESCO (2020) apoya esa modificación y la reducción del tiempo de instrucción para evitar repercusiones negativas en el éxito del aprendizaje teniendo en cuenta que, tanto docentes como estudiantes, no siempre se encontraban en un contexto adecuado para aprender ni para asistir a 3 o 4 horas de sesiones de clase *online* seguidas (Cruz, 2020). La importancia de una correcta selección de las metodologías de enseñanza por parte de los/as docentes se hizo más acusada en situación de confinamiento. Estas han de fomentar la participación activa del alumnado y hacer que se implique en sus tareas potenciando su autonomía y responsabilidad (Zubillaga y Gortazar, 2020).

Se hace necesaria la coordinación docente para que la docencia *online* en un escenario como el vivido durante el confinamiento sea un éxito. Temas como los deberes escolares pueden convertirse en un caos sin un mínimo de consenso de cara a la temporalización del trabajo de los/as estudiantes y a que éste se reparta de una forma equilibrada y no con una carga mayor a la debida para cada etapa. Los/as docentes con más experiencia en teleformación recomiendan en una situación así, la simplificación del currículo para centrarse en lo importante (De la Torre, 2020; Trujillo et al., 2020; Losada y Villalba, 2021).

Como cabría esperar, la atención a la diversidad se vio muy perjudicada por la pandemia. El alumnado con NEAE siempre ha sido uno de los eslabones más vulnerables dentro del sistema educativo, precisando de una atención especializada e individualizada por encima del resto de estudiantes. Con la situación provocada por el coronavirus, este colectivo se ha visto afectado de un modo reseñable (Trujillo et al., 2020; Corral y de Juana, 2021). Este alumnado necesita la presencialidad para poder avanzar de un modo correcto en sus planes de estudio y lograr llegar a unos objetivos de aprendizaje y desarrollo óptimos; así como el trabajo con materiales manipulativos que de ningún modo puede realizarse de forma telemática, a no ser que haya un adulto en casa que pueda acompañar al/a la profesor/a.

Poner en práctica las adaptaciones curriculares específicas, hacer un seguimiento de la evolución o desarrollar correctamente los planes de estudio diseñados conforme a las necesidades individuales, se han vuelto tareas imposibles de llevar a la práctica durante la época de confinamiento domiciliario. Los/as docentes especializados/as encargados/as de su realización se han visto especialmente limitados/as, ya que muchas de sus funciones no pueden desarrollarse de modo telemático. El tener que involucrar a las familias en determinadas prácticas, también ha supuesto un agravante a la problemática debido a la escasa formación específica de éstas, a la falta de recursos o a las circunstancias personales que impiden realizar correctamente una implementación de las actividades didácticas, del modo en el que los/as estudiantes con necesidades educativas especiales requieren dentro de su proceso de aprendizaje.

En medio del escenario educativo de la pandemia, la evaluación ha sido de los mayores retos que el profesorado ha tenido que asumir y para el que han tenido que elaborar estrategias que difícilmente han estado a la altura. Acostumbrados a la presencialidad y a llevar a cabo una evaluación continua en la que los contenidos actitudinales y procedimentales tienen un peso importante y son evaluados mediante la observación directa del alumnado, el trabajo en el aula y la realización de tareas que implican un trabajo cooperativo, los/as docentes se han tenido que plantear cómo evaluar a sus estudiantes de forma telemática sin estar preparados para ello y sin experiencia previa en el tema (Trujillo et al., 2020; Corral y de Juan, 2021; González, 2021; Teixeira y Zapata, 2021; Casero y Sánchez, 2022).

Sin poder llevar a cabo ciertos registros observacionales, la dificultad de evaluar de forma objetiva los estándares de aprendizaje relacionados con la actitud y el comportamiento se ha multiplicado. Evaluar de forma continua y objetiva se había vuelto una tarea imposible,

por ello el modelo de evaluación final, con un enfoque excesivamente basado en la entrega de contenidos (Teixeira y Zapata, 2021), ha sido el más utilizado durante el tiempo que ha durado el confinamiento domiciliario, a pesar de los múltiples inconvenientes que lleva consigo como el exceso de memorización o el no tener en cuenta el esfuerzo diario de los/as estudiantes.

El nuevo modelo educativo ha llegado para quedarse en muchos aspectos, pero deberá de reformularse en otros tantos, ya que no viene exento de problemas. Pese a la existencia de múltiples recursos, no se ha logrado dar la respuesta necesaria a una situación crítica. Desde el comienzo se plantean retos y dificultades que la comunidad educativa ha ido abordando de diferentes maneras y con niveles distintos de acierto; se han detectado lagunas tecnológicas en profesorado y alumnado; falta de recursos tecnológicos necesarios para una educación de calidad, más allá de pandemias y, por supuesto, mejor formación del profesorado, en general, y del/de la tutor/a en particular, para hacer frente a este gran reto de la enseñanza de nuestros días.

La brecha digital, el aumento del riesgo de exclusión social o los nuevos roles que alumnado, familias y profesorado han tenido que desempeñar, han sido algunas de las principales dificultades que ha tenido la educación remota de emergencia para su desarrollo y, por consiguiente, son los puntos clave del panorama educativo incierto que se ha configurado tras la pandemia. A continuación se exponen con mayor detalle para una mejor comprensión del escenario educativo actual.

### **3.2.1. Brecha digital y exclusión social**

Al decretarse el estado de alarma, los centros educativos quedan cerrados sin apenas margen de maniobra para planificar la adaptación de la actividad académica a las nuevas circunstancias, quedando diferentes realidades al descubierto y haciéndose más evidentes que nunca las desigualdades socioculturales y económicas.

Ese desigual acceso y posibilidad de utilización de los recursos tecnológicos por parte de los/as estudiantes se convierte en un hecho más grave en el escenario de una pandemia mundial. La brecha digital ha sido caldo de cultivo para una brecha de aprendizaje, al menos durante los meses de confinamiento, en los que sus diferentes matices se han evidenciado más. La Covid-19 ha focalizado la atención en las desigualdades sociales que ya existían y que han afectado particularmente a los colectivos más vulnerables en estos meses, hasta el punto de poner en peligro el cumplimiento ciertos derechos fundamentales como el derecho de acceso a

la educación (Cruz, 2020; Franco, 2020; Rodicio-García et al., 2020; Trujillo et al., 2020; Zubillaga y Gortazar, 2020; Asenjo y Asenjo, 2021; Cardona, 2021; Corral y de Juan, 2021; Garzón, 2021; Hortigüela et al., 2020; Jara et al., 2021a; Kuric et al., 2021; Manzano et al., 2021; Molina y Pulido, 2021; Picón et al., 2021; Torrado, 2021; Trujillo et al., 2020; Vela, 2021, entre otros).

Podemos definir la brecha digital como la diferencia que se establece entre personas, instituciones, sociedades o países por tener un adecuado acceso a las TIC o un acceso nulo o deficiente. Ha de tenerse en cuenta para comprender el concepto de brecha digital las diferencias en las posibilidades de uso de esas herramientas y recursos tecnológicos debidas a la formación acerca de ello, ya que igualmente marcarán un desfavorecimiento. Es imprescindible disponer de ciertas habilidades y competencias para el uso de las TIC además de poder tener acceso a ellas.

Esta realidad afecta a todo el conjunto de la sociedad, incluso en los países con más recursos se ha visto la diferencia entre los sectores de la población y entre las zonas urbanas y las más rurales (Rodicio-García et al., 2020; Sanjuán y Jiménez, 2021; Teixeira y Zapata, 2021; Torrado, 2021). La pandemia ha sacado a flote lo que muchos estudios venían poniendo de manifiesto desde hace años: hay una brecha digital entre países y personas que no solo se refiere al acceso a las tecnologías, sino también al conocimiento de ellas, es decir, a qué somos capaces de hacer con las tecnologías que tenemos y para qué las utilizamos, los obstáculos no son únicamente estructurales sino culturales, de percepción, métodos y costumbres (Belloch, 2012; Almenara, 2021; Jara et al., 2021a).

Actualmente las TIC están presentes en la sociedad de un modo totalmente significativo, hasta el punto de que el no tener acceso a ellas puede ser motivo de exclusión social, haciendo de la brecha digital una brecha social (Ávalos, Victoria y Berral, 2020; Franco, 2020; Hortigüela et al., 2020; García, Padial y Berrocal, 2021; Jara et al., 2021a; Torrado, 2021; Trujillo et al., 2020). En el caso de la educación virtual vivida en la ESO al igual que en otros niveles educativos, es esencial que, para garantizar el derecho a la educación, se garantice el acceso a las TIC promoviendo un entorno de inclusión digital relacionado directamente con la reducción de las desigualdades sociales, un principio constitucional que no ha sido completamente respetado por los poderes públicos, quienes no siempre han puesto todos los medios necesarios.

El contexto de la pandemia ha dejado al descubierto la gran segregación social en la que vivimos, mostrando la falta de acceso a recursos TIC y conectividad, evidenciando sobremanera la vulnerabilidad de docentes, familias y estudiantes en situaciones de pobreza y ruralidad. En este contexto se ha cuestionado incluso la obligatoriedad de tener que seguir modelos de educación *online* a pesar de no tener disponibilidad de recursos para llevar a cabo los programas propuestos (Losada y Villalba, 2021). La imposibilidad de adaptación de estos colectivos al nuevo escenario ha incrementado la brecha digital y la necesidad de políticas públicas efectivas que garanticen el derecho a la educación ante cualquier situación sobrevenida y así, contrarresten las situaciones de exclusión que pueden generarse.

El crecimiento de la brecha digital agudiza la brecha educativa existente, puesto que no existe una realidad de equidad educativa (Vela, 2021), sino que quienes más recursos poseen son quienes mayores oportunidades reciben para alcanzar sus metas académicas, lo cual trae parejos problemas de exclusión social entre los sectores de la población más sensibles, cuya situación se ha agravado en todas las dimensiones. La pandemia ha hecho que pongamos la vista en las necesidades sociales y que empatizar con el sufrimiento ajeno sea más sencillo, “revela la desigualdad y violencia social sobre la que se ha construido nuestra normalidad” (Andueza, 2021, p.23), por ello la crisis en la que estamos inmersos puede suponer un punto de inflexión a la hora de concebir la educación, dar su lugar a la labor tutorial y reubicar los valores en la sociedad.

No es suficiente con dotar a los centros educativos de recursos, formar al profesorado es indispensable para que pueda ser efectiva la transformación del sistema educativo adaptándolo a la presencia de las TIC y a su uso para objetivos diversos y complejos, en algunos casos (Ávalos et al., 2020; Franco, 2020; Hortigüela et al., 2020; Trujillo et al., 2020; Asenjo y Asenjo, 2021; Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2021; Jara et al., 2021b; Manzano et al., 2021; Torrado, 2021; Casero y Sánchez, 2022).

La magnitud de estas diferencias ha sido tal que el propio Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia se ha pronunciado con diferentes publicaciones sobre el impacto del coronavirus en el derecho a la educación (Unicef, 2020a), la falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la pandemia (Unicef, 2020b) y sobre el impacto de la brecha digital en la educación (Unicef, 2020c).

En nuestro país, esa brecha tecnológica y económica entre familias se ha hecho más evidente que nunca. Desde los diferentes organismos autonómicos con competencias en educación se ha intentado proporcionar tabletas, ordenadores y tarjetas SIM de datos para facilitar el acceso a internet a aquellos/as estudiantes que carecían de estos medios. Para resolver las situaciones más complejas que se han vivido en los hogares de algunas familias, se ha contado incluso con la intervención y colaboración de los servicios sociales municipales y autonómicos. Según datos del INE (2021) un 91,5% de niños y niñas entre 10 y 15 años, han utilizado un ordenador en los últimos 3 meses, un 94,5% han accedido a internet y un 69,5% de ellos tienen su propio teléfono móvil.

Con anterioridad a las épocas de confinamiento existían una serie de programas que trataban de impulsar el uso de ordenadores y tabletas en el aula e incluso desde algunos centros se llevaron a cabo donaciones de equipos para facilitar el acceso a la tecnología, pero no han sido suficientes para contrarrestar la premura con la que fue necesario adaptarse a ella al estallar la pandemia (Ávalos et al., 2020; Trujillo, Sáez et al., 2020; Manzano et al., 2021). Tras el análisis pormenorizado de la situación y en vista del auge del lugar tan importante que la docencia *online* ocupa en la sociedad actual, se proponen a continuación tres ejes de soluciones a las brechas digitales, sobre los que sería necesario profundizar para disminuir las desigualdades de acceso a una educación equitativa y de calidad.

1. **Soluciones de material:** Invertir en recursos nuevos es tan válido como crear bancos de equipos tecnológicos que garanticen a cada estudiante el acceso a dispositivos con los que seguir con normalidad un modelo educativo *online*. Propuestas como la donación de equipos, la reutilización de los mismos o la creación de espacios en los centros educativos donde el alumnado tenga acceso a los dispositivos más allá del tiempo de clase también han de ser valoradas.
2. **Soluciones de acceso:** Por parte de las Administraciones públicas se ha de invertir en dotar de acceso a redes de banda ancha de internet a todos los hogares, prestando especial atención a favorecer las comunicaciones de aquellas zonas más rurales cuya situación en ese aspecto es mucho más precaria que la que se vive en las grandes ciudades. Los avances en infraestructura digital no se están llevando a cabo de un modo equitativo entre las zonas rurales y urbanas, ni mucho menos buscando favorecer a las poblaciones más vulnerables.

3. **Soluciones formativas:** Toda la comunidad educativa, especialmente el profesorado por ser el agente canalizador, ha de recibir una formación acorde a las exigencias actuales que les permita un uso de las tecnologías eficiente y garantice el aprovechamiento de estas como recurso educativo en todos los niveles. Las familias deben ser formadas para poder utilizar las herramientas y aplicaciones que se les solicita conocer desde los centros educativos. Las diferencias generacionales, los múltiples modelos familiares y la atención a la diversidad han de tenerse en cuenta a la hora de ofertar dichas formaciones para hacerlas llegar al máximo número de familias. El alumnado, por su parte, también ha de ser formado de acorde a las competencias digitales que desde los centros educativos y desde la propia sociedad se le vienen demandando.

El problema de la brecha digital no es nuevo y la nueva situación ha dejado patente que está lejos de poderse dar por solventado. La conciencia social al respecto ha aumentado, han sido noticia las consecuencias de tanta desigualdad social, no obstante, continúa pendiente que desde la Administración se concrete la puesta en marcha de soluciones viables, bajo un plan organizado y se deje de lado el intentar dar respuestas rápidas sin asumir responsabilidades.

### **3.2.2. Uso de las TIC en la ESO**

El paso a la educación remota de emergencia trajo consigo la expansión de los entornos virtuales de aprendizaje y la aplicación de las TIC en educación dejó de verse como un complemento para pasar a ser una herramienta indispensable sobre la que basar el nuevo modelo educativo emergente en tiempo de pandemia. Se ha escrito mucho acerca de las ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en la educación a distancia, tras una revisión de la literatura al respecto presentamos una síntesis de dichas cuestiones que permite contextualizar el modelo educativo actual en tiempos de crisis (Belloch, 2012; Anguita et al., 2020; Area-Moreira et al., 2020; Ávalos et al., 2020; Carmona y Mancero, 2020; Cruz, 2020; Rosales et al., 2020; Avendaño, Hernández y Prada, 2021; Ferrada et al., 2021; Hernández-Amorós, Beltrán y Guisot-Sendra, 2021; Jara et al., 2021a; Vela, 2021). La Tabla 11 muestra los puntos positivos más destacables del uso de las TIC en educación.

**Tabla 11**

*Ventajas del uso de las TIC como recurso educativo*

---

**Ventajas del uso de las TIC como recurso educativo**

Facilitan la evaluación y el seguimiento del alumnado  
Dan acceso rápido y flexible a un gran volumen de información  
Favorecen la innovación y el diseño de materiales novedosos  
Posibilitan la creación de contenidos más atractivos  
Impulsan la adquisición de competencias digitales  
Contribuyen al uso de diferentes canales de comunicación e información  
Fomentan la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico de los/as estudiantes  
Permiten una gestión del tiempo más personal  
Desarrollan habilidades cognitivas  
Aumentan la motivación  
Potencian el trabajo colaborativo  
Dan lugar a clases más dinámicas y participativas  
Hacen más sencillo el acceso, el tratamiento y la distribución de la información

---

La presencia de las TIC como recurso educativo, en esta sociedad en la que están presentes en la vida cotidiana, supone una reducción de la artificialidad de los procesos institucionalizados de enseñanza (Torrado, 2021) y una ruptura de las barreras de espacio y tiempo que favorece una atención más personalizada (Hernández-Amorós et al., 2021). En definitiva, el uso de las Tic en educación conlleva muchas ventajas que se han de tener en cuenta, genera interés en el alumnado y aumentan su motivación y predisposición a las tareas, por lo que su uso conlleva mejoras en el rendimiento académico.

A pesar de que la inclusión masiva de las TIC en educación y el uso de entornos virtuales de aprendizaje precisan una preparación específica (Arvizu, 2020), existe una visión optimista generalizada al respecto en vista de la viabilidad y eficacia demostradas durante la situación de emergencia generada por el coronavirus. No obstante, se han registrado numerosas opiniones contrarias que señalan los inconvenientes de su uso en educación y en concreto en el contexto de la pandemia (Anguita et al., 2020; Cáceres-Correa, 2020; Quintana, 2021; Rosales et al., 2020; Vivanco-Saraguro, 2020; Jara et al., 2021a; Hortigüela et al., 2020).

Desde el punto de vista del profesorado, la presencia de las TIC supone un mayor tiempo de preparación de las clases, una formación al respecto y pueden ser una fuente de distracción para el alumnado, que ve ciertos elementos más como instrumentos de juego y disfrute que como herramientas de aprendizaje.

La brecha digital y las dificultades de acceso a recursos, que han marcado las desigualdades sociales, han sido los principales puntos negativos de la masificación del uso de las TIC que hemos vivido con el auge del virus. El aumento del estrés en estudiantes y profesorado debido al desconocimiento tecnológico y las dificultades de interacción también se han señalado como inconvenientes. Se ha dado por hecha una conectividad a nivel mundial que no es una realidad en los hogares con ingresos medios y bajos (Ávalos et al., 2020).

El uso de las TIC da pie a un cambio en el canal comunicativo pero siempre no implica modificaciones en los estilos pedagógicos (Rodicio-García et al., 2020), lo que supone en realidad un incorrecto aprovechamiento y uso de los recursos digitales como herramientas educativas.

### **3.2.3. Docentes, alumnado y familias ante el reto de asumir nuevos roles**

El profesorado ha tenido un papel protagonista en el paso al modelo educativo actual y, sin lugar a duda, junto con las familias, han sido los agentes claves para que pudiera desarrollarse con éxito la educación remota de emergencia. “El rol del docente en la educación virtual durante la pandemia debe ser analizado desde una perspectiva multidimensional para lograr aproximarse a los retos y desafíos asumidos” (Jara et al., 2021b, p. 36). Los/as docentes, en el contexto del desafío educativo que ha supuesto la transición de la educación presencial al modelo virtual en tiempos de Covid-19, han debido adoptar una serie de roles relativos al proceso de enseñanza aprendizaje entre los que destacan el apoyar emocionalmente y desde la empatía al alumnado en una situación de estrés e incertidumbre, mostrar habilidad en el manejo de dispositivos y aplicaciones tecnológicas, diseñar estrategias de aprendizaje creativas e innovadoras adaptadas al nuevo modelo educativo y que pudiesen llevarse a cabo sin agrandar las desigualdades entre estudiantes, y llevar a cabo evaluaciones flexibles siendo en todo momento un facilitador del aprendizaje (Acevedo et al., 2020; Villafuerte, Ceballos y Vidal, 2020; Castañeda y Vargas, 2021; Jara et al., 2021b; Picón et al., 2021; Casero y Sánchez, 2022).

García Samayoa habla de la transformación del rol del docente “de mediador presencial a tutor virtual, donde debe seguir interactuando con los estudiantes demostrando no solo su

dominio disciplinar sino también las competencias didácticas y tecnológicas que le permitan un buen desarrollo en la enseñanza y aprendizaje” (2021, p. 13).

Es importante poner el foco también en la dimensión emocional de los/as docentes en el contexto de la situación educativa provocada por la pandemia. La solidez de su identidad profesional ha podido verse puesta en jaque ante las dificultades a las que han debido hacer frente de forma inesperada y los retos que supone el enfrentarse al uso continuado de las TIC en un contexto marcado por la improvisación (Molina y Pulido, 2021). En ocasiones se ha puesto en entredicho su profesionalidad, su capacidad de reinventarse y de estar a la vanguardia ante las exigencias sociales en un momento tan decisivo.

Por el contrario, la situación de confinamiento domiciliario también ha servido para humanizar a los/as docentes, su capacidad de adaptación ha sido valorada muy ampliamente desde diversos sectores, se les ha vuelto a ver en su papel de guías y acompañantes. En cierto modo, puede afirmarse que se ha reforzado la identidad profesional de los/as docentes en ese sentido, el volverse a ver como aprendices, ante la necesidad de adquirir ciertos conocimientos de un modo urgente, les ha permitido recuperar parte de la esencia de su labor: la interacción con el alumnado, la ayuda y el seguimiento de los procesos de enseñanza individuales. Lejos de la burocracia y la rigidez horaria del día a día de un centro educativo, el profesorado, desde sus hogares, mostró su valía a la hora de realizar acompañamiento al alumnado y su capacidad de volverse a ilusionar de cara a la vuelta a las aulas el curso siguiente a pesar de los múltiples retos que ha supuesto la adaptación a la nueva normalidad en los centros educativos.

Desde el profesorado se valora la docencia presencial como esencial para el desempeño de su labor profesional, se deseaba la vuelta a las aulas en aras de ofrecer una mejor calidad de la enseñanza, y de ejercer de nuevo en un contexto de mayor igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Trujillo Sáez et al., reivindican la presencialidad del profesorado al afirmar que: “La enseñanza presencial garantiza la igualdad, promueve de manera más efectiva el aprendizaje, posibilita mejores explicaciones y atención personalizada y permite desplegar todo el potencial educador de los centros educativos” (2020, p. 83).

Por su parte, Corral y de Juan destacan que: “La ausencia del profesor como elemento guía y motivador del aprendizaje, empeora la calidad del proceso educativo” (2021, p. 24). Al igual que la situación ha dejado ver puntos débiles en su ejercicio profesional, por otro lado ha

permitido poner el foco en la visión del docente como garante de una educación de calidad (Kuric et al., 2021).

Tratando de perjudicar en la menor medida el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los/as docentes tuvieron que afrontar y tratar de solucionar una serie de problemas inesperados de la forma más rápida y eficaz (Acevedo et al., 2020; Franco, 2020; Hortigüela et al., 2020; Trujillo et al., 2020; Asenjo y Asenjo, 2021; Cardona, 2021; Ferrada et al., 2021; García, 2021; Garzón, 2021; González, 2021; Hernández-Amorós et al., 2021; Jara et al., 2021b; Manzano et al., 2021; Molina y Pulido, 2021; Picón et al., 2021; Torrego, 2021; Vela, 2021). A continuación se enumeran las dificultades y retos más importantes asumidos por el profesorado en el contexto del nuevo escenario educativo surgido a raíz de la pandemia.

- Déficit de formación, especialmente acusado en lo referente a competencias digitales.
- Falta de apoyo y reconocimiento por parte de la Administración.
- Habilidades para la creación de contenido digital limitadas.
- Conocimientos en ciberseguridad insuficientes.
- Poca predisposición para adaptarse al nuevo modelo educativo, alimentada por actitudes negativas como el miedo o la frustración ante las dificultades de aprendizaje a las que han de enfrentarse cuando tratan de ponerse al día en el uso de las TIC, especialmente entre aquellos/as docentes menos familiarizados/as con el uso de la tecnología.
- Ausencia de fluidez en la comunicación con el alumnado y las familias.
- Dificultades de disponibilidad de equipos con conexión y acceso a internet de calidad.
- Escasa implicación familiar.
- Mala adaptación al uso de plataformas digitales de trabajo y a los entornos virtuales de aprendizaje.
- Incremento del tiempo de trabajo y de dedicación a la preparación de los materiales didácticos.
- Baja confianza e implicación del alumnado para mostrar sus intereses, inquietudes y preocupaciones al no encontrarse en un entorno tan cómodo debido a que en ausencia de contacto físico e interacción directa las relaciones interpersonales se vuelven más frías y distantes.
- Necesidad de adaptación del contenido de materiales presenciales a digitales
- Carencia de tiempo para formarse y explorar en el uso de las TIC.

- Problemas de índole más personal, relacionados con la salud, como nerviosismo, estrés, agotamiento mental y físico, irritabilidad...
- Limitaciones en la disponibilidad de recursos por parte del alumnado, que dificulta la realización y el seguimiento de clases *online* y la recepción y evaluación de las tareas propuestas.

En lo referente al uso de las TIC, es reseñable la importancia del factor edad en la predisposición de los/as docentes a enfrentarse a ellas, siendo los/as de mayor experiencia profesional quienes tuvieron más problemas para adaptarse a las modalidades virtuales de aprendizaje. Estudios como el de Ferrada et al., (2021), cuya muestra de docentes presenta una media de edad de 35 años, ponen de manifiesto este hecho al reflejar cómo dichos docentes afirman verse perfectamente capacitados para los entornos virtuales y no tener inconvenientes a la hora de aprender más acerca del uso de las TIC en el aula. Podría decirse que en lo que al acceso y utilización eficiente de las TIC por parte del profesorado estamos ante una nueva brecha digital protagonizada por la edad, ya que existen muchas diferencias entre los distintos grupos de edad y la forma en la que se enfrentan a los desafíos digitales.

Así mismo, también existen diferencias entre etapas educativas, siendo el profesorado universitario el aventajado en cuanto al paso a la educación *online*. Los/as docentes de educación superior presentan unas competencias digitales más avanzadas y estaban más acostumbrados al uso de estas metodologías antes de la llegada de la pandemia. No obstante, en todos los niveles educativos “la virtualización de la planificación curricular se ha mostrado como un reto” (Acevedo et al., 2020, p. 221).

Familias y profesorado coinciden al señalar que la respuesta de la Administración ha sido insuficiente, que debería de haber aportado más medios, en particular formativos de cara a la competencia digital, pero también haber planteado una mejor organización. Se debería haber marcado unas directrices más claras y haber facilitado mucho más el acceso a los medios necesarios para que el escenario educativo del confinamiento se desarrollase con una mayor igualdad de oportunidades entre todo el alumnado, teniendo en cuenta las brechas digitales y las diferentes situaciones que fomentan la desigualdad como la precariedad económica familiar, las formas de vida rurales o las necesidades especiales de apoyo educativo.

Las familias, cuya implicación ha sido fundamental en la constitución del nuevo modelo educativo, han manifestado su descontento con la falta de apoyo por parte de la Administración.

Han apuntado a la escasa competencia digital tanto del profesorado como suya propia como uno de los principales problemas junto con los derivados de la falta de acceso a una buena conexión a internet o a equipos y dispositivos con los que participar de la educación en línea. No obstante, la comunicación con los/as docentes y el centro educativo ha sido buena en líneas generales y valorada positivamente por todas las partes (Trujillo et al., 2020; Hortigüela et al., 2020; Gómez y Jiménez, 2021; Picón et al., 2021).

Sin una respuesta familiar ejemplar como la que ha tenido lugar, la educación remota de emergencia no habría podido llevarse a cabo. Desde los centros educativos se ha requerido de una forma muy exhaustiva la colaboración de las familias, que afirman haberse visto desbordadas y muy limitadas en muchas ocasiones en cuanto a recursos, tanto materiales como formativos, para poder atender las demandas de las tareas virtuales de un alumnado que ha dependido directamente de los recursos familiares y para el que han sido determinantes sus características socioeconómicas (Hortigüela et al., 2020; Trujillo et al., 2020). Ante una desigualdad de oportunidades agudizada por la pérdida de la presencialidad en los centros educativos, las familias han tenido que tratar de suplir las deficiencias de un sistema incapaz de responder de manera coordinada ante las necesidades específicas del alumnado en función de su contexto económico, social y cultural, lo cual ha sido determinante en su capacidad de adaptación al nuevo modelo educativo (Kuric et al., 2021). En los hogares más desfavorecidos social y económicamente se han tenido muchos más problemas, las diferencias provocadas por la situación y el contexto han sido expuestas de un modo sin precedentes, pudiéndose afirmar que la crisis sanitaria ha agravado la crisis social y las desigualdades.

Desde las familias se reclama atención a los más desfavorecidos, piden que no se deje de lado el velar por la inclusión y demandan mayor financiación y dotación de recursos para los centros educativos. Muestran igualmente su preocupación por las secuelas psicológicas que haya podido dejar el tiempo de aislamiento, temen que puedan ocasionar problemas de socialización entre los jóvenes o que estos generen cuadros de adicción a las pantallas por el aumento del uso de la tecnología (Trujillo et al., 2020).

En vista de la necesidad general de alfabetización digital, ya en la situación de nueva normalidad, muchas han sido las acciones formativas impulsadas desde diferentes organismos públicos como ayuntamientos o consejerías de educación con el fin de proporcionar a las familias formación en relación a las nuevas tecnologías y su uso en la educación, tratando así de anticiparse a un agravamiento del problema en caso de que se volviese a producir una

situación de confinamiento domiciliario. En este tiempo han sido muchos los padres y madres que han asistido a cursos de este tipo sobre el uso de plataformas como *Microsoft Teams* o aplicaciones educativas como *Genially*, dando cuenta de su satisfacción al respecto y habiendo decidido realizarlos voluntariamente, tras verse limitados para su uso.

En lo que respecta al alumnado, a pesar de que el seguimiento del curso académico durante el confinamiento por su parte ha sido elevado, afirman que la pandemia ha afectado a sus estudios en general, particularmente en la consecución de sus objetivos académicos, siendo este hecho mayor entre aquellos de clase media-baja. El alumnado también señala problemas relacionados con las competencias digitales, tanto propias como del profesorado, especialmente en lo que se refiere al uso de las TIC con fines educativos (Rosario-Rodríguez et al., 2020; Cardona, 2021; Kardelis, Gómez y Ortí, 2021; Kuric et al., 2021; Manzano et al., 2021).

Otros problemas de índole psicosocial sufridos por los/as estudiantes también son relevantes a la hora de evaluar cómo ha sido su experiencia educativa durante la pandemia. La incertidumbre y preocupación provocadas por la situación de alarma social han disparado los niveles de estrés y ansiedad también entre la población más joven que ha sufrido inestabilidad emocional e importantes cambios en el estado anímico durante el confinamiento. La realización de videollamadas frecuentes, las llamadas telefónicas, el contacto diario con los/as estudiantes o la búsqueda de nuevas vías de comunicación fueron algunas de las soluciones que los/as docentes adoptaron para evitar que esas situaciones se agravasen y el alumnado continuase con el desarrollo de su aprendizaje con cierta normalidad.

Entre las consecuencias que los/as docentes observan en el alumnado a raíz de dichas problemáticas destacan la falta de motivación, el aumento del absentismo escolar y un bajo nivel de rendimiento. En estudios realizados con estudiantes universitarios (Rosario-Rodríguez et al., 2020; Tolosa, López y Ramos, 2021; Casero y Sánchez, 2022), estos han referido una disminución en su motivación para estudiar, en su capacidad para concentrarse y una baja participación y atención en las clases virtuales. Del mismo modo han apuntado la falta de conocimientos por parte de los/as docentes sobre entornos virtuales, la sobrecarga de tareas o los problemas de conectividad.

El alumnado de las etapas obligatorias, especialmente Educación Secundaria, entiende la importancia de la seguridad sanitaria y comprende la necesidad de que la situación ha de

abordarse con cambios metodológicos y estructurales que no debería, en ningún caso, afectar a la calidad de la educación (Anguita et al., 2020; Trujillo Sáez et al., 2020; Cardona, 2021). Se aquejan de la falta de preparación del profesorado para adaptarse a una modalidad de educación *online*, así como de la falta de atención recibida por parte de estos en muchos casos debida a los déficits en las competencias digitales dentro del cuerpo docente. Reclaman mayor empatía y comprensión ante las situaciones estresantes originadas por la pandemia, aunque reconocen que les han dado pie a ser personas más autónomas y con mejor competencia digital.

### **3.3. El papel del profesorado tutor ante este nuevo escenario**

Si bien es cierto que los diferentes medios TIC disponibles en la actualidad permiten el contacto directo entre personas en cualquier momento, han sido varias las funciones propias de la acción tutorial que se han visto afectadas a causa de la pandemia. Una de ellas ha sido la detección y evaluación de las necesidades del alumnado, puesto que el no poder acudir de forma presencial a los centros ha imposibilitado el desarrollo de los procesos de evaluación psicopedagógica al no existir la posibilidad de realizar las pruebas necesarias para ello. El Departamento de Orientación y de una forma específica la orientación educativa, vocacional y profesional, que es uno de los procesos educativos más importantes en las etapas de educación obligatoria, ha visto cómo muchas de sus actuaciones y funciones quedaban abocadas a la vía telemática de trabajo con las consecuentes dificultades y problemas que esto conlleva (Sanjuán y Jiménez, 2021).

Sin duda la acción tutorial ha quedado relegada a un segundo plano durante este tiempo, dándole prioridad desde la Administración y los centros a aquellas funciones propias del docente tutor más orientadas a lo académico propiamente dicho. Las reuniones entre equipo directivo, Departamento de Orientación, tutores y claustros de profesorado se han realizado poniendo el foco principalmente en el componente académico y en la adaptación curricular a la nueva modalidad de enseñanza *online*. A su vez los/as estudiantes también se mostraban más preocupados/as por aquello que iba a repercutir en sus notas y por su promoción académica; algo refrendado también por las familias.

Es importante conocer las necesidades que han surgido a raíz de la situación de crisis, susceptibles de ser abordadas desde la acción tutorial en los diferentes niveles educativos (Tolosa et al., 2021). El profesorado tutor adquiere una relevancia especial en el nuevo contexto, ya que debe ser capaz de detectar dichas necesidades y poner en marcha los

mecanismos y recursos precisos para darles respuesta evitando un perjuicio mayor para los/as estudiantes. Las tutorías *online*, tanto grupales como individuales, organizadas por el profesorado para la resolución de dudas, seguimiento personal del aprendizaje y atención individualizada de las necesidades del alumnado, han sido muy bien valoradas por parte de éste, tanto en la etapa de ESO como en Bachillerato (Anguita et al., 2020). En niveles universitarios, tanto docentes como alumnado, destacan que los modelos híbridos serían los ideales para el desarrollo de las tutorías, permitiendo ofrecer una atención de calidad, cercana y con las ventajas del modelo *online* como la disminución de barreras espacio-temporales que favorece una atención más personal (Hernández-Amorós et al., 2021).

El rol del docente como tutor académico es una de las áreas en las que la educación virtual tiene un más alto potencial de desarrollo, es clave para garantizar el éxito de los procesos de enseñanza en ambientes virtuales, ya que se hace evidente que su participación como guía, orientador y facilitador de una interacción permanente con los/as estudiantes es fundamental para lograr aprendizajes significativos (Quiñones, León y Gómez, 2020; Hernández-Amorós et al., 2021; Jara et al., 2021b; Tolosa et al., 2021). Con la situación sociosanitaria derivada de la expansión de la Covid-19, el desarrollo de la acción tutorial ha variado sustancialmente en muchos aspectos. Uno de ellos tiene que ver con los medios y tiempos empleados para el desarrollo de las tutorías. Las tutorías virtuales han supuesto la alternativa a la atención presencial y han permitido que, en cierto modo, se redujeran las distancias marcadas por el contexto y que los/as estudiantes sintieran un acompañamiento necesario por parte del profesorado en un momento decisivo. A través de la puesta en marcha de espacios virtuales tanto grupales como individuales, se ha pretendido crear ambientes cercanos, basados en la colaboración, el respeto mutuo y la escucha activa y empática, a sabiendas que cualquier relación personal se torna más fría y distante sin la posibilidad de interacción directa ni contacto físico.

La docencia *online* llevada a cabo durante la pandemia ha impulsado la adquisición de competencias digitales por parte del alumnado de educación secundaria, si bien de un modo abrupto y poco reflexivo, ya que ha sido más un aprendizaje de necesidad para lograr ir dando respuesta a las exigencias de las tareas propuestas por el profesorado. No se debe pasar por alto que la situación de *enseñanza remota de emergencia* ha supuesto un aumento en el uso y conocimiento de los recursos tecnológicos con fines educativos, por parte tanto de docentes como de alumnado. Nos encontramos ante un momento en el que los entornos virtuales de

aprendizaje pueden cobrar una mayor relevancia en las etapas de educación obligatoria, especialmente entre el alumnado de ESO, nativos/as digitales, acostumbrados/as a convivir de forma diaria con el uso de dispositivos en red que, tal vez, hayan aprendido que pueden servir para algo más que una forma de entretenimiento o una forma de saturarse de contenidos y comunicaciones carentes de sentido o que poco le aportan en su vida diaria y, aún menos, en su futuro como ciudadanos/as críticos/as, cívicos/as y responsables.

Tutores y tutoras no solo han de velar porque los/as estudiantes tengan buenas competencias digitales, también han de fomentar en ellos/as un uso autónomo y responsable de las TIC, lo que hace totalmente necesario que se formen en el uso de las mismas y en los peligros y riesgos que entraña su abuso o su utilización indebida. En el papel de estos/as docentes también está el cuidar de su alumnado en los entornos digitales, en los cuales es tan importante que sepan desenvolverse con destreza como de forma segura. La acción tutorial es un buen contexto para trabajar estas temáticas que les ayudarán en la mejora y racionalización del uso de las TIC.

Es evidente que se ha producido un cambio muy importante tanto en estilos y espacios de aprendizaje, “que requiere de mejoras y formación en todo el sector educativo a escala global” (Anguita, Méndez y Méndez, 2020, p.78). El reto de la educación es global y social, no responsabilidad única y exclusiva del profesorado ni de los centros educativos. Realidad que se ha dejado ver muy clara en los últimos meses a raíz de los nuevos escenarios educativos surgidos tras la pandemia, en los que familias, estudiantes y multitud de servicios comunitarios han sido clave para que se pudiese llevar a cabo una educación de calidad tanto desde los hogares, con un esfuerzo incalculable por parte de todos los agentes implicados, como en los meses posteriores al confinamiento domiciliario, en los que las medidas de seguridad sanitarias continúan marcando el camino y poniendo los límites a qué se puede y qué no se puede hacer. El profesorado es el pilar sobre el que sostener el sistema educativo; pero cada uno de los agentes debe asumir sus propias responsabilidades para que el engranaje siga funcionando de forma efectiva, coordinación que se torna esencial ante situaciones de inestabilidad como la vivida y que sigue presente.

La crisis sanitaria ha acelerado la transformación social y, por ende, el cambio educativo. Estamos ante una circunstancia histórica sin precedentes que ha de dar lugar a una renovación necesaria a todos los niveles. Cuestiones como la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, el bienestar social o el cuidado de la salud psicológica y física

de toda la comunidad educativa, especialmente de aquellos más vulnerables, son responsabilidad de todo el conjunto de la sociedad y exigen la colaboración y el compromiso de todos y todas para que de la situación vivida como consecuencia de la expansión mundial del virus de la Covid-19, nazca un modelo social más igualitario, equitativo y en el que se respeten y se cuiden las individualidades. Desde la comunidad educativa hemos de transformar las secuelas en semillas del cambio, las dificultades vividas en aprendizaje y estar en permanente formación para avanzar hacia un futuro educativo mejor; tarea que debe liderarse desde la orientación y la acción tutorial.

### **3.4. La formación docente del profesorado tutor del presente y con visión de futuro**

A pesar de la brecha digital, el principal obstáculo en el paso a la enseñanza virtual pareció ser la baja alfabetización digital de profesorado y estudiantes junto con la inercia de metodologías docentes y de formas de evaluación tradicionales basadas principal, o exclusivamente, en metodologías expositivas o en exámenes presenciales. El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, formado para una actividad docente presencial y en cuyos planes de estudio, como se ha visto, en ningún momento se integran contenidos que faciliten una adaptación a la docencia en línea, se esforzó por comprender lo que significaba enseñar a distancia, tratando de crear contenido atractivo y relevante. Se experimentó con nuevas formas de evaluación sin apenas conocimiento de cómo hacerlo, ni mayores competencias digitales aplicables a la educación que los cursos de formación continua acerca del uso de determinadas herramientas o aplicaciones TIC.

La realidad es que muchos docentes no están preparados para asumir los nuevos roles, competencias y fundamentos que configuran la docencia y la tutoría virtuales (Acosta, 2020 ; Cabero-Almenara, 2020; Asenjo y Asenjo, 2021; Castañeda y Vargas, 2021; García, 2021; Garzón, 2021; Gómez y Jiménez, 2021; Jara et al., 2021a; Losada y Villalba, 2021; Teixeira y Zapata, 2021; Vera, 2021). Tras la experiencia de haber tenido forzosamente que adaptarse a ellos, se abre una oportunidad para plantear cómo se puede mejorar la calidad de la educación que se ofrece y qué cambios se han de hacer respecto a la formación y el trabajo de los/as docentes.

¿Está realmente preparado el profesorado para “la nueva normalidad” educativa? ¿Qué necesidades de formación ha dejado al descubierto el paso a la enseñanza *online* durante el tiempo de confinamiento? Ante la necesidad de utilizar un estilo de enseñanza a distancia donde

tanto las clases como la evaluación o la tutoría habían de realizarse *online*, debe plantearse el debate acerca de si los/as docentes están preparados/as para ello.

Se vio durante la pandemia que el profesorado estaba mucho más formado en la utilización de determinadas aplicaciones o herramientas que en competencias digitales para hacer que los/as estudiantes aprendan en entornos digitales. El nuevo modelo educativo ha hecho tomar conciencia acerca de la realidad tecnológica en la que vivimos, “el contexto digital que domina el siglo XXI demanda una educación capaz de entender y atender las nuevas exigencias, para así facilitar las competencias personales que se necesitan en el renovado entramado social” (Asenjo y Asenjo, 2021, p. 176).

A tenor de las necesidades formativas que el escenario educativo vivido durante la pandemia ha dejado ver, se ha vuelto a apuntar la necesidad real de la formación permanente del profesorado y de que este se mantenga en un proceso de actualización continua para poder garantizar una educación de calidad. La actualización docente “es un proceso permanente que continúa con la adquisición y estructuración de conocimientos, habilidades y valores para desempeñar mejor la función docente” (García, 2021, p. 15), en el que la práctica ha de tomarse como eje y ha de nutrirse de experiencias formativas enriquecedoras.

Uno de los retos asumidos por los/as docentes al decretarse el “estado de alarma” fue el aprender de forma rápida las diversas herramientas digitales necesarias para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayoría de ellos tomó como propia esa responsabilidad sin esperar directrices impuestas por los centros o las Administraciones educativas. Al verse abrumados por la desaparición *sine die* de la presencialidad, muchos trataron voluntariamente de paliar ese déficit formativo y de hacer una suerte de adaptación de urgencia a los entornos virtuales de aprendizaje (Cruz, 2020; Gómez y Jiménez, 2021; Losada y Villalba, 2021; Molina y Pulido; Vela, 2021). Desde instituciones educativas y universidades se pusieron en marcha campañas de formación en formato seminarios o webinars, masivos y abiertos, que permitían el acceso flexible a sus contenidos para tratar de minimizar esas necesidades formativas en plena situación de confinamiento domiciliario y adaptación a las nuevas exigencias.

Aunque, ya con cierta perspectiva, es importante reconocer que esa formación “de emergencia” no ha sido sino una toma de conciencia de la realidad de la falta de formación del profesorado en lo que a enseñanza virtual se refiere. Los procesos de capacitación docente iniciados a modo de solución puntual deben ser continuados y mantenerse tras la pandemia

(Suárez, 2020; Jara et al., 2021a), es necesaria “una oferta articulada y sistematizada que garantice la continuidad del desarrollo de competencias acordes a los intereses y a las necesidades del profesorado” (González, 2021, p. 99).

Si bien es cierto que en los últimos años había proliferado la oferta de cursos formativos para docentes relacionados con el uso de la tecnología en el aula, no se sienten capaces de crear material pedagógico de calidad que posibilite un aprendizaje significativo de forma eficiente por parte del alumnado. Un mayor conocimiento de las TIC motiva al profesorado hacia su utilización como recurso educativo (González, 2021). Las percepciones de los/as docentes con respecto a sus niveles de capacitación en el uso de las tecnologías, así como el grado en el que la califican como necesaria, se han empeorado tras la pandemia, datos que siguen la misma línea en el caso de las familias (Asenjo y Asenjo, 2021; Cardona, 2021; Garzón, 2021; Torrado, 2021). Por otro lado, la intencionalidad de cara a mejorar dichas habilidades también ha aumentado, especialmente en lo que a creación de contenidos educativos en formato digital.

Los conocimientos y destrezas adquiridos en el tiempo de pandemia no son suficientes para asegurar que el profesorado de educación secundaria de nuestro país disponga de unas competencias digitales completas actualmente (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020; Ribés, Miravet y Ansuategui, 2020), entre las que podemos señalar como necesarias las siguientes: Alfabetización informacional que permita localizar, identificar y clasificar la información digital; creación de contenido digital; ciberseguridad; capacidad de resolución de problemas; habilidades de comunicación y elaboración en línea.

Si la formación del profesorado para dar respuesta a necesidades reales y emergentes de las aulas del Siglo XXI ya era una asignatura pendiente, en estos momentos se hace más crucial al incorporarse la necesidad de alfabetización en entornos virtuales de aprendizaje. La capacitación docente para llevar a cabo labores propias de la acción tutorial de modo virtual debe ser tenida en cuenta para que el sistema educativo progrese y siga siendo competente en cuanto a niveles de innovación y equidad. La Administración ha de responsabilizarse de ello (Hortigüela et al., 2020; Trujillo Sáez et al., 2020), modificando tanto los planes de formación inicial del profesorado como adaptando las ofertas de formación continua que para quienes ya están ejerciendo puedan actualizarse y estén preparados para desenvolver sus funciones ante los posibles escenarios que se configuren.

Hoy en día es preciso ser conscientes de la importancia de formarse como ciudadanía digital y tener conocimientos en relación a las TIC que permitan participar en la sociedad con responsabilidad y de una forma efectiva (Carbo Vela, 2020). El profesorado, en tanto que cumple la función de encargarse de la formación de los/as estudiantes como ciudadanos/as digitales, debe desarrollar unas competencias digitales docentes que le permitan ser capaz de aplicar la tecnología para mejorar y cambiar las prácticas del aula y enriquecer su propio desarrollo profesional.

En esta crisis sanitaria, cuyos efectos continúan, y en la que se vive una sensación de incertidumbre, es fundamental potenciar en los/as estudiantes el desarrollo de la inteligencia emocional (Castañeda y Vargas, 2021). Se debe seguir involucrando al alumnado en su proceso de aprendizaje desde casa, no obstante, sería un error enfocar únicamente la atención en los contenidos, han de crearse ambientes de enseñanza donde alumnos y alumnas se sientan apoyados y cuidados.

Resulta más necesario que nunca que los/as docentes posean una formación sólida en aspectos psicopedagógicos, ya que la coyuntura ha obligado a los/as estudiantes a continuar con sus procesos de maduración personal sin las interacciones con sus iguales en el grado al que estaban acostumbrados. Sin el espacio idóneo que proporcionaba la institución escolar para su pleno desarrollo como personas inmersas en sociedad, todo el peso de la educación en valores hubo de ser trasladado al ámbito privado.

El rol del docente, en especial de tutores y tutoras, ha sido esencial para garantizar que estos procesos continúen a pesar del confinamiento y los posteriores cambios en los patrones de interacción social que seguimos viviendo. Nuestra forma de relacionarnos ha cambiado, nuestros valores han de renovarse y adaptarse, siempre bajo el desarrollo de la inteligencia emocional plena y la toma de conciencia de cada estudiante como individuo social y responsable de sí mismo. La situación actual supone un desafío en muchos sentidos, y la creación de un clima de trabajo y de aprendizaje seguro en el que los/as estudiantes se sientan confiados/as y continúen viendo a sus tutores y tutoras como ese docente más cercano al que acudir siempre con confianza, también ha sido uno de los retos a los que se ha visto sometida la educación en tiempos de pandemia. Como indican Castañeda y Vargas (2021), al estar el proceso de cambio directamente relacionado con una situación de crisis, el rol socioafectivo del docente y, aún más del profesorado tutor, cobra especial relevancia a la hora de lograr la adherencia de los/as estudiantes a los procesos de aprendizaje a través del uso de las TIC. Esto

pone de manifiesto una vez más la importancia de la pedagogía basada en procesos afectivos y en valores como la empatía, frente a una pedagogía estrictamente basada en contenidos curriculares.

La situación producida por la COVID-19 nos ha ofrecido una oportunidad para comprender que otra modalidad de formación es posible, pero que para ello deberemos reflexionar sobre diferentes aspectos que van desde la formación en competencias digitales a la transformación de los roles docentes (Cabero-Almenara, 2020). Gómez y Jiménez (2021) apuntan que casi la totalidad de la demanda formativa expresada por el profesorado para el curso 2020-21 incluía aspectos de docencia en línea, aula virtual, herramientas y estrategias digitales para la sostenibilidad de la actividad académica en contextos presenciales, semipresenciales o completamente a distancia.

Tras la experiencia del confinamiento, se hace necesario de forma generalizada el capacitar al profesorado para las situaciones, más o menos previsibles, considerando su punto de partida individual y valorando el contexto profesional a nivel de centro. La pandemia ha evidenciado las carencias digitales individuales de todos los miembros de la comunidad educativa, y ha demostrado que las tecnológicas están entre las habilidades básicas de nuestro tiempo.

Cabría aceptar lo que se hizo como respuesta de urgencia a una situación sobrevenida muy compleja, pero no debe dejarse pasar por alto la oportunidad de mejora y cambio integral de la educación que se ha abierto con la era Covid. Todas las esferas y etapas educativas han sufrido los efectos de la pandemia y han de salir reforzadas en el sentido de tomar conciencia de las necesidades para comenzar a plantearse acciones encaminadas a paliarlas y convertir esas deficiencias en puntos de mejora. Es necesario prepararse y organizarse para poder enfrentar los desafíos de la educación de un futuro digitalizado que ya está aquí y que tiene aún muchas sorpresas que darnos, para estar en disposición de seguir aprendiendo y adaptándonos a los cambios.

En esta línea, la oferta de formación permanente del profesorado debería de enfocarse no al planteamiento de propuestas aisladas, sino a la implementación de planes sólidos de formación continua con relación al uso de las tecnologías como herramienta educativa (Cáceres-Correa, 2020; Asenjo y Asenjo, 2021; Cardona, 2021). El diseño de estos planes habría de hacerse de modo que se garantice una transferencia real de los conocimientos

adquiridos y que supongan un desarrollo efectivo de habilidades y destrezas por parte del profesorado. “Es el momento de emprender acciones y cambios de mayor alcance e impacto para responder a las demandas actuales” (Cardona, 2021, p. 11).

El cambio a la educación *online* exige no únicamente el conocimiento del uso de determinadas herramientas o sistemas de comunicación virtuales, implica una renovación metodológica profunda, un cambio en el modo de hacer las cosas que se ha de planificar, llevar a cabo y, posteriormente, evaluar teniendo en cuenta su viabilidad y su utilidad a la hora de garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. “Los docentes que intentaron salvar con herramientas su modo de hacer las cosas en la presencialidad pronto descubrieron que no era sostenible. Se requiere de un cambio radical que parta de la situación, de los recursos y del contexto” (Gómez y Jiménez, 2021, p. 17). La educación en línea no puede consistir únicamente en subir y descargar documentos a través de una plataforma, han de utilizarse estrategias didácticas que den pie a la adquisición de conocimientos.

Estamos en un momento idóneo para la innovación pedagógica y quizá ante el nacimiento de un nuevo paradigma educativo, en donde se modernice la enseñanza a todos los niveles, y en el que la acción tutorial debe de replantearse para que ninguna de sus funciones se vean debilitadas. Independientemente de la posibilidad de la presencialidad y del contacto directo, el profesorado tutor, el resto de personal docente y el equipo directivo del centro, deben poder asegurar a alumnado y familias una atención tutorial personal e individualizada de la máxima calidad.

Desde todas las organizaciones e instituciones educativas ha de adoptarse una actitud abierta a un cambio que ya se precisaba desde hace años. Los protocolos de trabajo han de ser claros y bien elaborados, que permitan responder de forma coordinada y efectiva a situaciones de emergencia (Moreno-Correa, 2020; Cotonieto-Martínez, Martínez-García y Rodríguez-Terán, 2021; Manzano et al., 2021). Se requiere buscar estrategias de acompañamiento que promuevan el fortalecimiento de habilidades de organización, autonomía y participación e incrementen la motivación y la capacidad de autorregulación para el aprendizaje (Unicef, 2020b). La parte humana de cada docente, la relacionada con hacer de guía y acompañante del alumnado, ha cobrado más relevancia que nunca en el contexto de la pandemia, poniendo de manifiesto la necesidad de coordinación entre familias, docentes y estudiantes y la importancia del perfil competencial del profesorado tutor en su rol de acompañamiento al alumnado.



## **CAPÍTULO IV. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL NOROCCIDENTE DE ASTURIAS**

Resulta innegable la influencia del lugar en el que se encuentran los centros educativos para la construcción de la identidad profesional docente. Sus características marcarán en gran medida la forma en la que cada profesional puede ejercer su labor y establecerán los límites de sus funciones. Especialmente el profesorado tutor debe ser conocedor del entorno, ha de saber contextualizar a su alumnado de una forma que se ajuste a la realidad, teniendo en cuenta las formas de ser, pensar y sentir propias de cada territorio, ya que pueden influir en innumerables aspectos de la personalidad de los/as estudiantes y ello les obligará a marcar ciertas pautas a la hora de trabajar con estos.

Esa realidad en la que se enmarca cada centro es determinante a la hora de enfrentarse a la resolución de problemas, comprender cómo es la vida diaria de los/as estudiantes y sus familias, en qué tipo de clima se desarrolla y cuáles son las principales necesidades sentidas en y desde la comunidad educativa.

En este último capítulo del marco teórico, se busca la contextualización de la zona noroccidental de Asturias, enclave en el que se sitúa la investigación, poniendo el foco principalmente, como es obvio, en el marco educativo y en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria.

### **4.1. Contextualización geográfica**

El Principado de Asturias, con una extensión total de 10.602,40 Km<sup>2</sup>, está formado por 78 concejos que geográficamente se dividen en 3 zonas: occidente, zona centro y oriente. A pesar de ser una de las Comunidades Autónomas de menor extensión en superficie, su población (1.011.792 habitantes), se encuentra dispersa, lo que hace que las diferencias entre las zonas sean muy notables.

En este estudio nos centramos en la zona del occidente de Asturias, concretamente en el área noroccidental, puesto que los centros educativos de la zona comparten características sociodemográficas similares, lo que permitirá profundizar más y mejor en ellas y establecer ciertas generalidades.

### Figura 3

#### *Mapa del Principado de Asturias*



*Nota.* Adaptado de *Mapa del Principado de Asturias*, de Gobierno del Principado de Asturias, <https://www.turismoasturias.es/>

Tal como recogen diferentes guías y folletos de información turística editados por el Gobierno del Principado de Asturias, el occidente asturiano es un gran gigante, tanto por su extensión geográfica como por la belleza de sus paisajes, la intensidad de su historia y lo emblemático de sus habitantes. En definitiva, por su riqueza natural y cultural.

Cuando hablamos del occidente de Asturias nos referimos a las inmensas y fértiles tierras que conforman todo el oeste de Asturias, desde la costa hasta el interior, abarcando cuatro grandes y carismáticas comarcas: Oscos-Eo, Parque Histórico del Navia, Comarca Vaqueira, y Fuentes del Narcea, Degaña e Ibias.

#### Figura 4

*Mapa del Principado de Asturias dividido por comarcas en donde se refleja la ubicación de esta investigación*



No obstante, la zona noroccidental difiere de la zona más interior en algunos aspectos que se tratarán más adelante (lenguaje, actividades económicas) y que influyen en la forma de desarrollo de la vida educativa en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

A pesar del crecimiento del sector servicios en las últimas décadas, debido especialmente al auge del turismo rural potenciado por planes económicos impulsados desde la Administración (LEADER, PRODER), y a que el tejido industrial tenga un fuerte arraigo en determinadas zonas (Valle del Nava), la economía del noroccidente de Asturias se basa tradicionalmente en el sector primario. Actividades como la ganadería, principalmente vacuna, con importantes explotaciones lácteas y numerosas de carne, o la pesca de bajura, suponen la principal y única fuente de ingresos para muchas familias.

La actividad económica es una señal de identidad de la zona noroccidental de Asturias, como podemos apreciar en la Tabla 12, donde se recogen los últimos datos actualizados ofrecidos por la Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (SADEI, 2019), en referencia a los porcentajes de ocupación por sectores de la población activa de cada concejo.

**Tabla 12**

*Porcentajes de ocupación por sectores de la población activa de los concejos del noroccidente asturiano*

	<b>Agricultura y pesca</b>	<b>Industria</b>	<b>Construcción</b>	<b>Servicios</b>
<i>Boal</i>	26,28	6,24	4,01	63,47
<i>Castropol</i>	23,38	21,47	9,17	45,99
<i>Coaña</i>	11,5	12,20	7,14	69,61
<i>El Franco</i>	22,87	6	11,38	59,76
<i>Illano</i>	58,42	0	14,85	26,73
<i>Navia</i>	8,46	34,78	6,41	50,35
<i>Santa Eulalia de Oscos</i>	29,39	5,26	3,07	62,28
<i>San Martín de Oscos</i>	64,12	1,53	3,82	30,53
<i>San Tirso de Abres</i>	39,17	4,17	6,67	50
<i>Tapia de Casariego</i>	22,92	6,16	6,91	64,01
<i>Taramundi</i>	28,77	19,81	1,42	50
<i>Valdés</i>	22,89	7,65	8,80	60,67
<i>Vegadeo</i>	15,40	3,66	10,01	70,93
<i>Villanueva de Oscos</i>	48,91	0	13,04	38,04
<i>Villayón</i>	51,56	2,60	7,29	38,54

*Nota.* Basada en SADEI (2019)

Se trata de una orografía compleja, que le hace ser una zona rural con ciertas dificultades en cuanto a comunicación, cercanía a servicios o conectividad, si bien es cierto que la forma de vida de los habitantes del ámbito rural y urbano se ha asemejado cada vez más a pesar de vivir en entornos físicos tan distintos.

Existe entre los habitantes del noroccidente de Asturias un fuerte arraigo de las costumbres, debido entre otras razones al ser una zona alejada del centro de la región, donde se concentran las principales ciudades y zonas urbanas (Oviedo, Gijón Avilés). Son casi una docena los pueblos del noroccidente que, como San Tirso de Abres, Grandas de Salime, Boal, Paredes o Puerto de Vega, han recibido el conocido galardón de Premio Príncipe de Asturias (1995) al Pueblo Ejemplar, en reconocimiento por la defensa de sus valores, su entorno natural y su patrimonio histórico, cultural y artístico.

En esta línea hay que señalar al lenguaje como otra de las marcas de identidad de la zona. La proximidad con la comunidad autónoma de Galicia ha hecho que se pueda hablar en estas comarcas de una “llingua asturiana” propia, conocida como gallego-asturiano o *fala*. Introducida en el sistema educativo, dinamizada por la Secretaría Llingüística del Navia-Eo y con una creciente creación literaria, *la fala* se constituye como una expresión de conciencia y de vida que permite a los habitantes del noroccidente de Asturias reconocerse como miembros de un grupo:

El feito de pertencer a un territorio ubicaio nun extremo da comunidá asturiana que sirve de fronteira cúa vecía comunidá gallega propiciou qu’históricamente se cuestionase a identidá dos habitantes da zona. D’un llao, por un sector del resto d’asturianos que, muitas veces estraños polos rasgos específicos das manifestacióis culturais d’este territorio, los vía categorizando como daqué ayén y xa achegao a outra realidá y, d’outro, por parte da comunidá vecía que, pol contrario, nun quixo poner el acento nas diferencias senón en lo común, núa voluntá clara de minimizallas pr’asimilallas como propias d’un “archisistema” rico y diverso, chegando al punto de reivindicar el occidente d’Asturias como territorio gallego (González, 2012 p. 115).

Tal es la importancia que se le otorga a *la fala* que la Fundación Parque Histórico del Navia ha sido acreditada por la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias como entidad organizadora de diferentes actividades de formación permanente del profesorado, como el Curso de Lingua e Cultura del Navia-Eo que se celebra de forma anual.

En el estudio que nos ocupa se ha contado con la participación de un total de 8 centros educativos, que acogen al alumnado de 15 concejos diferentes pertenecientes a las comarcas Oscos-Eo, Parque Histórico del Navia y Comarca Vaqueira, que pasamos a presentar brevemente a continuación.

### **Comarca Oscos-Eo**

Con una superficie aproximada de 500 Km<sup>2</sup> y una población de apenas 10.000 habitantes, la comarca Oscos-Eo se localiza en el extremo occidental del Principado de Asturias, a 150 km de la capital asturiana y limitando geográficamente con la provincia de

Lugo. La integran los Concejos de Castropol, San Martín de Oscos, San Tirso de Abres, Santa Eulalia de Oscos, Taramundi, Vegadeo y Villanueva de Oscos. Se puede dividir en dos zonas bien diferenciadas: La cuenca del Eo, que comprende los Concejos de Vegadeo, San Tirso de Abres, Taramundi y Castropol y agrupa las vegas y valles del río Eo y sus afluentes, y Los Oscos, formados por Santa Eulalia, San Martín y Villanueva de Oscos, situados en la zona sur y más elevada de la comarca.

Oscos-Eo es una comarca eminentemente rural, con un sistema de población disperso y una ocupación muy importante en el sector ganadero de vacuno. El paisaje está humanizado, en torno a múltiples y pequeños núcleos de población que conservan la arquitectura tradicional de la zona, utilizando los materiales de piedra, pizarra y madera. La vivienda tradicional está formada por un conjunto de edificaciones que forman una unidad productiva y que sirve, tanto de vivienda, como de lugar de trabajo y cobijo para enseres y animales. El edificio principal, destinado a vivienda y cuadra se complementa con distintos anexos como hórreos, paneras y cabazos. Esta arquitectura tradicional se manifiesta también en multitud de capillas y ermitas, lavaderos, fuentes, molinos o puentes.

De fuerte tradición artesana, la Comarca Oscos-Eo conserva una importante producción en cuchillería tradicional y otros trabajos del hierro, además de otras artesanías como la carpintería de ribera o los trabajos de talla de la piedra de San Pedro o quiaistolita. Es una comarca que constituye la parte asturiana de la Reserva de la Biosfera Río Eo, Oscos y Terras de Burón, de la que forma parte junto con otros siete municipios gallegos, siendo varios los recursos naturales del territorio que cuentan con diversos reconocimientos medioambientales como la ría del Eo, considerada Reserva Natural Parcial, o la playa de Penarronda, declarada Monumento Natural.

### **Parque Histórico del Navia**

El Parque Histórico del Navia se encuentra en la zona de influencia de los ríos Navia y Porcía, con una extensión de 779,89 Km<sup>2</sup> e integra los Concejos de Boal, Coaña, El Franco, Grandas de Salime, Illano, Navia, Pesoz, Tapia de Casariego y Villayón. Cuenta con numerosos yacimientos arqueológicos como castros y explotaciones auríferas de época romana y con diversos espacios protegidos como el la Reserva Natural Parcial de Barayo en el Concejo de Navia, el Monumento Natural *d'As Covas d'Andía* en El Franco, o el conjunto de cascadas

de Oneta, declaradas Monumento Natural en el corazón del Concejo de Villayón. Entre la riqueza paisajística de la zona podemos encontrar también edificaciones indianas y palacios que dan cuenta de la importancia de la emigración en la comarca.

En los pueblos costeros de Tapia de Casariego, Ortiguera, Viavélez y Puerto de Vega sigue en auge la forma de vida marinera, estando presentes oficios como el de redera y percebeiro, y la captura diaria de pescados y mariscos con artes de pesca tradicionales, a los que se da venta en lonjas como la de Puerto de Vega. Los municipios interiores como Villayón, Boal e Illano, poseen terrenos de media y alta montaña, con grandes desniveles y atractivas brañas, donde la presencia de oficios tradicionales como la apicultura en el Concejo de Boal o la talla de madera en Villayón conforman algunas de las señas de identidad de los habitantes de la comarca del Parque Histórico del Navia.

### **Comarca Vaqueira**

La comarca Vaqueira, formada por los Concejos de Allande, Cudillero, Salas, Tineo y Valdés, Tiene una extensión total de 1564,48 Km<sup>2</sup>, debido principalmente a que tres de los Concejos que la forman (Tineo, Allande y Valdés) son los de mayor superficie de la comunidad asturiana. Toma su nombre de los vaqueiros de alzada, grupo nómada que desde tiempos ancestrales habitaba estas tierras y se movía con su ganado entre los puertos de montaña, donde pasaban los veranos, y los pueblos, a los que bajaban durante el invierno. Aún hoy en día se puede identificar a los vaqueiros por sus apellidos e incluso por sus rasgos físicos, siendo su cultura uno de los grandes patrimonios de esta comarca.

Para el trabajo que nos ocupa presentamos únicamente al Concejo de Valdés, cuyos centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria han participado en el estudio. Con una superficie de 353,5 Km<sup>2</sup>, Valdés ofrece un contraste singular entre mar y montaña, reflejado en la diversidad de su belleza paisajística, que engloba desde playas y acantilados turísticos hasta brañas de alta montaña.

La capital del Concejo situada en Luarca, conocida como la Villa Blanca de la Costa Verde, se caracteriza por ser villa de pescadores y conservar la tradición marinera generación tras generación. Luarca tiene el honor de ser cuna de D. Severo Ochoa, Nobel de Medicina en 1959, cuya memoria queda reflejada en el nombre de plazas, museos y centros educativos, y cuyos restos descansan en el singular cementerio de la localidad.

Para completar esta contextualización, se presenta a continuación la Tabla 13, con los datos sociodemográficos actualizados más relevantes de los concejos de los que procede el alumnado de los centros colaboradores en esta investigación, cedidos por la Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (SADEI, 2019).

**Tabla 13**

*Datos sociodemográficos de los concejos del noroccidente de Asturias*

	<b>Superficie (Km<sup>2</sup>)</b>	<b>Habitantes</b>	<b>Densidad de población (hab./km<sup>2</sup>)</b>
<i>Boal</i>	120,28	1571	13,06
<i>Castropol</i>	125,77	3470	27,59
<i>Coaña</i>	65,80	3336	50,70
<i>El Franco</i>	78,03	3830	49,08
<i>Illano</i>	102,46	352	3,44
<i>Navia</i>	63,11	8409	133,24
<i>Santa Eulalia de Oscos</i>	47,12	453	9,61
<i>San Martín de Oscos</i>	67,72	393	5,80
<i>San Tirso de Abres</i>	31,41	433	13,79
<i>Tapia de Casariego</i>	65,99	3795	57,51
<i>Taramundi</i>	82,16	646	7,86
<i>Valdés</i>	353,52	11734	33,19
<i>Vegadeo</i>	82,76	3866	46,71
<i>Villanueva de Oscos</i>	72,99	298	4,08
<i>Villayón</i>	132,46	1248	9,42

*Nota.* Basada en SADEI (2019)

El mundo rural se encuentra en un proceso de renovación y adaptación constante a las nuevas realidades, en el que las diferencias con las zonas urbanas están especialmente marcadas en aquellos concejos con una población más dispersa y envejecida, con localidades de difícil acceso e infraestructuras poco modernizadas. No obstante, en líneas generales se puede decir que en nuestro país esas diferencias se van aminorando, en gran parte debido al auge de las tecnologías y los medios de comunicación (Molina, Torio y Rodríguez, 2006).

Estos cambios conllevan innovaciones en múltiples ámbitos como las formas de vida, las ocupaciones, los conceptos de familia y calidad de vida y, por supuesto, en la educación, que también se ha de ir modernizando y avanzando en el medio rural a la par que en las zonas urbanas. Solo de ese modo se podría garantizar una calidad educativa igualitaria y un respeto al derecho a una educación real, es decir, contextualizada en su medio de referencia y en una cultura que la hacen propia. Dicho de otro modo, en el ámbito geográfico del noroccidente de

Asturias, como zona rural, es necesario que todas esas diferencias y características se tengan en cuenta para abordar la educación desde un enfoque realista en función al contexto.

#### **4.2. Acción tutorial en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del noroccidente de Asturias.**

El medio rural se caracteriza, entre otras cuestiones, por un nivel de calidad de vida más elevado, aunque no siempre se relacione con la accesibilidad a ciertos servicios o con las posibilidades educativas. Los habitantes de las zonas rurales asocian esa calidad de vida con el entorno, la disponibilidad de recursos ambientales, factores psicológicos ligados a las percepciones de libertad, confianza o felicidad y, en definitiva, con un grado de satisfacción alto con respecto al ideal de vida personal (Escribano, 2012).

A pesar de que la educación no sea uno de los indicadores de calidad de vida más señalados por los habitantes de las zonas rurales, no cabe duda de que es un factor esencial para contextualizar una zona. La disponibilidad de ciertos recursos educativos, la proximidad a los centros de enseñanza obligatoria o las infraestructuras y medios que puedan facilitar los procesos de aprendizaje son determinantes y marcan diferencias sustanciales en cómo se desarrollan estos y, por tanto, en la propia calidad de la educación. La zona del noroccidente del Principado de Asturias cuenta con un total de 8 centros educativos que imparten la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se encuentran repartidos en 6 concejos y reciben alumnado de 15 concejos diferentes.

##### **4.2.1. Centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) del noroccidente de Asturias**

Con el ánimo de reflejar el contexto profesional del profesorado tutor de Educación Secundaria Obligatoria de la zona noroccidental de Asturias, en las Tablas 14, 15, 16 y 17 se presentan ciertos datos básicos de cada centro, necesarios para su contextualización y para configurar cómo es la acción tutorial y el desarrollo de la vida en ellos.

**Tabla 14**

*Datos identificativos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria del Concejo de Navia*

	<b>IES Galileo Galilei</b>	<b>Colegio Santo Domingo</b>
<b>Localidad</b>		Navia
<b>Concejo</b>		Navia
<b>Tipo de centro</b>	IES	COL
<b>Titularidad</b>	Público	Privado concertado
<b>Unidades ESO</b>	15	4
<b>Alumnado ESO</b>	342	91
<b>Docentes ESO</b>	50	8
<b>Concejos de los que recibe alumnado</b>	Navia, Coaña, Villayón y El Franco	
<b>Enseñanzas que imparte</b>	Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional	Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria

En el Concejo de Navia se encuentra el centro más grande en cuanto a volumen de alumnado, unidades de Educación Secundaria Obligatoria y número de docentes que imparten clase en dicha etapa. El IES Galileo Galilei, a pesar de tener un volumen mayor, mantiene la esencia de los centros rurales en tanto que el profesorado continúa fomentando el trato cercano y directo con el alumnado y sus familias, más allá de la vida del centro. Iniciativas como la “Semana de la ciencia”, los certámenes literarios “Voces compartidas” o el proyecto “Célula Europa”, involucran desde los centros de Educación Secundaria del Concejo de Navia a las entidades locales y a los habitantes de la villa y las poblaciones cercanas.

**Tabla 15**

*Datos identificativos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria del Concejo de Valdés*

	<b>IES Carmen y Severo Ochoa</b>	<b>Colegio José García Fernández</b>
<b>Localidad</b>		Luarca
<b>Concejo</b>		Valdés
<b>Tipo de centro</b>	IES	COL
<b>Titularidad</b>	Público	Privado concertado
<b>Unidades ESO</b>	12	4
<b>Alumnado ESO</b>	242	78
<b>Docentes ESO</b>	42	9
<b>Concejos de los que recibe alumnado</b>		Valdés y Navia
<b>Enseñanzas que imparte</b>	Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional	Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria

Con una población dedicada en gran medida a la pesca, siendo los frutos de esta actividad laboral la única fuente de ingresos para muchas familias, los centros educativos del Concejo de Valdés, cuentan con un alumnado con una situación socioeconómica de mayor vulnerabilidad. Con múltiples iniciativas enfocadas a la divulgación científica en colaboración con la Administración y el tejido asociativo local, especialmente desde el IES Carmen y Severo Ochoa, se trata de continuar con el legado del valdesano más ilustre, el Premio Novel de Medicina Don Severo Ochoa, gracias al cual el alumnado del centro que lleva su nombre junto al de su esposa dispone de unas becas propias destinadas a paliar las desigualdades y brechas educativas, y a mejorar la calidad de la educación recibida por el alumnado del Concejo de Valdés.

**Tabla 16**

*Datos identificativos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria de los Concejos de Vegadeo y Tapia de Casariego*

	<b>IES Elisa y Luis Villamil</b>	<b>IES Marqués de Casariego</b>
<b>Localidad</b>	Vegadeo	Tapia de Casariego
<b>Concejo</b>	Vegadeo	Tapia de Casariego
<b>Tipo de centro</b>	IES	IES
<b>Titularidad</b>	Público	Público
<b>Unidades ESO</b>	11	12
<b>Alumnado ESO</b>	242	219
<b>Docentes ESO</b>	45	44
<b>Concejos de los que recibe alumnado</b>	Vegadeo, Castropol, San Tirso de Abres, Taramundi, Villanueva de Oscos, San Martín de Oscos y Santa Eulalia de Oscos	Tapia de Casariego, El Franco y Castropol
<b>Enseñanzas que imparte</b>	Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional	

Por su parte, los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Vegadeo y Tapia de Casariego, reciben al alumnado de la zona más occidental del Principado de Asturias. El IES Elisa y Luis Villamil acogen estudiantes de los concejos más aislados de la zona noroccidental de Asturias, muchos de los cuales tienen en ciertas ocasiones problemas de accesibilidad debido al estado de las carreteras en determinadas épocas del año. Resulta innegable la influencia de la procedencia a la hora de configurar cómo es el alumnado de un centro educativo, el citado IES es un ejemplo de alumnado diverso, en gran parte procedente de colegios rurales agrupados y con unas características socioeconómicas familiares que se han de tener en cuenta por parte del profesorado a la hora de afrontar la acción tutorial.

**Tabla 17**

*Datos identificativos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria de los Concejos de Boal y Villayón*

	<b>CPEB Carlos Bousoño</b>	<b>CRA Villayón</b>
<b>Localidad</b>	Boal	Villayón
<b>Concejo</b>	Boal	Villayón
<b>Tipo de centro</b>	CPEB	CP
<b>Titularidad</b>	Público	Público
<b>Unidades ESO</b>	4	2
<b>Alumnado ESO</b>	34	9
<b>Docentes ESO</b>	20	6
<b>Concejos de los que recibe alumnado</b>	Boal e Illano	Villayón, Valdés (Parroquia de Belén de la Montaña)
<b>Enseñanzas que imparte</b>	Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato	Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (primer ciclo)

Dentro de los centros educativos que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la zona del noroccidente de Asturias encontramos un ejemplo único en el Principado por reunir todas las etapas educativas: el Centro Públicos de Educación Básica Carlos Bousoño de Boal. En él, alumnado procedente de los Concejos de Boal e Illano, puede permanecer escolarizado desde la etapa de Educación Infantil hasta finalizar el Bachillerato. Esta característica trae ciertas ventajas para el alumnado y las familias en el sentido de comodidad y cercanía al centro educativo, en el que se forjan, año tras año, las relaciones con el profesorado y el resto de la comunidad educativa de modo que se propicia la creación de un clima escolar de confianza. No obstante, el alumnado egresado de dicho centro se encontrará con una realidad educativa muy diferente que habrá de asumir y para la cual deberá de prepararse desde el centro a través de actuaciones propias de la acción tutorial, cómo la orientación académica y profesional.

Por su parte, el centro educativo del Concejo de Villayón ofrece la posibilidad a su alumnado de cursar tan solo el primer ciclo de ESO, habiendo de terminar dicha etapa educativa en los centros educativos del Concejo de Navia. Con menos de una docena de estudiantes de secundaria, situado en la capital de un concejo sin apenas infraestructura cultural (no dispone de biblioteca municipal o telecentro), y en el que el porcentaje de población con estudios superiores no supera el 0,5%, el CRA Villayón es un claro ejemplo de escuela rural asturiana. Supone para el alumnado la gran puerta de acceso a las TIC, a material educativo de apoyo y, en definitiva, a las innovaciones propias de la era digital. Con una gran dotación de recursos (pizarras digitales, impresora 3D, tabletas), cumple una función muy importante para acercar los entornos virtuales de aprendizaje y las nuevas metodologías educativas a un alumnado con un alto grado de vulnerabilidad y a sus familias.

Ha de tenerse en cuenta para comprender el contexto educativo de la zona noroccidental de Asturias y la importancia de la acción tutorial en ella, que la mayoría de los concejos cuentan con un porcentaje de habitantes con estudios de tercer nivel inferior al 1% de su población, según los últimos datos actualizados, datos ofrecidos por la Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (SADEI, 2006). Algo que puede hacer comprender que, en general, entre la población de estos concejos no es habitual dar mucha relevancia a la realización de los estudios universitarios. Cursar estudios superiores no se valora como una prioridad personal, las inquietudes formativas están más enfocadas a llevar a cabo estudios que permitan obtener un empleo a corto plazo. Muchos jóvenes de estas zonas optan por iniciarse en el mundo laboral a edades muy tempranas, anteponiendo la búsqueda de una independencia económica a la adquisición de cierto nivel formativo y valiéndose de las posibilidades familiares para el autoempleo, principalmente en actividades del sector primario.

Sin embargo, parece que los progenitores han dejado de ser el principal referente para que los/as estudiantes decidan qué formación quieren adquirir. Las expectativas laborales y académicas de los/as estudiantes asturianos/as de Educación Secundaria Obligatoria no están vinculadas a sus familias, sino a los estudios que planean realizar, considerando la elección de una profesión como algo personal (Molina et al., 2006). Los estudios de padres y madres influyen innegablemente en las elecciones y percepciones del alumnado que sí decide continuar una formación académica, pero, quizá en contra de lo esperado, no como modelo a imitar sino como ejemplo cercano que les hace ser conscientes de las diferentes situaciones laborales y fomenta en ellos el querer conseguir unos niveles de cualificación elevados para salir de una

situación laboral y económica precaria con la que están familiarizados y que no desean para sí mismos.

El medio es un factor determinante de todo aquello que rodea a cada estudiante y, como tal, ha de tenerse en cuenta desde los centros educativos y por parte del profesorado tutor, a la hora de establecer las directrices que regirán sus actuaciones con el alumnado de las zonas rurales y sus familias.

#### **4.2.2. Legislación específica que regula la acción tutorial del Principado de Asturias**

La legislación estatal marca las directrices básicas por las que se ha de regir la educación en todas las comunidades autónomas, no obstante, estas tienen ciertas competencias legislativas y en cada una de ellas existe una normativa específica que complementa y ajusta la general que viene dada desde el Gobierno central. En el Principado de Asturias existe legislación educativa específica para regular ciertos aspectos como la admisión de alumnado o las enseñanzas de la Lengua Asturiana (bable) y el gallego-asturiano, así como para concretar el desarrollo de la enseñanza en los diferentes niveles y etapas educativas. En lo que respecta a la acción tutorial, podemos encontrar la concreción de ciertos aspectos de su funcionamiento dentro de la legislación educativa específica del Principado de Asturias.

La Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias (BOPA 13/08/2001), modificada por la Resolución de 27 de agosto de 2012 (BOPA de 29/8) y sus sucesivas modificaciones de 5 de agosto de 2004, 5 de mayo de 2014, 2 de agosto de 2017 y 17 de mayo de 2019, establece que en el Programa de Orientación Académica y Profesional, que ha de ser elaborado por los Departamentos de Orientación en colaboración con el profesorado tutor y la Comisión de Coordinación Pedagógica, se han de concretar los diferentes tipos de actuaciones relacionadas con la función orientadora de la tutoría. Entre dichas actuaciones destacan aquellas destinadas a facilitar información al alumnado acerca de las diferentes opciones profesionales y académicas, especialmente las que se ofrecen en su entorno próximo, y aquellas que fomenten la inserción laboral del alumnado y su contacto con el mundo del trabajo.

De igual modo, la citada Resolución establece los contenidos que han de concretarse en los Planes de Acción Tutorial (PAT) y detalla qué tipo de actuaciones se han de llevar a cabo con el alumnado en la hora semanal destinada a la tutoría grupal.

En el Programa de Acción Tutorial se concretarán:

- a) Los criterios de organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de las tutorías.
- b) Las actuaciones que faciliten la coordinación en el desarrollo de las programaciones didácticas por parte del equipo educativo del grupo.
- c) Las actuaciones que se han de realizar en la hora semanal de tutoría con el alumnado, entre las que se incluirán:
  - La reflexión y debate sobre el proceso de aprendizaje del alumnado en cada una de las áreas.
  - El análisis y aportación sobre las normas de convivencia, funcionamiento y participación en la vida del instituto.
  - La reflexión y debate sobre la dinámica del propio grupo.
  - Las acciones de orientación académica y profesional. (art. 43)

Respecto a las tutorías, cabe destacar que en este texto legislativo se incluyen los criterios de selección del profesorado tutor, estableciendo como preferente la selección de aquellos/as docentes que imparten clase a todo el grupo. Se deja constancia también de la necesidad de coordinación entre profesorado tutor, Departamento de Orientación y equipo directivo de centro para que la acción tutorial sea un éxito.

El Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, presenta un modelo de orientación caracterizado por ser un modelo de “orientación en centros”, como se indica en el preámbulo del texto. Por medio de él se pretende que la orientación se realice de forma coordinada desde los propios centros con el fin de contribuir a que todo el alumnado pueda concluir con éxito su educación, desde la optimización de sus competencias, el aprovechamiento de los recursos disponibles y el cuidado de su bienestar físico y emocional para garantizar el desarrollo de sus capacidades y potencialidades personales.

En el citado Decreto se especifican los niveles de intervención de la acción tutorial y se establece que solo aquellos centros que superen los 400 estudiantes contarán con un orientador u orientadora a tiempo completo. Al respecto de la Educación Secundaria Obligatoria, se hace hincapié en la necesidad de guiar al alumnado en el proceso de configurar sus objetivos personales, académicos y profesionales, y en la importancia de que desde los centros se ofrezca un acompañamiento para lograrlos atendiendo a sus intereses, capacidades, entorno y situación personal.

En el Decreto 7/2019, de 6 de febrero, de primera modificación del Decreto 249/2007, de 26 de septiembre por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias, se reconoce al profesorado como factor esencial y garante de la calidad educativa y del ejercicio del derecho a la educación. Así mismo, se establece que ha de favorecer un clima de aula positivo, potenciando la participación del alumnado, promoviendo la paz, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos a través de la mediación.

Las medidas que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje y acción tutorial se exponen en el Artículo 24. Se establece que “la acción tutorial, desarrollada por todo el profesorado, contribuirá al establecimiento de un clima positivo de convivencia en el centro” (art. 24 ter. 3). Igualmente, en el citado artículo, se especifica qué deben incluir los Planes de Acción Tutorial (PAT).

El Plan de Acción Tutorial de cada centro docente incluirá, entre sus objetivos y actuaciones, las previsiones necesarias para contribuir al establecimiento de relaciones democráticas en el centro, al respeto a las normas de convivencia y al desarrollo del Plan Integral de Convivencia (art 24 ter. 7).

Respecto a las funciones específicas de tutores y tutoras, dispone que han de favorecer una convivencia adecuada entre todos los miembros de la comunidad educativa impulsando el diálogo y la mediación, así como han de promover que todo el alumnado participe en la elaboración de las normas de convivencia.

A propósito de la acción tutorial en las zonas rurales, se ha de destacar el contenido del Decreto 78/2018, de 27 de diciembre, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en

Asturias y se regula su organización y funcionamiento. Establece las bases para la creación de un órgano colegiado de asesoramiento y apoyo que ha de servir como punto de encuentro y participación entre Administraciones, organizaciones y entidades vinculadas a la educación en el medio rural. El Principado de Asturias es la segunda comunidad en sumarse a la creación de un órgano así, por detrás de Aragón, con el que se pretende dar respuesta a ciertas problemáticas propias de los concejos con unas características sociodemográficas y geográficas más singulares, que son el escenario del medio educativo rural asturiano, con el fin de que se consolide un modelo educativo propio de la escuela rural del Principado.

En la Resolución de 10 de abril de 2019, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se nombra a las personas titulares de las vocalías del Observatorio de la Escuela Rural en Asturias, se detalla cómo ha quedado compuesto por un total de 36 personas en representación de diferentes colectivos relacionados con la educación en el ámbito rural como la Federación Asturiana de Concejos, la Universidad de Oviedo, la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos y alumnas, el Instituto Asturiano de la Mujer, las organizaciones sindicales con representación en la Mesa Sectorial de Educación, las organizaciones agrarias representativas del Principado de Asturias o las Consejerías competentes en materia de empleo y desarrollo rural.

A pesar de que actualmente aún sus trabajos no han reportado datos que puedan ser consultados, sin duda será de interés lo que sus observaciones puedan aportar y habrán de tenerse en cuenta las propuestas que desde este órgano se planteen para la mejora de la calidad educativa en las zonas rurales, ya que serán realizadas habiendo tenido en cuenta la casuística especial de dichas zonas y desde un conocimiento y reflexión profundos de su realidad. Esto será relevante para toda la comunidad educativa y, en particular, para el profesorado tutor, que debe conocer muy bien el contexto en el que vive su alumnado y tener muy presente cómo este puede influir.

#### **4.2.3. Situación actual de la tutoría y el profesorado tutor en la zona rural del noroccidente de Asturias**

Como escenario educativo la zona rural presenta una serie de características propias que serán condicionantes a la hora de plantear cómo ha de ser el desarrollo de los cursos (Bereziartua, Intxausti y Odriozola, 2017; Monfort y Sales, 2019) y que han de tenerse en cuenta especialmente desde la acción tutorial:

La relación es mucho más natural entre todos los agentes de la comunidad educativa, configurándose en un entorno comunicativo espontáneo donde es cotidiana la presencia de padres, madres y demás familia, totalmente integrados en la vida de los centros. Las interacciones informales entre profesorado y familias se suceden en el día a día, tanto dentro como fuera del centro educativo, por estar normalmente situados en localidades pequeñas en las que todos los habitantes se conocen y desarrollan su vida personal en lugares comunes. Existe una cultura escolar participativa, en la que los centros y la comunidad como agente educativo se nutren y aprenden de modo recíproco.

Los centros educativos no han de estar de espaldas a la realidad social ni mucho menos al contexto mediato en el que están inmersos. En el caso de los centros educativos del noroccidente de Asturias, la realidad educativa está presente en la vida de cada localidad y viceversa. La comunidad educativa va más allá de docentes y familias, especialmente en aquellas zonas más despobladas y donde los centros abarcan varias etapas. Su apertura reporta beneficios tanto para el desarrollo de la vida del centro como para las propias localidades, que se ven en cierto modo marcadas por el devenir de la vida escolar y el calendario académico (Monfort y Sales, 2019), lo cual es esencial para que los centros puedan cumplir la función social que tienen asignada y logren crecer de forma conjunta con el entorno.

Desde la ciudadanía se tiene un compromiso implícito con la vida de los centros, las actividades extracurriculares se apoyan en el entramado local para nutrir los procesos de enseñanza de valores característicos de la zona, y las empresas e instituciones locales suelen involucrarse en gran medida. Se busca dotar a las aulas de un carácter propio diferenciador para, en cierta manera, poner en valor de un modo transversal lo que nos une, la riqueza cultural y social de la zona, que influye notablemente en el desarrollo personal de sus habitantes. Desde los centros educativos se intenta impulsar ese respeto y amor por lo propio, mostrando las posibilidades y alternativas que ofrece esta zona de Asturias frente al estilo de vida urbano, no sin dejar de ser conscientes de la realidad de la falta de oportunidades laborales y formativas en ciertos ámbitos.

La acción tutorial, en tanto que ha de ser fuente de herramientas de autoconocimiento para el alumnado, ha de fomentar estas acciones y respaldar el cuidado de la identidad rural. Conocer los valores, costumbres y tradiciones que nos identifican y configuran las raíces en las que se asientan las bases de nuestra forma de ser y hacer, acrecienta el sentimiento de comunidad y ayuda a poner en valor esas diferencias.

Las características propias de los centros educativos rurales configuran un escenario en el que los estudiantes pueden sentirse en cierto modo sobreprotegidos/as. Los fuertes vínculos que se crean entre el profesorado y el resto de la comunidad educativa tienen ventajas e inconvenientes, la familiaridad en el trato puede verse por una parte como una de esas ventajas. Se trabaja en un clima más distendido, más cercano, donde el docente no es visto como una persona inaccesible sino como alguien que puede ser guía y mentor de un modo mucho más natural al que ocurre en los centros educativos masificados. No obstante, en la otra cara de la moneda nos encontramos las dificultades que puede acarrear en el alumnado el acostumbrarse a este estilo de centro educativo, pues más tarde o más temprano habrá de adaptarse a centros educativos mayores con un contexto muy diferente, en los que el alumnado ha de amoldarse a las formas de trabajar de cada docente y recibe una atención menos individualizada.

La tutoría juega un papel muy relevante en la transición entre etapas, algo que se intensifica entre las escuelas y centros de educación secundaria del medio rural.

El Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, establece que “la orientación educativa prestará especial atención a la transición entre los cursos de 6º de Educación Primaria y 1º de Educación Secundaria Obligatoria con atención personalizada y adopción de medidas que favorezcan la convivencia y el cambio de etapa” (art. 6.2).

Es muy necesaria la coordinación entre los centros y que el profesorado establezca unas mismas líneas de trabajo y se planteen unas directrices comunes encaminadas a favorecer el proceso de socialización del alumnado procedente de escuelas rurales, así como la integración de sus familias en la vida y funcionamiento de los nuevos centros de secundaria que los acogen (Sole y Martín, 2011; Bereziartua et al., 2017). En la medida de lo posible se ha de dar continuidad al proceso educativo, generando un clima de participación y acogida que favorezca la disminución de los temores y la incertidumbre ante la nueva etapa por parte del alumnado.

El paso de la Educación Primaria a la nueva etapa de ESO, se caracteriza por ser una etapa de cambios a nivel físico, hormonal y de mentalidad, a lo que habrá que añadir una dificultad extra para los estudiantes procedentes de escuelas rurales, Acostumbrados/as a clases con unas ratios muy bajas y en las que, en muchas ocasiones, convive alumnado de diferentes edades, han de adaptarse a una vida escolar regida por normas nuevas, a un estilo de enseñanza más impersonal, con varios grupos por curso, un abanico de docentes mucho mayor y unos centros con instalaciones más complejas y amplias (Rodríguez, 2006).

En las zonas rurales, la tutoría, tanto en el primer curso de la ESO como en aquellos cursos en los que reciba alumnado procedente de escuelas rurales, ha de incluir “acciones de asentamiento y seguimiento que cierren la fase de adaptación asegurando la integración en la vida escolar” (Bereziartua, Intxausti y Odriozola, 2017, p. 204).

Las familias también se ven expuestas a una serie de cambios con el paso de la escuela rural a los centros de Educación Secundaria, es por ello por lo que, desde el centro y en concreto desde la acción tutorial, se ha de tener esto en cuenta. En los centros educativos de carácter rural la tutoría es una función muy compartida y en la que las familias toman parte de un modo muy importante, por ello se ha de facilitar que entiendan el funcionamiento del nuevo centro, que conozcan sus dinámicas de trabajo y que se adentren en la nueva etapa educativa sabiendo en qué consiste y cómo pueden continuar siendo parte activa e implicada en la vida escolar.

Son varios los factores que inciden en el nivel de participación de las familias en la vida de los centros educativos. El sentimiento de pertenencia al propio centro juega un papel determinante, así como el nivel socioeconómico y educativo de las familias, siendo aquellas con un mayor nivel de estudios quienes muestran una mayor y más efectiva implicación. La etapa educativa también ha de tenerse en cuenta, pues en Educación Secundaria, a pesar de ser la etapa donde más impacto tiene la participación familiar, tanto los niveles generales de implicación como los encuentros individuales entre familias y profesorado tutor disminuyen en comparación con las etapas anteriores. Esto se debe en gran parte a que existe “la visión generalizada de que la educación secundaria tiene una finalidad más estrictamente académica, en la que las familias tienen poco que aportar” (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño, 2019, p. 104). Igualmente es relevante el grado de preparación por parte de los/as docentes, ya que son aquellos/as que poseen mayor formación en relación con el trato con las familias, quienes más potencian la implicación de estas en la vida del centro (Castro et al., 2015; Hernández-Prados, García-Sanz, Parra-Martínez y Vicente, 2019; Rodríguez-Ruíz, Martínez-González y Ceballos-Vacas, 2019; Santos-Rego, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño, 2019).

A pesar de tener que lidiar con dificultades como el compaginar el horario escolar con el horario laboral o las preocupaciones económicas, son numerosos los beneficios de la implicación de las familias en la vida del centro educativo (Castro et al., 2015; Calvo, Verdugo y Amor, 2016; Rodríguez, Martínez y Rodrigo, 2016; Hernández-Prados et al., 2019; Monfort y Sales, 2019; Santos-Rego et al., 2019). La participación familiar conlleva beneficios a nivel

motivacional, emocional y actitudinal mejorando la comunicación entre los/as estudiantes y sus familias. Supone una motivación extra para los/as estudiantes, que ven la implicación de sus familiares en el centro como algo positivo, así como influye positivamente en el rendimiento académico del alumnado, favorece la inclusión y supone un aumento en sus actitudes positivas hacia las tareas.

El profesorado tutor, como referente en la relación del centro con las familias, es esencial para fomentar la participación de estas (Santos-Rego et al., 2019). “En los centros de Educación Secundaria donde se observa altas tasas de participación familiar los tutores desarrollan una gran cantidad de actividades destinadas a fomentar el trato, la comunicación, las actividades conjuntas y la formación con las familias” (Castro et al., 2015, p. 35). En la zona rural esto cobra mayor intensidad puesto que la vida de los centros y de las localidades está muy ligada, por norma general, ninguna iniciativa por parte de los centros educativos será tomada como ajena a la comunidad local.

La participación familiar en la vida del centro constituye un indicador de calidad educativa y su importancia viene reflejada en diferentes textos legislativos (LOE, 2006; LOMCE, 2013), en los que se recoge que son los centros los encargados de promover esa colaboración y ese compromiso por parte de las familias a pesar de que no siempre resulte una tarea sencilla.

La normativa autonómica del Principado de Asturias regula la acción tutorial con las familias hablando específicamente de ello. La Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias, señala que en Programa de Acción Tutorial se han de concretar las actuaciones necesarias para que la comunicación con las familias sea fluida, con el objeto de controlar el absentismo escolar, intercambiar información relevante sobre el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes y orientar y promover su participación en las tareas educativas.

Por su parte, el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en el Principado de Asturias, define un modelo de orientación educativa y profesional en el que se refuerza el papel de las familias, aclarando de forma explícita que éstas tienen el derecho y el deber de colaborar con los servicios y recursos de orientación en beneficio del alumnado, e instando al profesorado tutor a favorecer dicha colaboración.

Los tutores y tutoras son el nexo de unión clave por ser los/as docentes más cercanos/as a las familias, ya que tienen diferentes canales de comunicación regular con estas y periódicamente establecen reuniones individuales para tratar temas de rendimiento, comportamiento u orientación del alumnado. Las intervenciones que desde el propio centro se pueden llevar a cabo para facilitar los procesos de adaptación de este alumnado y la aceptación de nuevos roles, tienen cabida dentro de la acción tutorial. El papel del profesorado tutor es totalmente relevante y una vez más se ha de poner el foco en su formación, pues han de estar preparados para afrontar los retos que se plantean en los centros educativos dentro de un contexto rural, así como conocer las características propias de las comunidades educativas de dichas zonas.

En el caso del Principado de Asturias, se ha constatado que existen diferencias significativas entre comarcas y departamentos en lo referente a la formación permanente del profesorado. González-Vallinas y San Fabián (2009, p. 136) en un estudio acerca de la formación permanente del profesorado en Asturias señalan que ésta “es realizada en mayor medida por el profesorado que tiene menor edad y experiencia y con alumnado de más bajo nivel económico”. Entre las causas posibles para explicar este hecho proponen la inexperiencia, la necesidad de obtener puntos para el concurso de traslados y así poderse acercar a zonas más céntricas de la comunidad o las características peculiares del alumnado al que han de enfrentarse en estas zonas rurales, ya que al pertenecer a un contexto socioeconómico más bajo necesita un profesorado con mejor formación.

El profesorado del noroccidente de Asturias, cuyos centros educativos se encuentran en las poblaciones con el nivel socioeconómico más bajo, está en los primeros puestos en cuanto a realización de acciones de formación continua (González-Vallinas y San Fabián, 2009). La distribución del profesorado en los territorios no puede considerarse equitativa bajo ningún punto de vista y, una vez más, las zonas rurales salen perjudicadas. En aquellos lugares en los que cabe esperar que alumnado y familias tengan mayores necesidades debido en parte a niveles socioeconómicos bajos y a la falta de ciertos recursos, no encontramos a los profesionales más preparados ni con mayor experiencia o especialización. Esto se debe al modo en el que se va asignando el destino de trabajo a los/as docentes, una vez realizadas las pruebas de oposición para entrar a formar parte del cuerpo de funcionarios dedicados a la enseñanza. Aquellos que obtienen unas mayores puntuaciones eligen sus destinos, siendo en la gran

mayoría de ocasiones preferentemente centros urbanos, con cierta reputación y un alumnado con un nivel socioeconómico más elevado.

Salvo contadas excepciones protagonizadas por los/as docentes oriundos/as de las propias zonas rurales, que si pueden las eligen guiados más por su apego personal y su relación con el entorno, las plazas de profesorado de centros de enseñanza de estos lugares están ocupadas por docentes más inexpertos, menos motivados o con peor formación. Esto agrava la vulnerabilidad de la población rural, cuyo alumnado recibe una educación de peor calidad en tanto que la formación docente es uno de los factores determinantes de la misma. Pero esa no es la única dificultad de la educación en las zonas rurales que hace que llevar a cabo una acción tutorial efectiva sea todo un reto. La brecha digital está muy presente en dichas zonas. Sin posibilidad de acceso a internet en poblaciones de la llamada “España vaciada”, unos 13 millones de personas se ven afectadas en nuestro país por la falta de cobertura y es todavía muy amplio el número de localidades donde las conexiones son muy lentas (Rodicio-García et al., 2020; Corral y de Juan, 2021; Kuric et al., 2021; Torrado, 2021).

En el caso del Principado de Asturias, según el INE (2021), los porcentajes de viviendas con algún tipo de ordenador o dispositivo con conexión y de viviendas con conexión de banda ancha fija se encuentran por debajo de la media nacional, siendo 81,3% y 77,4% respectivamente. Si se tiene en cuenta la variable económica, solo en un 64,8% de las viviendas asturianas con los ingresos mensuales netos más bajos (< 900€), hay algún tipo de ordenador. En consonancia con estos datos se encuentra el porcentaje de viviendas cuya única posibilidad de conexión es la banda ancha móvil, un 16,9%, casi 4 puntos por encima de la media nacional. La vulnerabilidad ya existente se agravó con la llegada del coronavirus y las adaptaciones que se tuvieron que llevar a cabo de forma urgente.

Existe una evidente falta de formación digital de la población general, siendo muy relevante en poblaciones tan envejecidas como los concejos del noroccidente de Asturias, donde cobran importancia esas diferencias generacionales. Los nativos digitales, si bien tienen ese conocimiento de las tecnologías y basan en parte su ocio en ellas, no pueden recibir desde sus casas ninguna orientación al respecto del uso correcto de las TIC, dado que sus familiares muy rara vez están familiarizados con su utilización y, especialmente, en entornos educativos; al igual que el propio alumnado que se puede considerar un colectivo analfabeto funcional en lo que respecta a la tecnología aplicada a contextos instructivos.

La situación vivida con la Covid-19 dejó ver cómo, en numerosos hogares de la zona noroccidental de Asturias, el mayor problema con el que se enfrentó el profesorado a la hora de contactar con el alumnado, era que desde sus familias no se tenía ninguna formación acerca de aspectos que podrían considerarse la base actual de las competencias digitales, como el envío de correos electrónicos, el uso de editores de texto o la creación de perfiles para el uso de aplicaciones como *Microsoft Teams* o *Skype* que les permitieran seguir las reuniones virtuales con el profesorado tutor o el resto de docentes.

Durante esas épocas de confinamiento quedaron más evidenciadas las diferencias entre las zonas rurales y urbanas del Principado de Asturias en cuanto a posibilidades de conexión, habiendo zonas que durante todo el tiempo de confinamiento domiciliario permanecieron sin acceso a internet, con las consecuencias que eso trajo para un alumnado que debía adaptarse a la situación de una educación remota de emergencia y no pudo hacerlo.

Si bien es cierto que, con la vuelta a las aulas, y tras quedar reflejado cómo esas diferencias crearon nuevas brechas sociales entre familias y alumnado, por parte de la Administración se impulsó cierta mejora en las conexiones, haciendo llegar la conexión por fibra óptica a la mayor parte del territorio asturiano. No obstante, actualmente no todos los concejos de las comarcas del noroccidente asturiano cuentan con dicha posibilidad, ni ha aumentado el número de telecentros o dependencias municipales que faciliten el acceso a un modelo educativo como el actual, donde la virtualidad forma parte del día a día.

Una oferta más coherente de formación permanente del profesorado, debería tener estas dificultades en cuenta, el cómo influyen el contexto geográfico y social, y el tipo de alumnado y familias con el que habrán de trabajar habitualmente. Para que los planes formativos se ajusten más a la realidad de cada docente, estas acciones deberían de plantearse mejor desde los centros que desde la Administración autonómica, ya que, además de favorecer la optimización de recursos y la cercanía y conocimiento del ámbito local; da una mayor conciencia de las necesidades de formación docente. Este planteamiento respondería a las demandas de los centros que, tal como indican Vázquez y Domínguez (2013, p.36), reivindican desde hace tiempo el “convertir el centro educativo en el núcleo fundamental de la formación del propio profesorado, ya que, así ésta se realiza de forma más directa, contextualizada y real”.

En el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, sobre el que ya se ha comentado

anteriormente, se hace referencia a las competencias de la Administración en lo referente a la formación permanente del profesorado, estableciendo que: “La Consejería competente en materia educativa promoverá acciones formativas destinadas a todos los profesionales que intervienen en la acción educativa del alumnado en el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado del Principado de Asturias” (art. 8.1). Del mismo modo señala que, por parte de los servicios especializados de orientación, se han de promover acciones formativas dirigidas específicamente a las familias.

Por medio de la Resolución de 19 de febrero de 2020, de la Consejería de Educación, por la que se aprueban las Directrices Marco en las que deben inscribirse los Planes Anuales de Formación del Profesorado para el periodo 2019-2023, cofinanciado por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación 2014-2020, se establece que dicho plan es el instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de las actividades que deben contribuir a mejorar la preparación del profesorado en las dimensiones científica, didáctica y profesional; considerando el centro educativo como eje de esa formación y siendo su desarrollo y ejecución soportado preferentemente en la red de Centros del Profesorado y de Recursos.

A propósito de estos organismos, cabe señalar que en el Principado de Asturias, debido a recortes presupuestarios, se adoptó la medida de disminuir su número y reagrupar los centros educativos adscritos por zonas geográficas más amplias. Por medio de la Resolución de 27 de agosto de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Resolución de 7 de junio de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se ordena la Red de Centros del Profesorado y Recursos del Principado de Asturias, la red de Centros del Profesorado y Recursos del Principado de Asturias queda constituida por los centros de Gijón-Oriente, Cuencas Mineras, Oviedo y Avilés-Occidente. Siendo este último al que se adscriben los centros educativos del noroccidente de Asturias, que hasta entonces habían pertenecido al desaparecido Centro de Profesorado y Recursos de Noroccidente, situado en la localidad valdesana de Luarca.

La formación permanente permite la reconstrucción continua del saber competencial y la reafirmación de la identidad profesional, de modo que cada docente esté capacitado para afrontar las demandas de una comunidad educativa en constante cambio. Los centros educativos son en las zonas rurales un espejo de modernidad y, como tal, han de suponer una ventana abierta al mundo de la innovación para sus habitantes. A través de los Planes de Acción

Tutorial (PAT) se ha de crear en el alumnado la conciencia de que sí pueden llegar a conseguir sus metas académicas y profesionales a pesar de la influencia del contexto. El haber recibido la escolarización obligatoria en entornos con limitaciones en cuanto a recursos o infraestructuras, no ha de suponer dudas en familias y alumnado a la hora de valorar su nivel formativo. Se debe asegurar por encima de todo el respeto al derecho fundamental a recibir una educación de calidad, para lo cual es básico que el profesorado se forme en temas como atención a la diversidad, uso de las TIC, herramientas de comunicación virtual, interacción con las familias o formas de vida rural para contribuir a crear un mejor clima en el aula.

Desde los centros educativos ha de llevarse a cabo una acción tutorial respetuosa con las tradiciones y costumbre propias de las zonas rurales, se han de promover acciones que permitan una convivencia sostenible entre estas y las innovaciones tecnológicas. Sin hacer de menos el valor cultural propio de cada pueblo, se ha de buscar que el alumnado de las zonas rurales también se sienta parte de una sociedad avanzada, globalizada y en la que, bajo el respeto a las características propias e individuales de su cultura local, se fomente el progreso y la innovación en pro de ofrecer una educación equitativa de calidad que garantice la igualdad de oportunidades, independientemente de tener un origen rural o urbano.

Potenciar y poner en valor la cultura propia de los pueblos es sin duda función también de la comunidad educativa. Cuidarla para que no se pierda y que se pueda continuar transmitiendo de generación en generación, no ha de estar reñido con mirar de frente a un futuro en el que los cambios tecnológicos marcan los tiempos, y en el que, desde los centros educativos, se ha de estar a la vanguardia de estos para poder ofrecer esa educación competitiva y de calidad que se persigue.

Las zonas rurales no han de quedarse atrás en ningún aspecto, mucho menos en el educativo, por ser la base para el desarrollo de muchos otros. Dentro de la función del profesorado tutor de las zonas rurales, como guía e impulsor del desarrollo integral del alumnado, está el garantizar ese respeto por su cultura y minimizar el riesgo de exclusión que ciertas características propias puedan suponer. Llevar a cabo la labor tutorial en una zona rural entraña unas dificultades evidentes, pero puede ser una gran fuente de conocimiento para el profesorado que ejerza dicha función. Su capacidad de adaptación y entrega quizá deba ser mayor a la que han de tener sus homólogos en las grandes ciudades, sin embargo, podrá nutrirse de esas experiencias para continuar profundizando en su identidad profesional docente poniendo el foco en la parte más esencial de su labor: la construcción de una sociedad mejor.



# **MARCO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO V. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Después de toda la revisión bibliográfica realizada, si algo parece claro es que la tutoría es una acción necesaria en el contexto educativo y formativo a la que no siempre se le ha dado la importancia que merece. En los últimos años la cosa parece haber ido cambiando de rumbo; pero aún así no es concebida por administraciones públicas ni por muchos docentes, familias o estudiantes; como algo fundamental para su desarrollo vital. Por ello, con esta Tesis, aunque circunscrita a un contexto muy específico, queremos aportar evidencias que indiquen si la cuestión avanza y si lo hace en qué línea, o si sigue igual. El objetivo de este capítulo es contextualizar toda la parte metodológica para que se pueda entender bien el estudio y los resultados que de él se deriven. Para ello, comenzamos con una justificación del mismo, exponemos el problema de investigación que nos ha movido a trabajar en ello y el objetivo

Se trata de un estudio de carácter mixto en cuanto a metodología empleada, al trabajar tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, sin la cual nada tendría sentido.

Hablaremos de la población y muestra empleada y de las fases en las que se desarrolló la investigación. En los dos capítulos siguientes será cuando demos cuenta de cada metodología empleada.

### **5.1. Justificación y contextualización del estudio**

La acción tutorial constituye un reto que debe asumir la comunidad educativa en su conjunto, desde la formación y la adaptación a los nuevos tiempos y a los diferentes entornos de aprendizaje para conseguir una orientación y tutoría de calidad en todas y cada una de las etapas educativas. A pesar de ello son los tutores y tutoras quienes tienen una importancia mayor en velar por el desarrollo personal individual y la integración del alumnado, garantizando la equidad educativa. Tras el análisis de las diferentes definiciones de tutoría y en vista de su evolución en nuestro país en las últimas décadas, tomamos como punto de partida la importancia de ver al profesorado tutor como experto, como guía para la selección y empleo de unas correctas herramientas que permitan llevar a cabo una acción tutorial fructífera con alumnado, familias y resto de docentes.

Es preciso reflexionar sobre lo relevante de la formación de los/as docentes que van a ejercer la labor de tutorizar, erigiéndose como cabezas visibles de los Planes de Acción Tutorial (PAT) en los centros de ESO.

En diversos estudios (Serrano, 2009; Torres, 2010), se pone de manifiesto que el profesorado tutor ve su labor escasamente recompensada y siente que debiera ser una función voluntaria, lo cual hace precisa la existencia de incentivos y de un mayor reconocimiento, así como el establecimiento de nuevos mecanismos de selección y nombramiento de tutores/as que permitan que no siempre sean los/as mismos/as docentes quienes cumplan con esa función.

La idea de que la calidad de un sistema de enseñanza descansa directamente sobre la calidad de su profesorado, se repite en los textos e informes sobre educación y formación docente (Talis, 2013; Eurydice 2015, 2018). Existen datos que la avalan, por ejemplo, el informe McKinsey de 2007, el cual al analizar los datos de PISA (*Programme for International Student Assessment*) se pregunta por qué desde la evaluación de 2003, unos sistemas mejoran y otros no. La respuesta es contundente: mejorar los resultados supone poner el foco en la calidad del profesorado, lo cual pasa, ineludiblemente, por mejorar su formación.

La percepción que los tutores/as tengan sobre su labor y la satisfacción manifestada en relación a su labor tutorial es un factor que incide en el desarrollo de las competencias básicas de los/as estudiantes (López, 2013). En líneas generales, los/as docentes sienten que no están preparados/as para ejercer la tutoría y, en caso de haber recibido formación al respecto, señalan que es demasiado teórica por lo que consideran que la experiencia resulta clave para mejorar su praxis.

Tras el análisis de estudios previos y el conocimiento de la relevancia de la formación del profesorado tutor a la hora del desempeño de su papel en pro de una mejora de la calidad educativa, nace la idea de la investigación que se plantea; como necesidad de dar respuesta a un cúmulo de inquietudes surgidas acerca de la acción tutorial en base a la observación y conocimientos previos de la situación de ésta en un escenario concreto: el noroccidente de Asturias. Un área típicamente rural, donde existen importantes diferencias en el nivel socioeconómico y formativo de sus habitantes, hecho que se refleja con claridad en el día a día de los centros educativos.

Las desigualdades entre los/as estudiantes se plasman en su forma de vida tanto en lo referente a temas académicos como sociales. El conocimiento de primera mano de esta

situación, da pie a la idea de que, desde los centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, a pesar de que lidiar con las problemáticas de la zona debería de estar normalizado, no se está dando una respuesta correcta a las necesidades del alumnado para que disfrute de una educación basada en la igualdad de oportunidades. Desde la acción tutorial ha de tenerse en cuenta el entorno social, cultural y económico para una intervención adaptada a esas necesidades reales de los/as estudiantes.

La formación del profesorado juega un papel muy importante a la hora de llevar a cabo las funciones propias de la acción tutorial. Bajo la hipótesis de que la formación de estos/as docentes no es la adecuada en relación a las necesidades educativas del alumnado de la zona, se plantea una investigación que busque analizar dicha formación, conociendo lo que el profesorado tutor entiende por tutoría y ahondando en sus carencias formativas.

Con esta investigación se pretende concluir si son ciertas esas hipótesis e ideas concebidas en base a las observaciones previas realizadas, conociendo el punto de vista del profesorado tutor acerca de su formación, del desempeño de su labor como orientadores/as y educadores/as de sus alumnos/as y, en definitiva, de su papel como agentes educativos clave dentro del escenario comentado.

## **5.2. Problemas de investigación y objetivos**

Bajo la idea de que estos profesores/as tienen necesidades formativas que cubrir para poder ofrecer esa intervención de calidad de acuerdo a los tiempos cambiantes y a las características concretas de la sociedad en la que trabajan, se presentan como **problemas de investigación** el conocer en qué medida esas deficiencias formativas afectan al desempeño de la labor tutorial al no coincidir con las necesidades reales del alumnado de la zona, y el cómo los/as docentes analizan, desde su experiencia, el grado de importancia de su formación a la hora de ejercer como tutores/as.

Como **hipótesis** básica de la investigación se plantea la siguiente:

La formación del profesorado tutor de los centros educativos de ESO del noroccidente de Asturias, no es adecuada ni suficiente para satisfacer las necesidades educativas del alumnado de la zona.

Atendiendo a esto el **objetivo general** es *analizar la formación del profesorado tutor de los centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria del noroccidente de Asturias, teniendo en cuenta las características propias de la zona.*

Para lograr este objetivo general nos planteamos los siguientes **objetivos específicos**. Dada la diversidad de datos recogidos y en vista de los cambios sociales y educativos que han tenido lugar a lo largo del desarrollo de la investigación, principalmente a raíz de la pandemia de la Covid-19, se han podido plantear algunos objetivos específicos para este estudio que se detallan a continuación:

1. Identificar las características sociodemográficas del profesorado de ESO del noroccidente de Asturias que ha participado en la investigación.
2. Conocer la percepción de los/as docentes en relación a su competencia para asumir las funciones propias del profesorado tutor.
3. Conocer hasta qué punto los/as docentes consideran que la Administración educativa les ofrece formación en tutoría.
4. Analizar en qué medida los/as docentes perciben que lo que realizan en sus tutorías es lo que deberían de hacer.
5. Analizar el grado de satisfacción del profesorado tutor con el desempeño de su labor.
6. Analizar cómo se han vivido los cambios educativos en el entorno de la pandemia por la Covid-19.

### **5.3. Población y muestra**

La investigación se ha llevado a cabo en los centros educativos del noroccidente del Principado de Asturias que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. A continuación se presenta la Tabla 18, con el resumen de la muestra seleccionada tanto para el estudio cuantitativo como para el cualitativo.

**Tabla 18**

*Resumen de la muestra seleccionada para los estudios cuantitativos y cualitativos*

	CUANTITATIVO	CUALITATIVO	
	Cuestionario	Entrevistas	Grupo de discusión
N/n	224/109	5	7

En la primera fase basada en el estudio cuantitativo, la población objeto de estudio estaba formada por la totalidad del profesorado de dicha etapa de los centros existentes en la zona objeto de estudio:

- IES Galileo Galilei (Navia)
- IES Carmen y Severo Ochoa (Luarca)
- IES Marqués de Casariego (Tapia de Casariego)
- IES Elisa y Luis Villamil (Vegadeo)
- COL Santo Domingo (Navia)
- COL José García Fernández (Luarca)
- CPEB Carlos Bousoño (Boal)
- CRA Villayón (Villayón)

La muestra resultante fue de 109 sujetos repartidos por todos los centros indicados.

En todos ellos, previo al comienzo de la fase de recogida de datos, se ha concretado una reunión con los/as responsables de dirección para informarles del proyecto, los objetivos del estudio y el cómo se pretendía llevar a cabo este de forma detallada. Del mismo modo, se han establecido acuerdos de confidencialidad y protección de datos de los/as participantes.

Al hablar de muestra, definida por Grasso (2006, p. 75) como “subconjunto de una población”, nos referimos a una selección de individuos de cuyo estudio será posible extraer conclusiones generalizables acerca de una población determinada.

Diferentes autores como Bisquerra (2004) o Mcmillan y Schumacher (2005), señalan que es preciso seleccionar una muestra amplia y representativa, de forma que los resultados obtenidos sean fiables y puedan generalizarse cuando no es posible acceder a la totalidad de la

población. La forma de realizar esa selección, en cada caso concreto, se denomina diseño de la muestra (Grasso, 2006).

En este estudio, para seleccionar una muestra representativa, se ha tenido que variar el criterio durante el curso de la propia investigación. En un primer momento se contaba con pasar el cuestionario a profesorado de Educación Secundaria Obligatoria que estuviese al frente de una tutoría en el momento de responder. Debido a la baja participación obtenida siguiendo ese criterio, se hizo extensible el poder responder el cuestionario a todos/as aquellos/as docentes de Educación Secundaria Obligatoria de los centros educativos participantes en el estudio, dado que todos/as ellos/as, bien si ejercían como tutores/as en ese momento, bien si lo hubieran sido con anterioridad o no, tenían la posibilidad de estar al frente de una tutoría en cursos venideros. Así el requisito para responder al cuestionario se fijó en impartir docencia dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en uno de los centros educativos participantes.

A sabiendas de que el nivel de representatividad de la muestra sería menor, por circunstancias como la falta de participación inicial de los docentes o en ocasiones el difícil acceso estos, para poder alcanzar la muestra deseada se ha tenido que recurrir al **muestreo intencional o de conveniencia** (Mcmillan y Schumacher, 2005), una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados por la conveniente accesibilidad para el investigador.

En la fase de recogida de datos cualitativos, empleamos dos técnicas de recogida de información:

1º) Entrevistas en profundidad, en las que participaron un total de 5 personas.

2º) Grupo de discusión (*focus group*), que contó con la participación de 7 personas de diferentes roles en la comunidad educativa.

La selección de la muestra para las primeras se llevó a cabo tomando como técnica de muestreo no aleatorio el **muestreo por cuotas** (Bisquerra, 2004; Izquierdo, 2015), donde se fijan una serie de características o condiciones representativas del estudio o análisis a realizar, y se selecciona un determinado número de elementos que las cumplen, llamado tamaño de la muestra. Por su parte, la selección de los participantes en el grupo de discusión se realizó utilizando un **muestreo discrecional o muestreo por juicio** (Torres, Paz y Salazar, 2006), también llamado **muestreo intencional u opinático** (Bisquerra, 2004) donde los elementos

son escogidos de forma deliberada por el investigador, por ser los más adecuados para el objeto de estudio, siendo considerados expertos en un tema determinado o relevantes como fuente de información.

## **5.4. Metodología del estudio**

### **5.4.1. Elección de la metodología de investigación**

Al plantear una investigación se hace necesario elegir la metodología más adecuada con la que se llevará a cabo, serán los objetivos y la propia finalidad del estudio los que determinen la elección de una u otra. En este caso se ha creído conveniente optar por una metodología **descriptiva**, pues se pretende que ayude a analizar el fenómeno y sus componentes.

Siguiendo la clasificación de los tipos de estudio propuesta por Rivero (2013), los estudios descriptivos describen la frecuencia y las características más importantes de un problema, sirven para analizarlo, conocer cómo es y saber cómo se manifiestan sus componentes. El conocimiento que proporcionará el estudio descriptivo, tendrá como propósito delimitar los hechos que configuran el problema de investigación, como: establecer las características demográficas de las unidades investigadas, identificar comportamientos y actitudes de quienes se encuentran en el universo de investigación o descubrir y comprobar las posibles asociaciones entre las variables de investigación (Rivero, 2013).

Los estudios descriptivos están muy presentes en la investigación educativa. Permiten el análisis detallado de un fenómeno, dando a conocer sus pormenores y reparando en sus características concretas y singulares. Para el estudio que presentamos resulta un modelo idóneo, ya que se pretende exponer cómo es la realidad educativa de una zona geográfica concreta, el noroccidente de Asturias, presentando sus características para hacer entender dicha realidad y conocer de primera mano cómo se vive esta desde la perspectiva del profesorado tutor de los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria y cómo influye en su forma de llevar a cabo sus funciones docentes.

En lo que se refiere a la temporalización, estamos ante un estudio de tipo **transversal** ya que no busca ver la evolución de un fenómeno a lo largo del tiempo, sino evaluar su situación en el momento de ser estudiado, si bien, por las características propias del trabajo, la recopilación y el análisis de datos han llevado un periodo de tiempo en el que ha habido ciertos cambios, siendo el más destacable la situación de confinamiento domiciliario vivida en el año

2020, que conllevó una adaptación de urgencia de los modelos educativos vigentes. Debido precisamente a esto, se decidió modificar el planteamiento inicial de la investigación e incluir la puesta en marcha de un grupo de discusión, en el que estuviesen representados diferentes agentes de la comunidad educativa, con el objeto de poner en común su experiencia y analizar cómo han vivido en primera persona los cambios educativos surgido a raíz de la pandemia de la Covid-19.

En función al tratamiento de las variables, el presente estudio tiene un **carácter no experimental**, ya que no hay ninguna condición determinada a la que se exponga a los sujetos ni se ha buscado la manipulación de ninguna de las variables para analizar ningún aspecto referente a su cambio.

Atendiendo a los instrumentos utilizados, se trata esta de una investigación de **tipo mixto**, con dos partes diferenciadas: una primera cuantitativa, llevada a cabo mediante cuestionarios elaborados *ex profeso* y una cualitativa posterior, para cuya consecución se realizaron entrevistas en profundidad a profesorado tutor en una primera fase y se llevó a cabo la puesta en marcha de un grupo de discusión en una fase posterior.

#### **5.4.2. Fases de la investigación**

Multitud de autores (Rodríguez, Gil y García, 1996; Padrón, 1998; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) establecen cuatro fases en el proceso de investigación. A continuación se detalla cómo se identifican y encuadran en ellas las diferentes acciones llevadas a cabo para la consecución de nuestra investigación.

##### *1. Fase de planificación*

En la fase inicial se comienza por plantear el problema que sirve como base a nuestro trabajo y por definir unos objetivos de la forma más clara y precisa posible.

Una vez clara la temática, se ha realizado una revisión documental exhaustiva acerca de la figura del profesorado tutor, la tutoría en Educación Secundaria y el desarrollo de la acción tutorial, que permitió ahondar en el estado de la cuestión y conocer otras investigaciones previas relacionadas.

No obstante, la revisión de la literatura se mantiene de forma continua a lo largo de todo el proceso investigador, con el objetivo de mantener las fuentes actualizadas y de incluir nuevas aportaciones si fuera necesario. Al ampliar la investigación, incorporando la nueva situación

vivida a consecuencia de la pandemia, se ha vuelto a realizar una revisión documental amplia, en este caso centrada en la acción tutorial en tiempos de Covid-19 y en los nuevos escenarios educativos que se han desarrollado en estos últimos años.

Con los objetivos definidos y una vez habiendo revisado literatura sobre el tema, llegó el momento de elegir el tipo de metodología más adecuado para nuestra investigación, así como seleccionar los instrumentos de recogida de datos que mejor se adaptasen a nuestras necesidades.

Tras hacer una revisión bibliográfica específica sobre instrumentos de recogida de datos, se comprobó que no existía en la literatura científica ningún cuestionario ni entrevista que se pudiese utilizar tal cual, por lo que se optó por la elaboración de instrumentos de recogida de datos propios, que pueden ser consultados en los Anexos A, B y C, basándonos en la literatura revisada y en función a los objetivos de investigación que nos habíamos planteado.

Las preguntas de la entrevista fueron elaboradas a posteriori, atendiendo a los resultados del cuestionario. Del mismo modo, para el planteamiento del guion del grupo de discusión se tuvieron en cuenta tanto los temas planteados en el cuestionario como en las entrevistas.

La población la formaban todos los/as docentes de Educación Secundaria Obligatoria de los centros educativos participantes, un total de 8 centros del noroccidente de Asturias, lo que viene a suponer un total de 224 profesores/as.

## *2. Fase de aplicación de instrumentos y recogida de datos.*

Tras la elaboración de los instrumentos se pone en marcha su aplicación y, por ende, la recogida de datos, la cual tuvo lugar en tres momentos diferenciados:

1º) Aplicación de los cuestionarios que tuvo lugar a lo largo del primer semestre de 2019.

2º) Realización de entrevistas en profundidad que se realizaron a lo largo de los meses de junio y julio de 2019.

3º) El tercer momento de recogida de datos llegaría más adelante, con la puesta en marcha del grupo de discusión, a comienzos del curso 2020-2021, en los primeros meses de la vuelta a las aulas tras el confinamiento domiciliario.

### 3. Fase analítica.

Según Rodríguez, Gil y García (1996), la tercera fase comprende las manipulaciones, transformaciones y operaciones que se realizan con los datos, así como las reflexiones y comprobaciones necesarias para poder inferir conclusiones a partir de estos en relación al problema de investigación.

Al finalizar la recogida de datos se ha llevado a cabo su análisis cuantitativo o cualitativo dependiendo de la naturaleza del instrumento utilizado. Para el análisis cuantitativo se ha utilizado el paquete estadístico *IBM Statistics*, versión 25.

Los datos cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad y del grupo de discusión se han podido analizar gracias al paquete de *software ATLAS.ti* en su versión 9.0. Para hacerlo antes ha sido necesario transcribir por completo tanto cada una de las entrevistas, las cuales habían sido grabadas con el debido consentimiento, como la conversación mantenida en el grupo de discusión. Conviene reseñar que a pesar de no ser un número elevado de entrevistas, la tarea de transcripción sí se ha dilatado en el tiempo más de lo esperado.

### 4. Fase informativa.

La cuarta y última fase del estudio consiste en la interpretación de los resultados, su discusión y análisis, y la elaboración de las conclusiones finales. Incluye también la redacción final del documento donde se presentan además las limitaciones del estudio y las propuestas de mejora para futuras investigaciones.

#### **5.4.3. Instrumentos de la investigación: cuestionario, entrevista y grupo de discusión**

Para llevar a cabo este estudio, se ha optado por una metodología mixta, entremezclando datos de naturaleza diversa. Se han utilizado tres instrumentos diferentes: el cuestionario y la entrevista, ambos de elaboración propia, y el grupo de discusión, con la finalidad de obtener resultados tanto de índole cuantitativa como cualitativa.

El instrumento de recogida de datos cuantitativos utilizado ha sido un cuestionario de elaboración propia *ad hoc*, en el que se incluyeron ítems relacionados con la formación de base del profesorado tutor en materia de acción tutorial, su formación continua o las ideas que tienen acerca de la importancia y el papel que juega la acción tutorial en el día a día de los centros para los diferentes miembros de la comunidad educativa y, en especial, para el alumnado. Se les ha preguntado también acerca de qué fortalezas y debilidades ven en su formación de cara

a saber llevar los problemas que se originan a lo largo de un curso en sus centros, en relación con la situación social del lugar donde estos se encuentran; sobre su relación con las familias y la implicación de estas en una correcta orientación del alumnado; sobre las estrategias metodológicas que utilizan y las herramientas de formación de las que disponen para asegurar una educación basada en la equidad; y sobre el conocimiento y el buen uso de los recursos disponibles a la hora de la prevención de situaciones conflictivas o la resolución de problemas.

**Tabla 19**

*Relación de los instrumentos de recogida de datos utilizados con las principales funciones del profesorado tutor atendiendo a los diferentes destinatarios*

<b>Funciones del profesorado tutor</b>	<b>Instrumento de recogida de datos</b>
<b>Con el alumnado de forma individual</b>	
Contribuir a la individualización y personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje	C/E
Detectar dificultades y necesidades para elaborar una respuesta adecuada	C/E/GD
Promover el autoconocimiento, la autoestima y las habilidades sociales	C
Proporcionar orientación académica y profesional.	C/E/GD
<b>Con el alumnado de forma grupal</b>	
Facilitar su integración	C/E
Fomentar el desarrollo de actitudes participativas	C
Controlar la asistencia	C
Mediar ante posibles conflictos	C/E
<b>Con el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación</b>	
Participar en la elaboración del Plan de Acción Tutorial (PAT)	C
Planificar el desarrollo de actividades tutoriales	C/E/GD
Transmitir la información que pueda ser útil sobre su alumnado	C/E/GD
Colaborar con el Departamento de Orientación	C/E/GD
<b>Con el resto de docentes</b>	
Coordinar el ajuste de las programaciones	C/E/GD
Fomentar la colaboración entre el profesorado	C/GD
Dirigir el proceso evaluador del alumnado	C
Gestionar la información acerca del alumnado	C/E/GD
<b>Con las familias</b>	
Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con el centro	
Informar, asesorar y formar	C/E/GD
Fomentar la implicación familiar	

Sin duda, la combinación de los diferentes instrumentos nos permite obtener una visión más pormenorizada de la realidad de la acción tutorial en una zona rural, el noroccidente de Asturias, y de la importancia de la formación del profesorado tutor de ESO teniendo en cuenta la situación actual. En los próximos capítulos se describen con detalle los análisis realizados, tanto cuantitativos como cualitativos, con sus instrumentos de referencia en cada caso. Así mismo, se presentan los análisis realizados y los resultados obtenidos.

## CAPÍTULO VI. ESTUDIO CUANTITATIVO: RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

### 6.1. Introducción

La metodología cuantitativa, que busca conocer aspectos relevantes sobre la población objeto de estudio por medio del uso de técnicas estadísticas (Hueso y Cascant, 2012), se ha desarrollado en el ámbito educativo tratando de imitarlos procedimientos de investigación propios de las ciencias naturales y físicas.

Quien investiga siguiendo la metodología cuantitativa, “se separa de la realidad que configura el objeto de estudio con el fin de descubrir regularidades y formular generalidades probabilísticas que posibiliten su predicción” (Bisquerra, 2004, p.79).

Lejos de centrarse en la explicación o exploración de un único fenómeno, la metodología cuantitativa busca la realización de inferencias partiendo de una muestra hacia una población, a través de la evaluación de las relaciones presentes entre variables de observación de la muestra (Ghauri, Grønhaug y Strange, 2020).

Se entiende la identificación de patrones generales que puedan caracterizar a una población como un objetivo principal que persigue la investigación cuantitativa (Binda y Balbastre-Benavent, 2013). Los estudios descriptivos, válidos tanto para la descripción y predicción de un fenómeno como para realizar una primera aproximación a una realidad educativa determinada, buscan la descripción de un determinado fenómeno con el mayor detalle y la mayor veracidad posibles.

Atendiendo al tratamiento de las variables, nuestro trabajo tiene un claro carácter **no experimental**, ya que no sometemos a los sujetos a ningún tipo de control, ni hemos manipulado ninguna variable para buscar un determinado objetivo. Asimismo, se agrupa dentro del tipo **transversal**, pues no pretende ver la evolución de la situación en el tiempo.

Con respecto a los instrumentos, nuestra investigación es de tipo **mixto**, es decir, posee dos partes: una cuantitativa, a través de cuestionarios; y otra cualitativa, mediante entrevistas y grupos focales; con el único fin de profundizar más en los datos y aportar resultados más precisos.

El capítulo que presentamos a continuación muestra los resultados del estudio cuantitativo sobre diversas cuestiones sobre la labor tutorial en el que participaron los/as profesores/as de ESO de los centros educativos del noroccidente de Asturias. Tras explicar de manera pormenorizada cómo es el instrumento que se ha utilizado para la recogida de datos y describir la muestra seleccionada, se detallan las pruebas que se han utilizado en la investigación.

La parte más densa del capítulo corresponde con el análisis de datos, en el que se distinguen varias partes en base a qué se relacionen los datos que se analizan: con la formación en aspectos de la tutoría, con la realidad de la tutoría o con la percepción sobre la labor tutorial. Una vez analizados los datos objetivos, pasamos a interpretarlos, con el fin de facilitar su comprensión y poder ofrecer posteriormente unas conclusiones acerca de lo observado en base a los análisis e interpretaciones realizados.

## **6.2. Instrumento de recogida de datos: El cuestionario**

Para la recogida de datos se ha utilizado como instrumento el cuestionario, que permite al investigador obtener de manera sencilla un volumen de información importante acerca de los sujetos estudiados y su entorno.

Haber elegido en un primer momento el cuestionario mediante un formulario *online* frente a las demás técnicas de recogida de información, ha obedecido, entre otras, a las siguientes razones:

- Bajo coste y optimización de recursos.
- Supone una forma rápida de alcanzar un volumen de datos importante, de una forma sencilla se puede acceder a muchos/as docentes a la vez y que estos/as decidan en qué momento responder al cuestionario.
- Facilidad de aplicación.
- Facilita el análisis estadístico de la información recogida.
- Los/as participantes tienen una elevada sensación de anonimato.
- No es necesaria la presencia de la investigadora, lo que hará que las respuestas no estén sometidas a sus posibles sesgos ni que este influya en los/as entrevistados/as.
- Permite tener acceso a poblaciones difíciles.
- Evita errores de codificación, saltos de preguntas, etc...

No obstante, este tipo de técnica también muestra algunas debilidades:

- Posibles fallos informáticos.
- Necesidad de disponer de acceso a internet para realizar el cuestionario.
- Impersonalidad.
- Resulta un medio poco motivador y esto puede conllevar una baja respuesta.
- No permite observar las reacciones de los/as participantes.

En la presente investigación se ha optado por un cuestionario de elaboración propia *ad hoc*, dado que, tras la revisión bibliográfica pertinente, no se ha encontrado en la literatura científica existente ningún modelo de cuestionario que se pudiera reproducir de forma íntegra y se adaptara a nuestros objetivos. De algunos de los trabajos revisados (Sobrado, 2007; López, 2013), se han sacado modelos de formulación de pregunta e ideas para el planteamiento de las diferentes cuestiones. Se ha redactado el cuestionario final siguiendo las directrices metodológicas de autores como Bisquerra (2004) o Córdoba (2005) entre otros. Este último distingue las siguientes fases en la elaboración de la encuesta:

1. Definición de los objetivos del cuestionario.
2. Planificación del cuestionario, destacando sus diferentes apartados.
3. Elaboración y selección de las preguntas (abiertas, cerradas...)
4. Análisis de la calidad de las preguntas.
5. Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.
6. Redacción final de la encuesta.

Se ha buscado que la redacción fuese entendible y ordenada, que respondiese a los objetivos planteados y que dejase los ítems claros para ofrecer la mayor facilidad de respuesta.

Una vez elaborado el cuestionario, se procedió a someterlo a un proceso de validación de contenido por un grupo de expertos, formado por 3 profesoras de Orientación que forman parte del Programa de Doctorado en el que se inscribe la Tesis, así como otra docente de fuera del programa con el fin de constatar si los elementos del instrumento eran suficientes y adecuados para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Como ya se comentó, inicialmente el cuestionario estaba destinado a los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de los centros participantes que se encontraban al frente de una tutoría. Al no obtener la participación deseada siguiendo ese criterio, se hizo extensible el poder responder el cuestionario a todos aquellos/as docentes de Educación Secundaria

Obligatoria de dichos centros educativos, pues todos/as ellos/as, son susceptibles de estar al frente de una tutoría, con lo que el criterio para responder se fijó en impartir docencia dentro de la etapa de ESO.

El cuestionario está formado por 59 ítems, los cuales, a excepción de las 13 preguntas iniciales, de identificación, el resto ya se centraba en diferentes dimensiones de la tutoría. Se contestan atendiendo a una escala de valoración tipo Likert (donde 1 es “nada de acuerdo” y 5 es “mucho/totalmente de acuerdo”).

Las preguntas se presentan divididas en cuatro apartados o bloques diferentes que se detallan a continuación.

- 1. Cuestiones iniciales**, por medio de las que recabar datos acerca de las características personales de los/as participantes, tales como género, edad, años de docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, nivel formativo, situación laboral, desempeño actual de la labor tutorial, elección voluntaria de ejercer como tutor/a, años de experiencia en ese cargo, centro al que pertenece, curso en el que más veces ha sido tutora, asistencia a cursos específicos de formación de tutores y voluntad o rechazo de ser tutora el curso próximo motivando su respuesta.
- 2. Cuestiones relacionadas con la formación en aspectos de la tutoría.** En este apartado del cuestionario, se pretende conocer en qué medida los docentes participantes se perciben formados en diferentes aspectos relacionados directamente con la tutoría y en qué grado consideran que se les está ofreciendo dicha formación. Está compuesto por una serie de ítems que enuncian acciones propias de la labor tutorial, como el conocer la psicología del adolescente, el *informar acerca de la situación actual del mercado laboral o favorecer el autoconcepto del alumnado*.
- 3. Realidad de la tutoría.** En el tercero de los bloques se solicita al profesorado que indique en qué medida los aspectos de la tutoría que se habían tratado en el apartado anterior son una realidad y qué medida deberían serlo.
- 4. Percepción de la tutoría.** El último de los bloques de cuestiones recoge los últimos 24 ítems que pretenden recabar información acerca del grado de acuerdo o desacuerdo con

diferentes afirmaciones relacionadas con la labor como tutor como “*Estoy preparado/a para hacer frente a la labor como tutor*”, “*Mi labor como tutor es realmente útil*” o “*Ser tutor me crea situaciones de ansiedad o estrés*”.

Tanto en el formulario *online* como en su versión impresa, se incluía, previo a las preguntas, un pequeño párrafo introductorio donde se explicaba la importancia de contestar con sinceridad a las cuestiones planteadas y el objetivo de la investigación de la que formaba parte el cuestionario, así como se agradecía la colaboración voluntaria y desinteresada de quienes accedían a ofrecernos sus respuestas. Por supuesto era totalmente anónimo y con fines únicamente enfocados al presente trabajo de investigación y las publicaciones de él derivadas tratando los datos de manera global.

### **6.3. Muestra seleccionada**

El tipo de muestreo utilizado es un muestreo incidental, es decir, invitar a participar a todos los centros del Occidente de Asturias, de forma totalmente voluntaria. Lo que sí tratamos, en la medida de lo posible, al ir recibiendo las respuestas, fue contar con una muestra variada en cuanto a las variables objeto de estudio y que nos permitieran después realizar comparaciones entre grupos atendiendo, por ejemplo, a la edad, el género (algo complicado en una profesión tan feminizada), experiencia docente, experiencia como tutores, puesto, años en el centro, etc.

Para ello comenzamos por informarnos de manera directa del número de docentes que componían dichos centros para extraer una muestra proporcional aleatoria de, al menos en torno al 30-40% de respuestas en cada centro. Pero hasta en este caso fue complicado porque hablamos de centros muy pequeños que oscilan entre 50 profesores el más grande a 6 el más pequeño; lo que imposibilitaba cualquier tipo de comparativa entre centros.

La población total está compuesta por 222 profesores/as y hemos obtenido respuesta de un total de 109 docentes lo que supone el 49,55% del total. Debemos indicar que nuestras expectativas fueron superadas altamente en algunos centros que, por ser muy pequeñitos, se llegó a alcanzar el 87,5% de respuesta, tal y como se muestra en la Tabla 20.

**Tabla 20***Población y muestra por centros educativos*

Centro educativo	Población		Muestra	
	N	%	n	%
IES Galileo Galilei – Navia	50	22,52	32	29,36
IES Carmen y Severo Ochoa – Luarca	42	18,91	23	21,10
IES Marqués de Casariego - Tapia de Casariego	44	19,80	14	12,85
IES Elisa y Luis Villamil – Vegadeo	45	20,27	16	14,68
COL Santo Domingo – Navia	8	3,30	7	6,42
COL José García Fernández - Luarca	9	4,04	6	5,51
CPEB Boal – Boal	20	9,00	8	7,33
CRA Villayón - Villayón	6	2,60	3	2,75
<b>Total</b>	<b>224</b>	<b>100</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Finalmente, participaron un total de 109 docentes de Educación Secundaria Obligatoria, 73 mujeres (66,4%) y 36 hombres (32,7%). La edad media de los participantes se sitúa en los 45,13 años ( $D.T.=8.722$ ) y oscila entre los 24 y los 62 años. La media de años que han estado como docentes de ESO es de 15,9 ( $D.T.=9.256$ ) y abarca un intervalo que va entre 1 y 34 años, tal y como se observa en la Tabla 21.

**Tabla 21***Distribución de la muestra en función de los años dedicados a la docencia en la ESO y a los años en que han sido tutores/as*

Experiencia docente	Frecuencia	%	Ejerciendo como tutor/a	%
< 1 año	-	-	1	1,02
Entre 1-5 años	20	18,35	40	40,81
,81>5 hasta 10	10	9,17	30	30,61
>10 hasta 15	24	22,02	12	12,24
>15 hasta 20	23	21,10	10	10,25
>20 hasta 25	14	12,84	2	2,04
>25 hasta 30	12	11,01	3	3,03
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>100</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

Comenzamos presentándonos a los centros y solicitando su participación a lo que respondieron muy positivamente desde la dirección de los mismos. Los directores y las directoras se comprometieron a explicar el trabajo al profesorado y a dejarles el link correspondiente para que pudieran cubrirlo, ya que, en principio se planteó para ser *online*.

Este contacto se mantuvo en mes de enero de 2019, a comienzos del segundo trimestre del curso, empezando a tener las primeras respuestas a mediados de dicho mes. Decíamos que, en principio, se planteó *online*; pero después de muchas llamadas al centro, de que nos facilitaran los correos electrónicos y se los hiciésemos llegar, no fue suficiente para alcanzar una muestra significativa. Fue en ese momento, cuando la directora de la Tesis redactó una carta que fue entregada en mano a los directores de los diferentes centros educativos (Anexo D), explicando la importancia del estudio y solicitando la colaboración del profesorado; pero la cantidad de respuestas seguía siendo insuficiente. Muchos docentes hacían caso omiso a los correos electrónicos que se les reenviaban desde las jefaturas de estudio, otros solicitaban el enlace para realizar la encuesta y luego no llegaban a rellenar el formulario.

Así, para intentar conseguir el mayor número de participantes decidimos que lo mejor sería presentarse en persona en los centros educativos y explicar en qué consistía el cuestionario y cuál era su finalidad, llevando copias impresas de éste para que el profesorado que decidiese cubrirlo en el momento pudiese hacerlo y entregarlo. Aún así se dejaron copias en los diferentes centros educativos con un plazo en el que pasaríamos a recogerlas. Después de varias idas y venidas a los centros se consiguió un número nada despreciable a juzgar por la dificultad que tuvo este trabajo de campo. Sin duda esta ha sido la parte del trabajo más tediosa, difícil y larga de todo el proceso. El tener que ir en cierto modo “persiguiendo” al profesorado para lograr su colaboración ha dilatado la finalización del trabajo más de lo deseado.

#### **6.4. Pruebas estadísticas utilizadas en la investigación**

Antes de proceder a dar cuenta de los análisis de datos realizados y los resultados obtenidos, queremos referirnos a las pruebas estadísticas utilizadas y que consideramos más pertinentes teniendo en cuenta la naturaleza del estudio, que sigue una metodología *descriptiva* y *exploratoria*. Para ello utilizamos el paquete estadístico *IBM Statistics, versión 25*.

Lo primero fue comprobar si los datos obtenidos cumplían con los requisitos de normalidad y se observó a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (por ser más de 50 casos). Las hipótesis analizadas son: Hipótesis nula  $H_0$  que habla de la distribución normal de

las variables objeto de estudio y de una hipótesis alternativa  $H_1$  que afirma justamente lo contrario, que las variables no se distribuyen normalmente. Para la interpretación de los resultados tenemos que atender a la significación bilateral “ $p$ ”. Así, si  $p < .005$ , se acepta la hipótesis nula y si  $p > .005$  se acepta la hipótesis alternativa de distribución normal de la muestra.

En nuestro caso  $p = .000 < .005$ , lo que significa que debemos quedarnos con la hipótesis nula de no normalidad de la muestra y recurrir a las pruebas no paramétricas que, aunque son menos robustas, son las adecuadas en este caso, si queremos hacer comparaciones de grupos.

En el ámbito de las Ciencias Sociales es muy habitual su uso puesto que existen muchas variables que no siguen las condiciones de parametricidad (Berlanga y Rubio, 2012). En cualquier caso, aun aplicándose pruebas diferentes los valores no difieren en absoluto de los obtenidos mediante pruebas paramétricas, ya que cada prueba paramétrica tiene una homóloga en las no paramétricas. Así, por ejemplo, la  $t$  de Student es reemplazada por la prueba U de Mann-Whitney, por ejemplo. El hecho de contar con un número de datos superior a 50 también supone un punto a nuestro favor para dar mayor consistencia a los resultados de las pruebas empleadas.

Al carácter descriptivo de nuestro estudio, añadimos un **carácter inferencial** en el que compararemos en algunas de las dimensiones analizadas. Atendiendo a la naturaleza de los datos con muestras muy pequeñas no se podrán realizar algunas comparaciones que podrían ser interesantes, como es atendiendo a cada centro; pero al tratarse de una población tan diversa y dispersa, eso no va a ser posible.

Entre las pruebas descriptivas se realizan análisis de frecuencias (nos parece interesante al tratarse de pocos sujetos), y de porcentajes que pueden dar una visión de conjunto, clarificadora en algún aspecto. Así mismo, recurriremos a tablas de contingencia para saber la distribución de la muestra en función de determinadas variables, como por ejemplo el género, los rangos de edad que se establezcan, etc, que nos permitirán conocer. hacia dónde se decantan los resultados de las pruebas estadísticas inferenciales que se realicen en cada caso, según la naturaleza de los datos y que señalamos a continuación en la Tabla 22.

**Tabla 22***Pruebas no paramétricas utilizadas*

	<b>DOS MUESTRAS</b>	<b>K MUESTRAS</b>
<b>GRUPOS INDEPENDIENTES</b>	<b>U de Mann-Whitney</b> (diferencias entre grupos, género, edad, años de experiencia docente, elección voluntaria de la tutoría)	<b>H de Kruskal Wallis</b> (diferencias entre grupos y categoría docente, si es tutor/a, situación laboral.)
<b>GRUPOS DEPENDIENTES</b>	<b>W de Wilcoxon</b> (comparación entre lo real y lo ideal- necesidades del tutor)	<b>Friedman</b> (grado de valoración de las diferentes dimensiones de la tutoría)

Para analizar el contenido de la única pregunta abierta del cuestionario, en la que se les pedía motivar la respuesta a la cuestión sobre *si les gustaría o no ser tutor/a el próximo curso*, se ha realizado un análisis de contenido, que nos permite ver cuáles son esas motivaciones y así poder entender mejor algunas de las respuestas dadas, o recoger ideas clave a la hora de sacar conclusiones y que será expuesta al final del análisis de datos.

## 6.5. Análisis de datos

Para facilitar la lectura y la comprensión del análisis de los datos cuantitativos, se presentan atendiendo a las diferentes partes del cuestionario aplicado en su día:

- 1) Cuestiones iniciales o de identificación (ítem 1-14)
- 2) Formación en aspectos de la tutoría: la tengo/ me la ofrecen (ítem 15-33)
- 3) Realidad de la tutoría (ítem 34 (es) – ítem 35 (debería ser))
- 4) Percepción sobre la labor tutorial (ítem 36-59)

### 6.5.1. Cuestiones iniciales

Como ha quedado constancia al referirnos a la muestra utilizada, en su mayoría son mujeres 73 y 36 son hombres. La edad media de los participantes se sitúa en los 45,13 años ( $D.T.=8.722$ ) y oscila entre los 24 y los 62 años. La media de años que han estado como docentes de ESO es de 15,9 ( $D.T.=9.256$ ) y abarca un intervalo que va entre 1 y 34 años, como ya se ha dejado constancia.

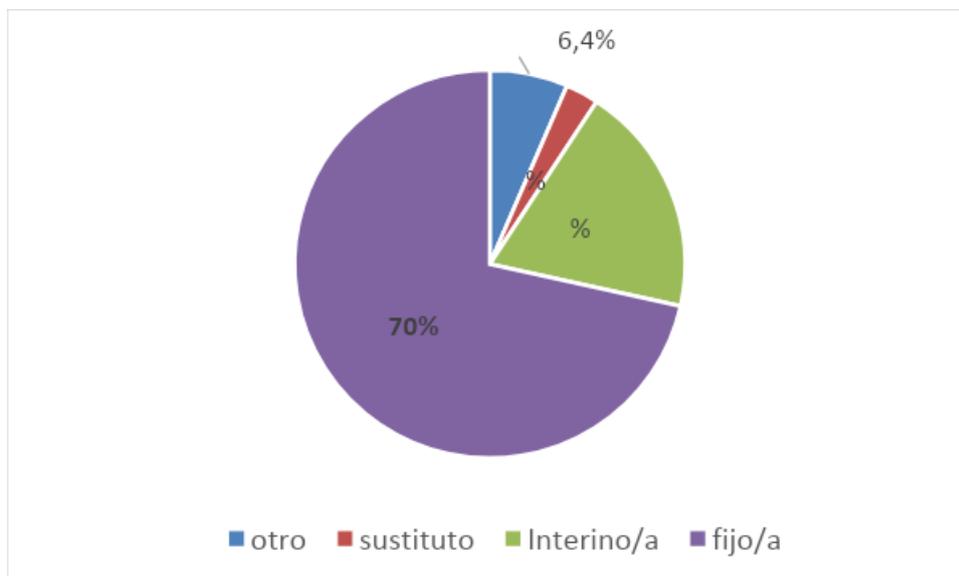
La formación inicial de los participantes es en su mayoría de diplomatura/licenciatura o graduados, dados los cambios producidos en la organización de los estudios universitarios en

la etapa de formación inicial del profesorado participantes (77,3%), que suponen 85 del total de la muestra; el 17,3%, es decir, 19 sujetos dicen haber realizado un Máster o Posgrado y el resto 4,5%, 5 sujetos han hecho un Doctorado.

Cuando se les pregunta si son tutores/as en la actualidad, el 74% señala que sí, mientras un 22,7% dice que no; pero hay que tener en cuenta que el 9,1% que se corresponde con 10 sujetos han dejado la pregunta en blanco. Lo mismo sucede al referirnos a la situación laboral que tienen en el centro. Para exponer estos datos nos apoyamos en la Figura 5.

### Figura 5

*Situación laboral de la muestra*



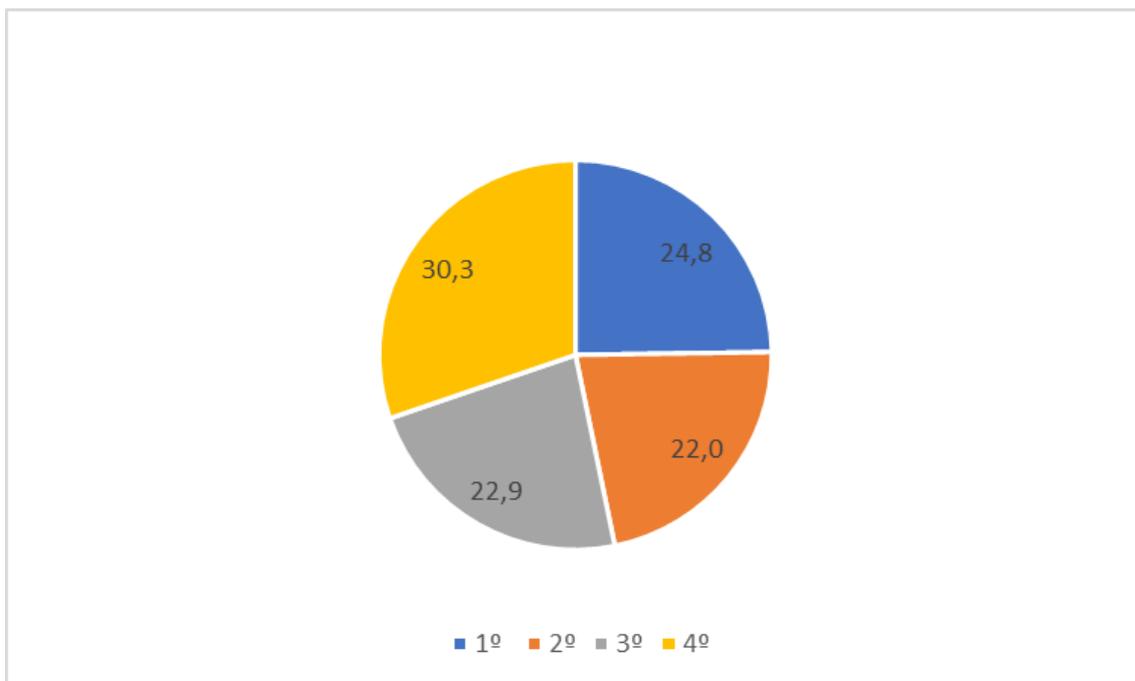
Como se puede observar la mayoría es profesorado asentado en sus centros con un contrato fijo, funcionarios/as; por lo que la rotación es mínima; el 19,1% está interino por lo que se supone que cambiará de centro en algún momento, algo muy importante para la acción tutorial, y ya no digamos con los/as que están como sustitutos/as o similar.

Entre estas primeras preguntas de identificación, se han metido cuatro relativas a la acción tutorial, en concreto: si han elegido voluntariamente ser tutores/as, en qué curso de la ESO han sido tutores/as en más ocasiones, si han asistido a cursos de formación en tutoría y, finalmente, si elegirían ser tutores/as el próximo curso.

A la primera de las cuestiones responden 90 (82,57%) que no han elegido voluntariamente ser tutores/as, lo que significa que se han visto obligados a ocupar el cargo. Tan solo 19 personas (17,43%) señalan que sí lo han asumido voluntariamente, lo que ya está hablando muy claro sobre el concepto que hay entre el profesorado de que la tutoría es una carga añadida y no están demasiado dispuestos/as a asumirla.

### Figura 6

*Tutores/as por curso*



Las comparativas por centros educativos participantes no era aconsejable dadas las diferencias entre el número de profesorado existente en cada uno de ellos; pero el juego nos lo da la comparativa entre las preguntas iniciales o de identificación de la muestra, en su conjunto, y las otras variables de identificación recogidas y que pasamos a analizar.

### 6.5.2. Formación en aspectos de la tutoría

Los datos que se analizan en este apartado son los referidos a la formación en diferentes aspectos de la tutoría. Un total de 20 ítems conforman este segundo bloque del cuestionario en el que se solicita a los docentes que valoren por medio de una escala tipo Likert de 4 alternativas de respuesta (desde nada hasta totalmente), **en qué medida perciben que tienen formación en ciertos aspectos de la tutoría, y en qué medida consideran que les es ofrecida**, de cara a la realización exitosa de una serie de acciones propias de la labor tutorial.

Comenzamos, como en el anterior apartado, dando una visión global de los porcentajes de respuesta en los ítems propuestos. Para no extendernos demasiado en este apartado con información que pueda resultar confusa, procedemos a agrupar las categorías superiores: “mucho y totalmente de acuerdo”; si bien en algunos de los comentarios nos referiremos también a las categorías más bajas de respuesta, cuando lo consideremos pertinente. Los resultados están en la Tabla 23.

**Tabla 23***Formación que perciben que tienen y la que consideran que le ofrecen*

<b>FORMACIÓN</b>	<b>LA TENGO (n/%)</b>	<b>ME LA OFRECEN (n/%)</b>
Conocer las posibilidades de obtener becas (al estudio, de libros, comedor, etc..)	<b>33 (30,27)</b>	41 (37,61)
Conocer medidas de atención a la diversidad	<b>77 (70,64)</b>	79 (72,48)
Informar sobre las posibilidades del sistema educativo	73 (62,97)	<b>98 (89,9)</b>
Informar sobre la situación actual del mercado laboral	73 (62,97)	72 (66,05)
Conocer estrategias de búsqueda de empleo	<b>45 (41,28)</b>	<b>28 (25,69)</b>
Saber coordinar el proceso de evaluación del alumnado	<b>87 (79,81)</b>	65 (59,63)
Saber organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación	<b>43 (39,45)</b>	60 (55,04)
Favorecer el autoconcepto del/de la alumno/a	47 (43,11)	44 (40,37)
Favorecer la adquisición de competencias de comunicación lingüística	68 (62,38)	<b>33 (30,27)</b>
Favorecer la adquisición de competencia social y ciudadana	69 (63,30)	46 (42,20)
Favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal.	65,00 (59,63)	35 (32,11)
Conocer las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado	65 (59,63)	46 (42,20)
Conocer la psicología de los/as adolescentes	55 (50,46)	42 (38,53)
Potenciar hábitos de vida saludables	72,00 (66,05)	62 (56,88)
Potenciar un uso responsable de internet y las redes sociales	<b>74 (67,89)</b>	64 (58,71)
Potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable	76 (62,72)	53 (48,62)
Implicarse en la enseñanza de técnicas de estudio	56 (51,38)	<b>91 (83,49)</b>
Favorecer la educación afectivo-sexual	50 (45,87)	61 (55,96)
Tratar sobre temas de prevención de drogodependencias	<b>30 (27,89)</b>	67 (61,47)

Como se observa en la tabla los docentes se ven más formados para desarrollar las tareas que son de información a los estudiantes, a juzgar por la percepción que tienen de lo que saben hacer como tutores, indican ser competentes en *saber coordinar el proceso de evaluación del alumnado* (79,81%); *Conocer medidas de atención a la diversidad* (70,64%); *Potenciar un uso responsable de internet y las redes sociales* (67,89%), y *Potenciar hábitos de vida saludables* (66,05%). Como se puede ver, son las funciones de información al alumnado las que más dicen poseer los/as docentes, alcanzando los porcentajes más altos, a excepción de la falta de conocimiento que tienen para *informar a los estudiantes sobre becas* (30,27%), que es casi lo menos valorado, solo superada por *tratar sobre temas de drogodependencia* (27,89%), acerca de lo cual podemos ver cómo perciben un déficit formativo importante. Es reseñable, en el caso del *conocimiento de las posibilidades de obtener becas*, cómo un porcentaje considerable de la muestra (16,41%) señala no estar nada formado al respecto, en línea con el porcentaje que indica que la oferta formativa al respecto es nula (21,8%).

Las *posibilidades del sistema educativo* parece ser una temática que en cierto modo dominan (62,97%), siendo además aquella de la que más formación les ofrecen (89,9%). Una asociación entre variables que no puede hacerse en la misma línea respecto a la *implicación en la enseñanza de técnicas de estudio* (51,38%), acerca de lo cual se ven formados/as en torno a la mitad de los/as docentes participantes, mientras que dicen que es una de las temáticas sobre las que mayor oferta formativa tienen (83,49%).

*Coordinar el proceso de evaluación del alumnado* (79,81%) y *organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación* (39,45%), son dos funciones típicas del profesorado tutor, por lo que cabría esperar que respondiera que lo conocen el 100% del profesorado y no ha sido así. De hecho *saber organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación* está entre las funciones de las que menos formación dicen tener. En cuanto a si le ofrecen dicha formación, viendo los porcentajes sorprende igualmente el que haya tantos/as docentes que señalan que nadie les habla de ello, un 12,7%.

Hay un bloque de preguntas relativas a si están formados/as para favorecer determinadas competencias en el alumnado, como la *autonomía e iniciativa personal* (59,63%) o el *autoconcepto* (43,11%), a lo que dicen que sí en un porcentaje bajo; valoraciones que descenden cuando hablamos de si en su oferta formativa se habla de estos temas, con porcentajes del 32,11% y del 40,37% respectivamente.

Los datos son ligeramente mejores si hablamos de *favorecer la adquisición de competencias de comunicación lingüística* (62,38%), *favorecer la adquisición de competencia social y ciudadana* (63,30%), o *favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal* (59,63%). En este caso los porcentajes descienden acusadamente al hablar de la formación que les ofrecen para ejercer como tutores/as, siendo de los más bajos con 30,27%, 42,20% y 32,11% respectivamente.

Resulta llamativo que, si *bien informar sobre la situación actual del mercado laboral* recibe una buena valoración (62,97%), un 17,3% de los/as docentes señalan que no reciben nada de oferta formativa sobre ello. Respecto a *conocer estrategias de búsqueda de empleo*, encontramos uno de los datos más bajos en cuanto a percepción formativa de los/as docentes (41,28%), siendo tan solo un 25,69% quienes afirman recibir oferta formativa y, casi de forma pareja, un 22,7% los que dicen que no reciben ninguna.

Tan solo la mitad del profesorado participante dice estar formado para *conocer la psicología de los/as adolescentes* (50,46%) e *implicarse en la enseñanza de técnicas de estudio* (51,38%), estando ambos en puntos diferentes en cuanto a la oferta formativa. Un 38,53% de los/as participantes dice recibir oferta para formarse en el *conocimiento de la psicología de los/as adolescentes*, mientras que en un porcentaje mucho mayor, el 83,49%, afirman recibir esta oferta en referencia a la *enseñanza de técnicas de estudio*.

El ítem relativo a *potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable* alcanza un porcentaje más elevado (62,72%), no siendo de los que más formación les ofrecen (48,62%). Con un porcentaje ligeramente inferior encontramos la formación que dicen recibir acerca de conocer las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado (59,63%), algo clave para el buen desarrollo de la labor tutorial en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Finalmente, en este bloque se preguntaba por otras importantes funciones del profesorado tutor dadas las características propias de la etapa vital del alumnado de ESO, *favorecer la educación afectivo-sexual*, para lo que dicen estar escasamente formados (48,87%) y les ofrecen formación en un porcentaje también escaso (55,96%); y *tratar sobre temas de prevención de drogodependencias*, donde ya la percepción formativa del profesorado es la más baja con tan solo un 27,89%, en relación con todo lo visto. Tan solo 30 docentes se ven

competentes en la temática de las drogodependencias, aunque esta sea una de las que más dicen recibir oferta (61,47%).

Si dividimos la muestra en función de la variable género, que recordemos que se componía de 36 hombres (33,03%) y 73 mujeres (66,97%), consideramos que es una variable que no permite demasiada comparación al estar muy descompensada. El número de hombres que han respondido es la tercera parte del de mujeres. Aún así, hicimos las tablas de contingencia correspondiente para ver qué resultados se obtenían en el primer bloque de variables estudiadas, es decir, la percepción que tienen de su formación y, por otro lado, la que consideran que les ofrecen. Los resultados muestran como cabía esperar una supremacía de las mujeres en todos los ítems, que no merece la pena reproducir en este Informe, porque serían datos sesgados de partida.

De hecho, realizados los análisis inferenciales correspondientes, no han dado resultados estadísticamente significativos atendiendo a las variables género y edad, donde la dispersión era también muy alta como se ha visto en la descripción de la muestra, con puntuaciones, para la pregunta acerca de los años de experiencia docente en ESO, que oscilaban entre menos de un año y más de 30; ( $z$  ( $n=109$ );  $p < .05$ ), en todos los ítems.

Analizando la categoría docente, vemos que solo son estadísticamente significativas las diferencias cuando nos referimos a *informar acerca de la situación del mercado laboral*, tanto desde el punto de vista de que perciben que tienen formación al respecto ( $\chi^2$  (2,  $n = 109$ ) = 7.993;  $p = .020 < .05$ ); como atendiendo a que se la ofrecen ( $\chi^2$  (2,  $n = 109$ ) = 8,280;  $p = .016 < .05$ ). En este caso, son los/as docentes que han realizado un Máster o Posgrado quienes lo perciben en mayor medida, seguido de los/as doctorados y, finalmente los/as que solo poseen una diplomatura, licenciatura o grado, si atendemos a los rangos promedio en cada caso. Las personas de mayor edad parecen estar más desinformadas de estos temas.

El profesorado señala también que está preparado para *favorecer el autoconocimiento del alumnado* ( $\chi^2$  (2,  $n = 109$ ) = 8,846;  $p = .0162 < .05$ ); y para *favorecer la autonomía e iniciativa personal* ( $\chi^2$  (2,  $n = 109$ ) = 10,559;  $p = .005 < .05$ ). Curiosamente en estos aspectos es el profesorado con menor nivel de estudios el que se percibe mejor preparado. Ello puede deberse a que cada vez más se trabajan este tipo de temáticas en la formación inicial del profesorado de Secundaria y antes parecía que el tutor de ESO estaba solo enfocado en la salida laboral del alumnado.

Sin embargo, el ser tutor/a en la actualidad, o la situación laboral, son variables que no aportan diferencias estadísticamente significativas.

Los años de experiencia docente nos parecía una variable de interés para saber algo más de la evolución de la tutoría en el contexto objeto de estudio y, realizadas las pruebas pertinentes, los resultados indican que la función de *organizar y presidir las juntas de evaluación del grupo* es estadísticamente significativa tanto en cuanto a su percepción de que tienen esa competencia ( $\chi^2(4, n = 109) = 10,266; p = .003 < .05$ ), como a que se la ofrezcan ( $\chi^2(4, n = 109) = 10,266; p = .036 < .05$ ). La *educación afectivo social* ( $\chi^2(4, n = 109) = 12,442; p = .014 < .05$ ), y la *formación en prevención de drogodependencias* son dos variables que difieren significativamente del resto en cuanto a que sea una formación que les ofrecen ( $\chi^2(4, n = 109) = 13,472; p = .008 < .05$ ).

Respecto a la variable de si han elegido voluntariamente ser tutores, ya veíamos en las descriptivas que 90 docentes, lo que supone un 82,57% de la muestra, no habían elegido voluntariamente ser tutores/as, lo que dada la diferencia de porcentajes posibilita pocas comparativas.

La respuesta a cuestiones como sentirse formados para *informar sobre becas de libros, becas de comedor, etc.*, es una cuestión que perciben como una competencia adquirida ( $z(n = 109) = 13,47 - 2,1912; p = .037 < .05$ ), y también ofrecida ( $z(n = 109) = -2,549; p = .011 < .05$ ); *Organizar y presidir las juntas de profesores/as y juntas de evaluación* es señalada tanto como algo que saben hacer ( $z(n = 109) = -2,397; p = .017 < .05$ ); como algo acerca de lo que les ofrecen formación ( $z(n = 109) = -3,395; p = .001 < .05$ ); *favorecen el autoconcepto del alumnado* ( $z(n = 109) = -2,365; p = .018 < .05$ ); y, además, consideran que le ofrecen formación sobre ello ( $z(n = 109) = -2,351; p = .019 < .05$ ). Así mismo, *favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas* ( $z(n = 109) = -2,360; p = .0118 < .05$ ); y consideran que es una formación que sí les ofrecen ( $z(n = 109) = -3,199; p = .001 < .05$ ); ocurre lo mismo con las *competencias social y ciudadana*, pues tanto las poseen ( $z(n = 109) = -2,808; p = .005 < .05$ ); como les ofrecen formación en relación a ellas ( $z(n = 109) = -2,322; p = .020 < .05$ ).

Cuando se les pregunta si perciben que están formados/as para *favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal*, ocurre exactamente igual: la tienen ( $z(n = 109) = -2,970; p = .003 < .05$ ); y les forman sobre ella ( $z(n = 109) = -2,810,549; p = .005 < .05$ ). Sin embargo, cuando se habla de *conocer la psicología del adolescente* ya solamente es significativa la respuesta de la formación que reciben ( $z(n = 109) = -2,008; p = .045 < .05$ ).

Por las respuestas dadas, parece como si hubiese ya un cierto cansancio en abordar la acción tutorial, por lo que nos pareció interesante compararlo con los años de experiencia impartiendo en la ESO. Son aquellos/as docentes de mayor experiencia, en concreto la banda etaria de 50-57 años los/as más implicados/as con el tema así como los más jóvenes, aunque no con demasiado entusiasmo. Los análisis de significación indican que hay temáticas de gran actualidad que no destacan: prevención del medio ambiente, conocimiento de uno mismo, todo lo relativo a la inserción laboral, etc.; lo que deja entrever un panorama bastante preocupante, si bien, los datos hay que tomarlos con cautela dada la baja muestra empleada.

### **6.5.3. Datos relacionados con la realidad de la tutoría**

Como en el bloque II del cuestionario se les implicaba mucho en la respuesta, somos conscientes de que siempre hay un cierto sesgo a responder muy positivamente a todo, como hemos podido comprobar; por ello, quisimos complementarlo con un tercer bloque que hablase de **cómo era la acción tutorial** en el día a día, en su quehacer docente, y cómo consideraban que **debería de ser**. De alguna manera, era una forma de matizar las respuestas dadas anteriormente y pulsar, desde otra perspectiva, la realidad de la acción tutorial en los centros del noroccidente de Asturias.

Así, en este bloque del cuestionario se pedía a los profesores y profesoras que diesen su opinión sobre los aspectos de la tutoría ya referidos, indicando en este caso, por un lado, en qué medida perciben que son una realidad, que se están realizando y, por otro lado, si consideran que deberían de serlo en caso de haber opinado negativamente.

Se seguía la misma escala tipo Likert ya utilizada, con valores del 1 al 4, donde recordemos 1 = Nada, 2 = Algo; 3 = Bastante y 4 = Totalmente; para facilitar las respuestas al tener la dinámica clara y, como en el apartado anterior vamos presentando los resultados agrupando las categorías más altas de respuesta.

**Tabla 24***Formación que perciben que tienen y la que consideran que le ofrecen*

<b>FORMACIÓN</b>	<b>ES (n/%)</b>	<b>DEBERÍA SER (n/%)</b>
Dar a conocer las posibilidades de obtener becas (al estudio, de libros, comedor, etc..)	51 (46,79)	<b>80</b> <b>(42,10)</b>
Dar a conocer medidas de atención a la diversidad	76 (69,72)	90 (82,57)
Informar sobre las posibilidades del sistema educativo	<b>80</b> <b>(73,39)</b>	97 (88,99)
Informar sobre la situación actual del mercado laboral	<b>32</b> <b>(29,36)</b>	<b>79</b> <b>(72,48)</b>
Dar a conocer estrategias de búsqueda de empleo	<b>26</b> <b>(23,85)</b>	<b>81</b> <b>(74,31)</b>
Coordinar el proceso de evaluación del alumnado	<b>86</b> <b>(78,80)</b>	97 (88,99)
Organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación	<b>88</b> <b>(80,73)</b>	96 (88,07)
Favorecer el autoconcepto del/de la alumno/a	53 (48,62)	<b>106</b> <b>(97,25)</b>
Favorecer la adquisición de competencias de comunicación lingüística	53 (48,62)	84 (77,06)
Favorecer la adquisición de competencia social y ciudadana	67 (61,47)	97 (88,99)
Favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal.	<b>49</b> <b>(44,95)</b>	93 (85,32)
Conocer las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado	70 (64,22)	<b>101</b> <b>(92,66)</b>
Conocer la psicología de los/as adolescentes	53 (48,62)	95 (87,15)
Potenciar hábitos de vida saludables	66 (60,55)	95 (87,16)
Potenciar un uso responsable de internet y las redes sociales	73 (66,97)	97 (88,99)
Potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable	59 (54,13)	94 (86,24)
La enseñanza de técnicas de estudio	69 (63,30)	<b>100</b> <b>(91,74)</b>
La educación afectivo-sexual	65 (59,63)	95 (87,16)
Tratar sobre temas de prevención de drogodependencias	69 (63,30)	98 (89,91)

Los/as participantes señalan que los aspectos que más forman parte de la realidad de la tutoría en sus centros son *organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación* (80,73%), *coordinar el proceso de evaluación del alumnado* (78,80%), e *informar sobre las posibilidades del sistema educativo* (73,39%). Sin embargo, estos no son los ítems más valorados si preguntamos por cuáles deberían de ser los aspectos que más formasen parte de esa realidad de la tutoría, ya que encabezan esa lista el *favorecer el autoconcepto del/ de la alumno/a* (97,25%), el *conocer las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado* (92,66%), y la *enseñanza de técnicas de estudio* (91,74%). Más relacionados, especialmente los dos primeros, con la orientación y conocimiento personales del alumnado.

Por su parte, entre los aspectos que los/as docentes consideran una realidad de la tutoría en menor medida encontramos *dar a conocer estrategias de búsqueda de empleo* (23,85%) e *informar sobre la situación actual del mercado laboral* (29,36%); que curiosamente están también a la cabeza en cuanto a ser considerados como realidad que no debería ser parte de la acción tutorial, con un 74,31% y 72,48% respectivamente de participantes que así lo señalan, superados únicamente por el *dar a conocer las posibilidades de obtener becas*, que únicamente ha sido señalado por un 42,10% de participantes como algo que debería estar presente en la realidad de las tutorías de la ESO. Un porcentaje menor a quienes consideran que actualmente ese *dar a conocer las posibilidades de obtener becas* ya es una realidad de la tutoría (46,79%), único ítem con el que ocurre así.

Menos de la mitad del profesorado participante considera que *favorecer el autoconcepto de los/as alumnos/as* (48,62%), *favorecer la adquisición de competencias de comunicación lingüística* (48,62%) y *conocer la psicología de los/as adolescentes* (48,62%), forman parte de la realidad de la tutoría actualmente, no obstante, el primero de los citados ítems, *favorecer el autoconocimiento de los/as alumnos/as*, había sido el más señalado como algo que debería ser una realidad, por un total de 106 docentes.

*La educación afectivo-sexual* y el *potenciar hábitos de vida saludables* han sido señalados ambos en un 87,16% como algo que debería formar parte de la tutoría, mientras que solo son considerados una realidad de esta en un 59,63% y un 60,55% respectivamente.

*La enseñanza de técnicas de estudio* y *tratar sobre temas de prevención de drogodependencias* comparten también porcentaje, un 63,30% de los/as docentes señalan, en estos casos, que dichas acciones ya son una realidad de la tutoría en sus centros educativos.

Aunque los datos indican que son considerados como algo que debería serlo en mayor medida, con un 91,74% y un 89,91% de manera respectiva.

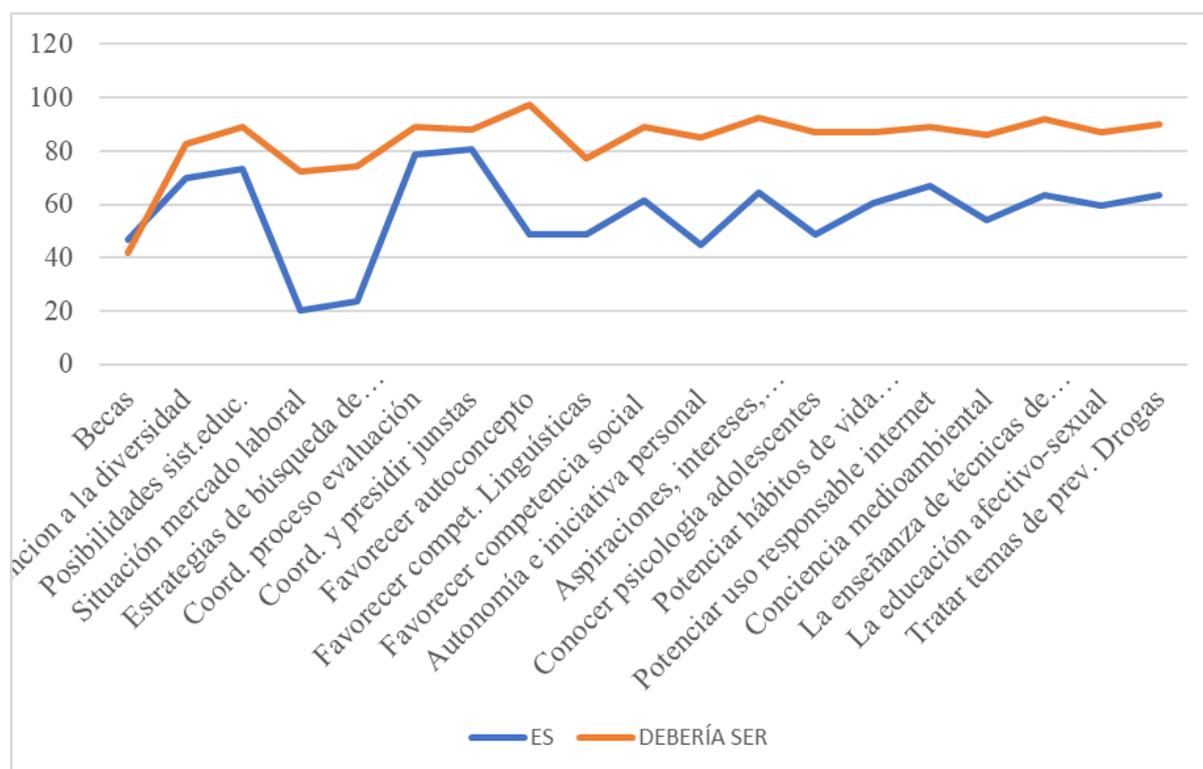
No reciben grandes valores los ítems *favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal* (44,95%), *potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable* (54,13%) y *favorecer la adquisición de competencia social y ciudadana* (61,47%), pero en los tres casos es amplio el número de docentes que dicen que deberían formar parte de la realidad de la tutoría. Un 77,06% para *favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal*, un 86,24% para *potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental y el reciclaje y el consumo responsable* y un 88,99% para *favorecer la competencia social y ciudadana*.

En mayor medida consideran una realidad el *potenciar un uso responsable de internet y las redes sociales* (66,96%) y el *dar a conocer medidas de atención a la diversidad* (69,72%). Ambos también vistos como aspectos que deben ser parte de la realidad tutorial en porcentajes elevados.

Para dar una visión más gráfica de los datos comentados se presenta la Figura 7, donde queda en evidencia que en la mayoría de los aspectos preguntados lo que se hace en los centros dista bastante de lo que se debería de hacer.

**Figura 7**

*Comparativa de la realidad de los centros y lo que consideran que debería de ser*



Atendiendo a lo que dicen que es la tutoría en sus centros, tomando la muestra en su conjunto, se observan algunos ítems significativos en relación con la edad. Recordamos que cuando se preguntaba por si era algo que sabían o se lo ofrecía la Administración, la edad no influía estadísticamente. Sin embargo, en esta ocasión al hablar del **ser** y lo que **debería ser**, si se aprecian diferencias significativas.

Para posibilitar los análisis se creó una nueva variable llamada “rangos de edad” que son; entre 24 y 38 años, de 41 a 55, y mayores de 55. Las variables en las que se dan las diferencias al hablar del **ser** son: *dar a conocer medidas de atención a la diversidad*, donde son la categoría del medio los que reconocen no llevarse a cabo este tipo de acciones en el centro, siendo significativa la diferencia con sujetos de menor edad ( $\chi^2(3, n = 109) = 155,492$ ;  $p = .016 < .05$ ). La función de *coordinar el proceso de evaluación* ( $\chi^2(3, n = 109) = 124,484$ ;  $p = .009 < .05$ ), siendo los/as más veteranos/as los/as que perciben que se hace en mayor medida. *Organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación* ( $\chi^2(3, n = 109) = 159,292$ ;  $p = .015 < .05$ ), ocurriendo lo mismo que en el ítem anterior.

Por su parte, *favorecer el autoconcepto del/de la alumno/a*, ( $\chi^2(3, n = 109) = 124,484$ ;  $p = .009 < .05$ ), se da una diferencia estadísticamente significativa entre los más jóvenes y de edad media frente a los de mayor edad que no lo ven como tan real en el centro, mientras que *la educación afectivo-sexual* es vista como una realidad en el centro por parte de los de mediana edad más que por los jóvenes y veteranos/as ( $\chi^2(3, n = 109) = 150,030$ ;  $p = .033 < .05$ ).

En cuanto a lo que **debería de ser** son más los ítems estadísticamente significativos. *Dar a conocer medidas de atención a la diversidad* es algo que consideran que se debería de hacer, opinión que manifiestan los más veteranos/os y que es significativamente diferente del resto ( $\chi^2(3, n = 109) = 150,030$ ;  $p = .033 < .05$ ). *Informar sobre las posibilidades del sistema educativo* ( $\chi^2(3, n = 109) = 114,059$ ;  $p = .044 < .05$ ); donde son los de menor edad y los de mayor los que difieren significativamente con el resto. *Informar sobre la situación actual del mercado laboral* ( $\chi^2(3, n = 109) = 150,030$ ;  $p = .022 < .05$ ); y *coordinar el proceso de evaluación del alumnado* es una función significativamente diferente en el grupo de jóvenes quienes opinan que se debería de hacer ( $\chi^2(3, n = 109) = 174,769$ ;  $p = .001 < .05$ ); al igual que *organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación* ( $\chi^2(3, n = 109) = 161,436$ ;  $p = .007 < .05$ ); *potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable* ( $\chi^2(3, n = 109) = 138,194$ ;  $p = .001 < .05$ ); y, finalmente, *tratar sobre temas de prevención de drogodependencias* son los jóvenes y de edad media los que consideran que se deberían de tratar más ( $\chi^2(3, n = 109) = 134,245$ ;  $p = .001 < .05$ ). Estos datos son similares a los que se obtienen cuando se analiza la variable años de experiencia docente.

#### **6.5.4 La realidad de la acción tutorial en los centros del noroccidente de Asturias**

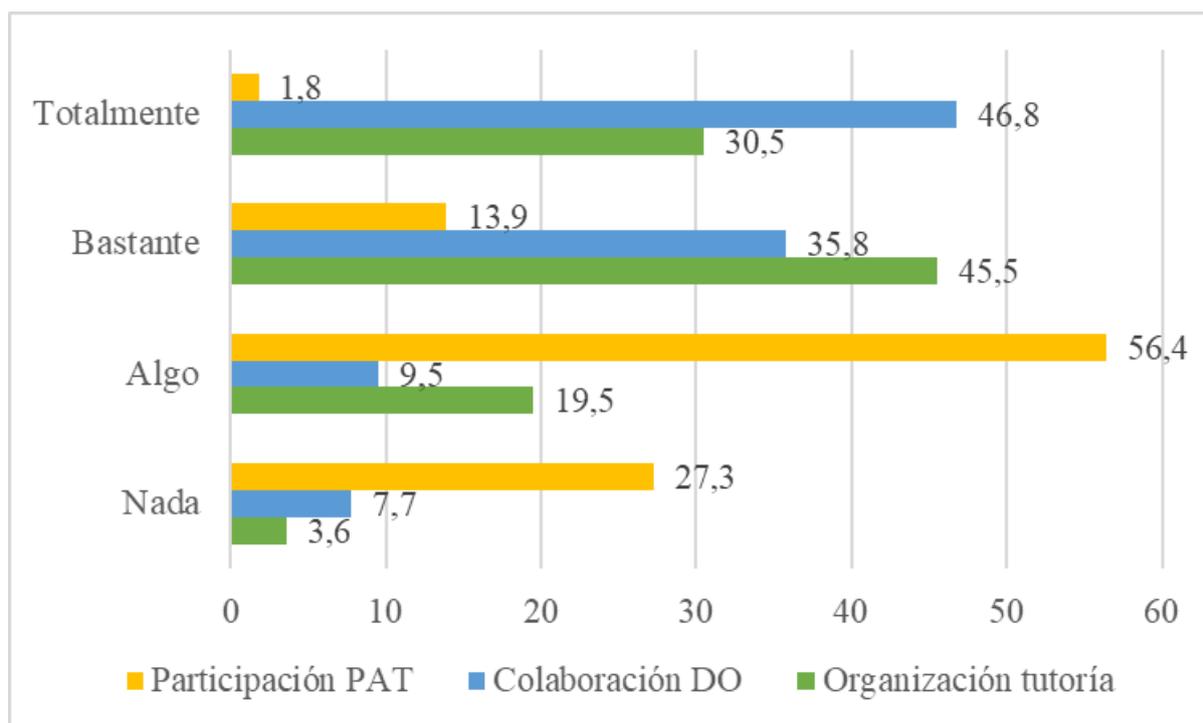
Ese último bloque pretende recapitular algunas de las cuestiones planteadas, aunque de otro modo y que así sirvan de contraste y validación de la veracidad de los datos y, además, hacerlos ponerse frente al espejo de su día a día cómo tutores de ESO en un contexto poco propicio para la misma.

Una vez más se solicitaba responder a cada cuestión mediante la elección de una opción en una escala tipo Likert con valores entre 1-4. Por medio de esta debían indicar en qué grado se sentían de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones presentadas, siendo 4 el grado de mayor acuerdo y 1 el de mayor desacuerdo.

Al analizar de forma individual los 24 ítems que conforman este bloque, para su fácil identificación se ha decidido mantener la numeración con la que aparecen como preguntas del cuestionario. Empezamos, como venimos haciendo, con la descriptiva de la muestra en estas cuestiones como se ve en la Figura 8.

**Figura 8**

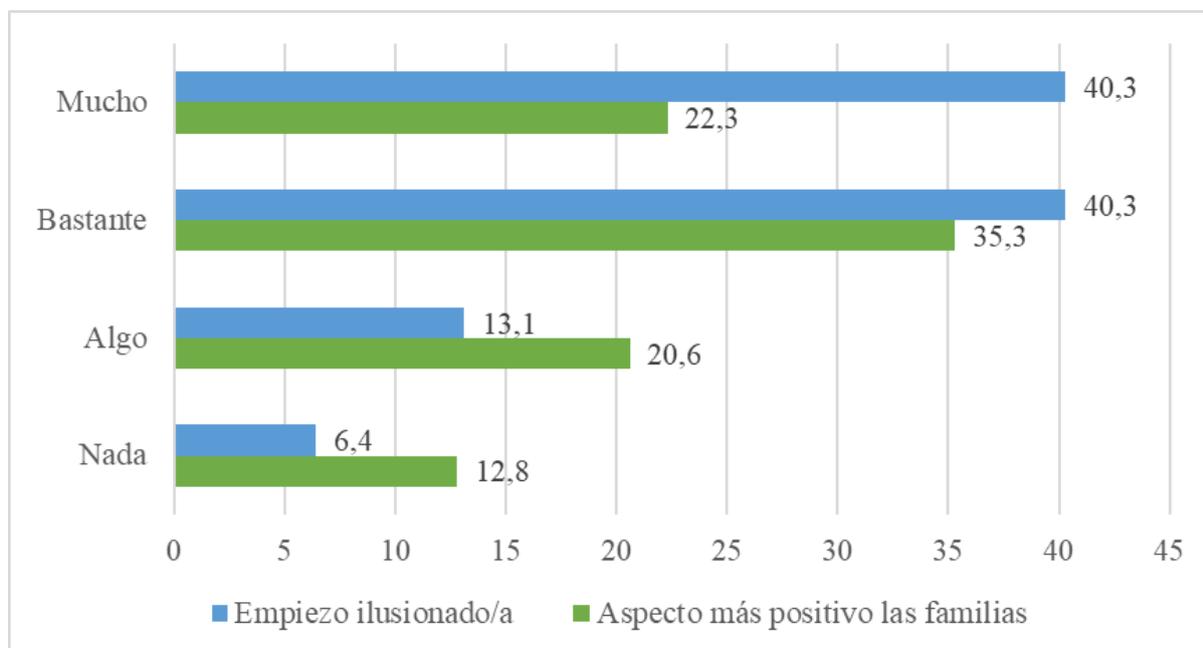
*Aspectos relacionados con el centro*



Hay que recordar que en el cuestionario se le daban una serie de afirmaciones y ellos/as tenían que indicar en qué medida estaban de acuerdo con ellos. Lo comentamos para hacer una buena interpretación de las gráficas. Al decirles: “Mantengo una colaboración estrecha con el departamento de orientación” se observa que la mayoría sí la mantiene al situarse los porcentajes más altos en las categorías más altas. Y así “En mi centro la acción tutorial está bien organizada y planificada”, vemos que ocurre prácticamente lo mismo, es decir, consideran que sí lo está. Finalmente, la participación en el Plan de Acción Tutorial no es algo que hagan con frecuencia, lo que contradice un poco otras respuestas dadas, o marca una línea individualista en el campo de la acción tutorial.

**Figura 9**

*Aspectos positivos relacionados con el/la docente tutor/a*

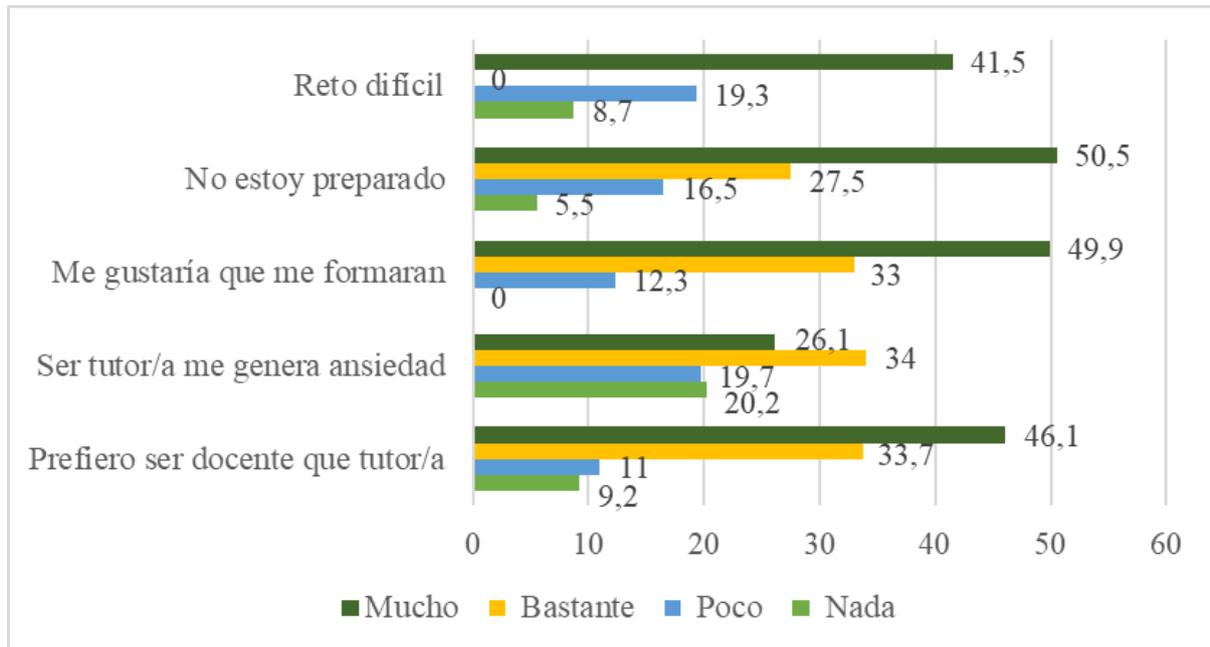


Al preguntarles “Comienzo con ilusión el curso en mi papel como tutor/a” se ve que sí lo hace la mayoría; pero llama la atención el porcentaje de profesorado tutor que indica que nada o algo (19,5%).

En cuanto a si “El aspecto más positivo de ser tutor/a es el trato directo con las familias” llama la atención que la mayoría esté de acuerdo bastante y mucho con esta afirmación, cuando en la etapa de la ESO, la intervención de las familias suele ser un tema delicado y que le da bastante respeto al profesorado tutor. En el contexto del noroccidente de Asturias, al vivir en pequeños núcleos poblacionales, las relaciones se llevan de otra manera y la complicidad con las familias puede ser mayor.

**Figura 10**

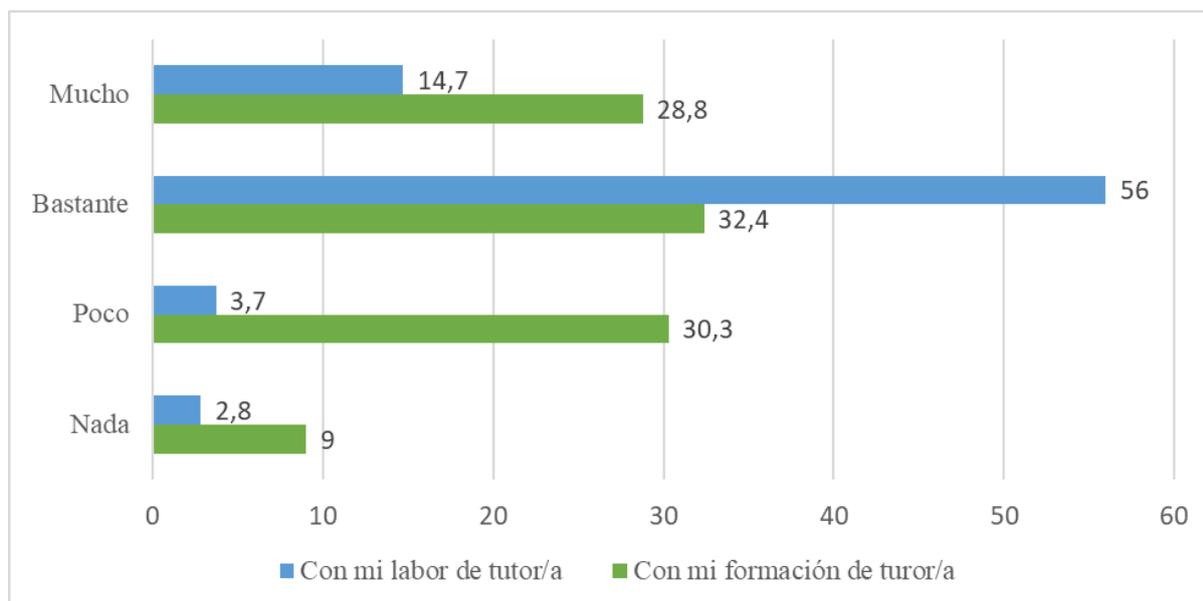
*Aspectos negativos de la labor tutorial*



En el cuestionario también se preguntaba por algunos aspectos menos amables de la tutoría y las respuestas quedan claras en la Figura 10. Para la mayoría de los/as docentes es un reto difícil para el que no se sienten bien preparados y, por tanto, les gustaría tener más formación en las tareas propias de su rol. Ser tutores/as les genera bastante ansiedad hasta el punto de que prefieren el rol de docente que el de tutor/a que, a pesar de que van ligados, no siempre coincide que te asignen un grupo de tutoría, aunque las labores que realicemos deberían de contemplar dicho rol se tenga asignado un grupo o no.

**Figura 11**

*Satisfacción en relación a la tutoría*



Finalmente, se trataba de saber si estaban satisfechos/as con su labor como tutores/as y como la formación que recibían para desempeñar ese rol. A pesar de que la mayoría están satisfechos/as con su labor de tutor/a destacando en la categoría bastante algo más de la mitad de la muestra, no ocurre lo mismo con la formación. En general, están satisfechos/as con su formación como tutores/as aunque destaca un alto porcentaje que representa la tercera parte de la muestra que señala que está poco satisfecho con su formación como tutores/as.

### **6.5.5 Síntesis de resultados**

No queremos terminar el capítulo sin una breve síntesis de los hallazgos encontrados en las respuestas dadas a los cuestionarios. Como instrumento de aplicación masiva que es y de carácter autoaplicado, tiene algunas ventajas y desventajas ya comentadas en el capítulo correspondiente y que hemos tratado de superar, utilizando otras fuentes de medida de carácter cualitativo.

Si algo deja de manifiesto las respuestas dadas por el profesorado tutor del noroccidente de Asturias es que son unos profesionales entregados a su labor, pero con serias dificultades de acceso a formación y experiencias que, en otros contextos, podrían no ser tan evidentes.

El profesorado es bastante estable y ello que puede ser un dato importante y positivo, se vuelve negativo si al atender a las funciones de la tutoría no se contemplan aspectos de vital importancia como puedan ser: la prevención de dependencias como el alcohol o drogas, la atención a la educación afectivo-sexual tan importante en estos tiempos o la formación en competencias digitales que la pandemia ha puesto en la palestra, no sabemos hasta qué punto, para quedarse o no.

Otro aspecto a señalar es que sean muchos los profesores tutores que reconozcan no se reconozcan competentes a la hora de trabajar el autoconocimiento del alumnado, algo básico para su desarrollo como persona y, por tanto, como futuro profesional.

Finalmente, destacar la gran cantidad de profesorado que no quiere ejercer como tal y se ve obligado por la administración y el centro a ejercer una tarea que no le gusta ni quiere hacer. Ello nos da una idea de cómo se puede ser tutor/a sin formación y, además, sin ganas de formarse porque no interesa por el tipo de incentivos que se dan o, mejor dicho, no se dan y por la poca importancia que se le concede a esta labor de tan vital importancia.

## CAPÍTULO VII. ESTUDIO CUALITATIVO: RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

### 7.1. Introducción

Se pretende exponer en este capítulo los resultados del estudio cualitativo, cuya recogida de datos ha sido más dilatada en el tiempo, habiéndose realizado en dos momentos diferenciados. La primera fase de la recogida de datos de naturaleza cualitativa se llevó a cabo con la realización de entrevistas personales a 5 docentes tutores de los centros educativos de ESO participantes en este estudio. El escenario de confinamiento domiciliario obligó a hacer cambios en la forma de llevar a cabo el trabajo de campo referente a las entrevistas en profundidad, ya que en un primer momento se pensaba que estas fuesen la única fuente de datos cualitativos, como complemento a la información recogida de forma cuantitativa con los cuestionarios.

En el tiempo de irrupción de la pandemia nos encontrábamos en el punto de análisis de dichas entrevistas, planteándonos la posibilidad de volver a contactar con los participantes para profundizar en algunas cuestiones. Esas segundas citas no pudieron llevarse a cabo debido a la nueva situación y los intentos de contactar con ellos, vía correo electrónico, no dieron frutos en un escenario en el que el profesorado se encontraba saturado de correos, videoconferencias y reuniones *online*.

En vista del desarrollo de la situación epidemiológica y de cómo estaba modificando la manera de llevar a cabo la educación en los centros de ESO, se pensó en la idea de abrir una nueva línea de investigación que nos pudiese acercar a esa realidad educativa sin precedentes contada por sus protagonistas: profesorado tutor, alumnado, familias y personal de los centros educativos que vivían en primera persona cada uno de esos cambios y sufrían en más de una ocasión ante la incertidumbre de no saber cómo se desarrollaría la situación, tanto durante los meses de confinamiento como en la vuelta a las aulas al curso siguiente. Esta idea se concretó finalmente en la puesta en marcha de un grupo de discusión (*focus group*), dando lugar a la segunda fase de la recogida de datos cualitativos, que nos permitiría obtener toda esa información de manera detallada y contrastar las opiniones de diferentes miembros de la comunidad educativa de los centros participantes, para analizar las consecuencias de la situación educativa vivida a raíz de la pandemia y conocer cómo se vivió una misma experiencia desde diversos puntos de vista y siempre desde la perspectiva de la función tutorial

y la formación de estos profesionales para dar respuestas en el día a día; pero también en condiciones de excepcionalidad como la vivida..

Según Sandín (2003), la investigación cualitativa posibilita una comprensión profunda de fenómenos educativos y sociales, permite transformar prácticas y escenarios socioeducativos, llevar a cabo una toma de decisiones más conscientes y desarrollar un cuerpo de conocimiento organizado. Por medio de los estudios cualitativos podemos analizar en mayor profundidad la realidad reflejada en los resultados hallados en el estudio cuantitativo. Para Bejarano (2016, p.3), “la investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean”. La misma autora señala también que este tipo de investigación tiende a ser escogido cuando se pretende ahondar en las experiencias y opiniones de los participantes, buscando conocer su visión subjetiva de la realidad.

En la misma línea, Massot (2001), citada por Bisquerra (2004), señala que entre las finalidades de la investigación cualitativa se encuentra el adentrarse en el mundo subjetivo de las personas para hacerlo emerger y así, haciéndolas participar de forma reflexiva en sus propias vidas, se podrá comprender el significado atribuido a las diferentes situaciones acontecidas en el contexto de estudio.

Del mismo modo que se hizo en el capítulo anterior, se estructura este en varias partes. En este caso se diferencian dos grandes bloques de contenido en referencia a los dos instrumentos y momentos de recogida de datos. Dentro de cada uno de ellos se describe el instrumento utilizado, su proceso de creación, el modo en que se ha llevado a cabo el trabajo de campo, cómo es la muestra seleccionada y, por último, se presenta el análisis de los datos obtenidos. Finalmente se realiza la interpretación de los resultados de modo que queden asentadas las conclusiones a las que se ha podido llegar con esta parte de la investigación.

## **7.2. La entrevista en profundidad**

### **7.2.1. Descripción del instrumento de recogida de datos**

Entre las técnicas cualitativas de recogida de datos la entrevista es una de las más utilizadas, y da pie a recoger un volumen importante de información de modo cercano y directo entre el investigador/a y el/la entrevistado/a. Estamos de acuerdo con Bisquerra (2004, p. 328), cuando la define como “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y

personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”.

Esta técnica cualitativa tiene muchas formas de concretarse como han señalado diferentes autores (Bisquerra, 2004; Vargas-Jiménez, 2012; Ferreira da Silva, de Fátima y Russo, 2019; Lopezosa, 2020; entre otros): entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas si atendemos a su estructura y diseño, y entrevistas iniciales o exploratorias, de desarrollo o de seguimiento y finales si las clasificamos según el momento de su realización.

El modelo de entrevista que se ha utilizado en este estudio es una **entrevista semiestructurada** ya que parte de un guion que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener, por lo que existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Es una modalidad en la que las preguntas se formulan de una forma abierta, lo que permite obtener una información con muchos matices y que a su vez obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas y comportamientos de sus entrevistados. En base al momento de su realización podríamos considerar la entrevista utilizada como una **entrevista de desarrollo o seguimiento**, ya que con ella se buscaba el conocer más en profundidad cómo los docentes viven su labor tutorial, acercarnos a la vida de los centros educativos desde la visión de su profesorado tutor y de sus experiencias contadas en primera persona.

Johnson (2002) señala que la entrevista en profundidad guarda bastante parecido con las conversaciones que se dan entre amigos/as o conocidos/as, subraya que para que la entrevista cualitativa sea efectiva y útil ha de haber cierto grado de intimidad. No obstante, cita como diferencia esencial entre las entrevistas cualitativas y las conversaciones entre amigos/as el propósito final. El entrevistador busca beneficiarse de la información obtenida, darle un uso, que le reporte algo.

Otros autores también han aludido a las semejanzas con las conversaciones cotidianas para aproximar una definición de entrevista cualitativa:

Una entrevista es como una conversación, pero no es una conversación. Una entrevista debería ser informal y deshilvanada, como una conversación, pero en una entrevista, la otra persona es la que habla. Tú eres la que escucha. Tu

conocimiento y tu voz deberían permanecer en un segundo plano, primordialmente para proporcionar apoyo y ánimo. Una entrevista debería tener un empuje claro, tal como lo tiene un ritual que separa el tiempo ritual del tiempo regular. Una entrevista te permite hacer preguntas con más detalle que en una conversación normal. Una entrevista tiene un modo propio que permite, por un lado, mucha más profundidad y por otro, una explicación de lo obvio. (Atkinson, 1998, p.32)

Sin que pueda darse lugar a confusión, las entrevistas en profundidad se asemejan a las conversaciones cotidianas en cuanto que son interacciones cara a cara, producidas en condiciones históricas y sociobiográficas determinadas. Para Wengraf (2001) son conversaciones profesionales, diseñadas con un propósito orientado a la investigación social, que requieren del entrevistador cierta preparación y habilidad y capacidad de análisis.

#### **a) Proceso de creación**

De la misma forma que había ocurrido con el cuestionario empleado para recabar los datos del estudio cuantitativo, no se halló en la literatura especializada ningún ejemplo de entrevista de este tipo que pudiésemos utilizar tal cual se presentaba en nuestro estudio, por ello se optó por crear un guion de entrevista *ad hoc*, tomando como modelo algunas de las preguntas utilizadas en los instrumentos de recogida de datos de diferentes investigaciones consultadas (Cañas et al., 2005; Sobrado, 2007; Rodríguez, Calvo y Haya, 2015, entre otros) (Anexo B). Las respuestas obtenidas en los cuestionarios realizados previamente, sirvieron también como base para la elaboración del guion de las entrevistas. De su análisis se pudo obtener cuáles eran los temas en los que nos interesaba profundizar más, bien porque habían quedado matices sin tener en cuenta, bien porque tras el contacto directo con los docentes en los centros educativos se vio la necesidad de ahondar en ellos para lograr tener una visión más certera de la realidad del profesorado con relación-a su labor tutorial.

Tal y como se hizo con el cuestionario, se ha contado con la supervisión de la directora de esta Tesis para perfilar el guion, seleccionando y desechando preguntas para adecuar la estructura de la misma hasta llegar a la redacción final. Una vez corregido el modelo definitivo se procede a contactar con el profesorado en busca de 5 tutores que voluntariamente decidan

dar respuesta a nuestras cuestiones y cumplan con los criterios de selección de la muestra preestablecidos.

### **b) Trabajo de campo**

El primer paso para llevar a cabo esta parte del trabajo de campo fue ponerse en contacto con los centros educativos participantes, bien con la colaboración de la Dirección del centro, o bien a través de la Jefatura de Estudios, a quienes se hacía llegar la propuesta al claustro de profesores/as siendo los/as propios/as interesados en responder la entrevista quienes se ponían en contacto para fijar una fecha y un horario para su realización en caso de ser finalmente los seleccionados para ello.

Si bien hay que agradecer la predisposición voluntaria de los participantes, tanto de los docentes que finalmente fueron entrevistados como de aquellos/as que mostraron interés en serlo, en primera instancia nos encontramos con algunos problemas a la hora de acceder al profesorado debido a la época de curso en la que se realizaron las entrevistas: últimos meses de docencia en las aulas y en fechas previas a la realización de pruebas de oposición a las que una buena parte de aquellos que habían realizado la encuesta (requisito para ser uno de los entrevistados), pretendían presentarse, motivo por el que rechazaban la participación en esta fase del estudio alegando la falta de tiempo libre. Se obtuvieron finalmente 5 entrevistas, número suficiente para tener ejemplos fiables y válidos de esa realidad de la acción tutorial en el noroccidente de Asturias y del estado actual de la tutoría en Educación Secundaria Obligatoria, contados en primera persona desde la perspectiva del profesorado tutor que ejerce su labor en el ámbito rural. Por nuestra parte, los plazos también iban corriendo y cuanto antes pudiésemos tener la información, más seguras nos sentíamos de tener el control de la situación.

Las entrevistas fueron grabadas en audio, con una aplicación de grabación de voz utilizando una *tablet*, previa autorización de los/as participantes, para evitar pérdida de información. El contenido de las grabaciones fue transcrito y codificado posteriormente para el análisis, manteniendo siempre el respeto a los principios de confidencialidad y protección de datos. A continuación, en la Tabla 25, se expone un resumen del registro de las entrevistas con el ánimo de exponer el desarrollo real de esta fase y dar sentido a su dilatación temporal, pues más allá del tiempo que dura la parte grabada de las entrevistas (aproximadamente unas 3 horas), en todos los casos se han mantenido conversaciones amenas tanto antes como después del diálogo guionizado, resultando de esos momentos conversaciones mucho más distendidas

donde los participantes se sentían más relajados y abiertos a expresar sus opiniones o contar incluso alguna anécdota que ilustra su trayectoria docente.

**Tabla 25**

*Cuadro de registro de las entrevistas realizadas*

	<b>Fecha</b>	<b>Lugar de realización</b>	<b>Tiempo de grabación</b>	<b>Forma de concretar la entrevista</b>
<b>E.1</b>	23/07/2019	IES Galileo Galilei (Navia)	27:48	Vía email
<b>E.2</b>	24/07/2019	FEFC Colegio Santo Domingo (Navia)	33:59	Vía telefónica
<b>E.3</b>	23/07/2019	IES Galileo Galilei (Navia)	33:46	Vía email
<b>E.4</b>	31/07/2019	Colegio José García Fernández (Luarca)	29:26	Vía email y vía telefónica
<b>E.5</b>	26/07/2019	Biblioteca municipal Jovellanos (Puerto de Vega)	24:08	Vía telefónica

En líneas generales el desarrollo de las entrevistas resultó muy satisfactorio, superado el miedo inicial a que algo fuese mal a nivel tecnológico durante el proceso de grabación, todo el tiempo compartido con los docentes participantes resultó muy enriquecedor tanto a nivel personal como profesional. La primera mañana dedicada a ello tuvo lugar el martes 23 de julio de 2019, en el IES Galileo Galilei, ese día se realizaron dos grabaciones a dos tutores diferentes de dicho centro, lo cual hizo posible que entre ambas entrevistas se pudiese mantener una conversación con los participantes a la que decidieron sumarse espontáneamente otros compañeros de claustro, aportando reflexiones personales y opiniones acerca de sus experiencias como tutores/as si es que lo habían sido en alguna ocasión.

El ambiente familiar debido a la cercanía y unión personal con los/las entrevistados/as y sus compañeros/as dio pie a que, ya de forma más relajada que durante el tiempo de grabación, estos se animasen a compartir anécdotas o pensamientos ya con un lenguaje más distendido y, en ocasiones, lejos de lo “políticamente correcto”. Algo que también ocurrió tras

el resto de las entrevistas con los demás participantes los días sucesivos. Cabría reseñar que uno de los docentes en especial parecía más intimidado por el hecho de que se estuviese grabando la entrevista y tardó más que el resto en adoptar una postura relajada y natural y obviar la formalidad de la situación, podría decirse que su cambio de actitud al apagarse el dispositivo de grabación fue más notorio.

La concreción de las entrevistas sucedió sin ningún problema, con un contacto fluido por vía telefónica y/o correo electrónico de forma directa con los docentes participantes. Se pretendía inicialmente realizar todos los encuentros en los centros educativos y finalmente así fue salvo en la última de las entrevistas, que tuvo lugar en una de las salas polivalentes de la Biblioteca Municipal Jovellanos de Puerto de Vega, cedida sin mayor impedimento para tal fin, previa solicitud de la misma a los responsables de gestión de dicho espacio. La razón por la que el encuentro se realizó en ese emplazamiento no fue otra que facilitar el desplazamiento de la entrevistada y tratar de no causarle molestias mayores, por ello se buscó un lugar cercano a su domicilio ya que en la fecha que se realizó la entrevista, finales de julio de 2019, ella no debía de acudir ya al centro educativo en el que trabajaba.

Sin duda se tuvo la oportunidad de ver la parte humana, tanto de los docentes participantes, como la de otros profesores y profesoras con quienes se coincidió en los centros educativos durante las visitas para la realización de las entrevistas, lo cual nutre de forma transversal el trabajo cualitativo y da pie a la reflexión y el análisis tras la observación de la cara más cercana del profesorado.

### **c) Estructura de las entrevistas**

La entrevista se compone de un total de 22 preguntas estructuradas en 3 bloques: Bloque B: Formación del tutor, Bloque C: Realidad de la tutoría y Bloque D: Percepción sobre la labor tutorial; a todo ello hay que añadir un primer bloque (Bloque A), referido a las cuestiones iniciales acerca de cada participante. A continuación, se explica más detalladamente en qué consiste cada apartado:

#### **Bloque A: Cuestiones iniciales**

El primero de los apartados consta únicamente de 5 preguntas referidas a los datos de los/las entrevistados/as, siempre preservando su anonimato, para contextualizar la muestra y con el fin de conocer las características personales del profesorado participante. Se pide información acerca de su género, edad, tipo de centro en el que

imparten docencia en la actualidad, curso en el que son tutores y años de experiencia ejerciendo como tutor/a.

### **Bloque B: Formación del tutor/a**

En el segundo apartado ya se comienza con las preguntas de la entrevista propiamente dicha, este caso referidas a la formación de cada tutor/a. Se les pregunta acerca de si han recibido formación relacionada con la tarea de ser tutor/a, en qué les gustaría formarse, en qué lo han hecho de forma voluntaria o cuáles deberían ser los temas en los que más se incidiera en la formación del profesorado de cara a ejercer la labor tutorial.

### **Bloque C: Realidad de la tutoría**

El apartado acerca de la realidad de la tutoría es el tercero de los bloques, en él las cuestiones a las que se somete a los docentes participantes van encaminadas a conocer las problemáticas de la tutoría en la actualidad en los centros de ESO, a reflexionar acerca del papel de las familias y a saber cómo es el estado de salud de la acción tutorial en el noroccidente de Asturias contado por sus agentes fundamentales: el profesorado tutor.

### **Bloque D: Percepción sobre la labor tutorial**

En este último punto, ya con los docentes relajados, se pretende ahondar en su visión subjetiva, en cómo perciben de manera individual la labor tutorial. Queremos conocer cómo definen tutor y tutoría, qué creen que es aquello que caracteriza a un buen tutor/a y cuáles son las mayores dificultades y satisfacciones con las que se han encontrado a lo largo de los años al frente de la tutoría.

## **d) Procedimiento de análisis de datos**

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas se ha utilizado el paquete de *software ATLAS.ti*, especializado en análisis cualitativo, “que permite extraer, categorizar e inter-vincular segmentos de datos desde diversos documentos” (Sabariego, Vilà y Sandín, 2014, p.123), además de ayudar a descubrir patrones.

*ATLAS.ti* es uno de los CAQDAS (Software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador) más utilizados debido a su versatilidad y su flexibilidad en el uso, y a que ofrece un espacio de trabajo idóneo y ordenado desde el que tener acceso sencillo a todos los archivos, citas y notas del proyecto, dando la posibilidad de utilizar diversos tipos de documentos primarios (Justicia y Padilla, 2011).

A pesar de que hay autores como Amezcua y Gálvez (2002) que advierten de las limitaciones del análisis cualitativo asistido por ordenador como el fraccionamiento de la información o la descontextualización, son muchos los que señalan el uso del *software ATLAS.ti* como una opción excelente, que posibilita alcanzar un nivel conceptual que contribuye a la teorización en investigación educativa (Justicia y Padilla, 2011; San Martín, 2014; Penalva-Verdú et al., 2015).

Una vez transcritas las entrevistas utilizando un procesador de texto, se han realizado las operaciones de categorización y codificación. La primera consiste en dividir y simplificar el contenido en unidades en función de criterios temáticos, y la segunda permite asignar el código propio de la categoría en la que se incluye a cada unidad (Bisquerra, 2004).

Tras la recogida y el análisis de los datos se ha de proceder a su interpretación, la cual exige de la reflexión crítica y sistemática de todo el proceso investigador. La segmentación y categorización de los datos permite su reagrupación siguiendo patrones comunes y buscando coincidencias, pero también da pie a identificar irregularidades o cambios incoherentes en dichos patrones.

### **7.2.2. Muestra seleccionada para las entrevistas en profundidad**

A la hora de seleccionar a las personas que serán entrevistadas para el estudio han de tenerse en cuenta tanto la finalidad de este como la fiabilidad de los sujetos participantes. La calidad de los resultados obtenidos estará íntimamente ligada a la calidad de la muestra seleccionada y esta vendrá determinada por los criterios que rijan la selección de los participantes en cada parte del estudio (Wengraf, 2001). Bajo la idea de buscar la mayor calidad muestral se establecen inicialmente los siguientes criterios para la selección de los/las entrevistados/as:

- Aceptar voluntariamente el ser entrevistados/as.
- Haber respondido al cuestionario realizado en la fase anterior de este estudio.
- No poner impedimento a que su entrevista sea grabada en audio.

Además de regirnos por estos criterios, en la selección hemos tenido en cuenta otra serie de características para decidir realizar la entrevista a unos/as u otros/as docentes, más relacionadas con la cercanía personal y en base a la experiencia personal y al conocimiento de los centros educativos de la zona y su plantilla docente. A la hora de la configuración final de

la muestra, también se ha tenido en cuenta que esta tuviese equidad de género, que entre los participantes existiese variedad en los años de experiencia docente y diversidad de especialidades, que pertenecieran a diferentes centros educativos y que no estuviesen al frente de la tutoría en el mismo curso.

Así, se ha buscado concretar finalmente las entrevistas con aquellos docentes que se pensaba podrían estar más predispuestos a contar sus experiencias desde la sinceridad y la profesionalidad. Se ha intentado en todo momento que los participantes fuesen personas empáticas, elocuentes, abiertas y comprometidas con la función docente y la innovación educativa. El conocer personalmente a los entrevistados con anterioridad y haber compartido experiencias educativas con ellos/as también se ha tenido en cuenta en tanto que se considera que puede favorecer que el clima en la entrevista sea más distendido, así como facilitar el análisis e interpretación de la información recogida en estas. La pretensión por contar con los más orientados al objetivo, llevó finalmente a una muestra compuesta por 5 tutores/as: 3 mujeres (60%) y 2 hombres (40%), con edades comprendidas entre los 43 y los 49 años, situándose la media en los 46 años.

En cuanto a la distribución por tipo de centro, nos encontramos con 3 tutores pertenecientes a centros concertados y 2 a centros públicos, habiéndose realizado las entrevistas en 3 centros educativos diferentes: El IES Galileo Galilei y el Colegio Santo Domingo, ambos de Navia, y el Colegio José García Fernández situado en la villa valdesana de Luarca.

**Tabla 26**

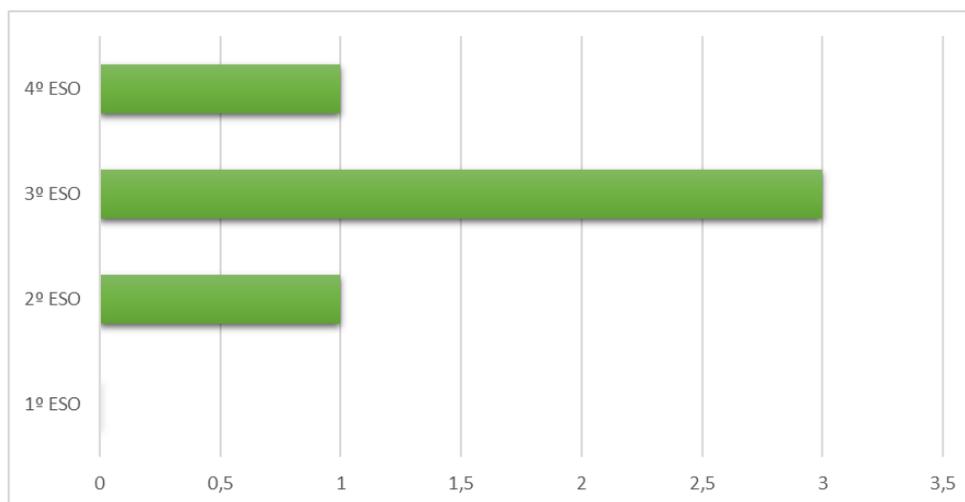
*Centro al que pertenecen los/as participantes*

<b>Centro educativo</b>	<b>Participantes</b>
IES Galileo Galilei (Navia)	2
C. José García Fernández (Luarca)	2
C. Santo Domingo (Navia)	1

Atendiendo al curso en el que ejercen la labor como tutores/as, la distribución de los participantes en las entrevistas es la siguiente: 3 de ellos, lo que supone un 60% de la muestra, lo hacen en el curso de 3º de ESO, los otros dos docentes se encuentran al frente de las tutorías de 2º y 4º de ESO respectivamente. La media de tiempo ejerciendo la labor tutorial de los entrevistados se sitúa en los 16 años, yendo las frecuencias desde los 8 a los 21 años y habiendo únicamente uno de ellos que lleva menos de una década como tutor.

**Figura 12**

*Distribución de los/as tutores/as participantes por cursos*



### **7.2.3. Análisis de datos: las entrevistas en profundidad**

Pasamos en este punto al análisis de las respuestas dadas por los tutores y tutoras entrevistados, con las que se ampliará la información recogida en los cuestionarios. Con el objeto de facilitar la lectura y comprensión de dicho análisis, se presenta por partes, atendiendo a los diferentes bloques de preguntas en los que se ha estructurado la entrevista. Las cuestiones planteadas en el bloque A, referentes a aspectos personales sobre los participantes, han servido para contextualizar la muestra y sus respuestas, por tanto, ya se han descrito en el consiguiente apartado.

#### **Bloque B. Formación del tutor**

Las primeras 7 preguntas de la entrevista propiamente dicha tienen por objetivo el ahondar en la formación de los docentes participantes de cara a ejercer como tutores/as y en su formación tanto inicial como continua.

En respuesta a si han recibido formación específica en relación a su labor como responsables de la tutoría, coinciden en que la formación sobre temas de tutoría la han adquirido principalmente en cursos realizados en los años iniciales de su carrera docente.

*“Cuando empecé hice muchos cursos, por los puntos, los hacía en realidad de forma indiscriminada y sí es cierto que alguno era de acción tutorial y también cuando el CAP.” (E1:1)*

Se les preguntó sobre las deficiencias que identifican en su formación y sobre si se han decidido formar en ellas o no y los motivos de dicha decisión. Sin duda señalan que la experiencia es realmente la clave para el buen desarrollo de la labor tutorial, independientemente de que se pueda adquirir mucha formación teórica en cursos o seminarios.

*“De primeras ahí sí que notas que te falta algo, no simplemente es dar clase, llevar a un grupo conlleva el trato con las familias, las entrevistas, este tipo de cosas y al principio se puede hacer difícil. De todos modos yo creo que esa formación se coge con la experiencia, yo llevo desde que comencé a dar clase siendo tutor, antes de 1º y 2º y ahora de 4º ESO y con los años vas viendo cosas en las que tienes que mejorar, fallos... Sí que me he formado en ello, ya te digo, precisamente por esa necesidad que uno mismo ve.” (E2:3)*

*“La clave es adaptarse a la situación que tengas delante. Creo que es más importante que la formación inicial la actividad del día a día.” (E1:3)*

*“Quizá hay partes que te las da la experiencia, como el trato de los alumnos, la pedagogía que se estudia no te da todas las herramientas para enfrentarte al aula en el día a día, eso se obtiene con la experiencia.” (E5:3)*

Coinciden, en líneas generales, en que les gustaría estar mejor formados y recibir mayor formación, especialmente más en temas relacionados con las formas de pensar y sentir (relación con los estudiantes, psicología del adolescente, adicciones, coeducación), que en aquellos que son propiamente de índole académica (orientación laboral, TIC). Es precisamente esa rama de aspectos más humanos como dice uno de los entrevistados: *“Sí que es cierto que he ido formándome más en estos aspectos más humanos y menos académicos digamos.” (E3:4)*, por la que más han optado de forma voluntaria a lo largo de su carrera para ampliar su formación inicial.

*“(La formación) en temas relacionados con la psicología del adolescente, en trato con las familias, me parece que no vendría mal en general. Todo lo que me he formado sobre ello ha sido de forma autodidacta completamente y a través de la experiencia acumulada.” (E4:3)*

*“Creo que los tutores lo que más demandamos es cursos sobre la resolución de conflictos, la psicología de los adolescentes, más que aspectos puramente legislativos*

*o de la tutoría desde un punto de vista más académicos, buscamos comprender los problemas que surgen en la tutoría en el día a día.” (E3:2)*

*“En coeducación y violencia de género, aunque sobre eso he recibido bastantes cursos pero sigue siendo un tema que me preocupa mucho. Creo que necesitaría más formación en el tema de drogas y problemas con el consumo responsable de alcohol por ejemplo.” (E4:2)*

*“Sobre todo en coeducación e igualdad de género porque es un tema que me interesa mucho y me preocupa; Veo que a pesar de toda la información que tienen ahora y el tipo de educación que se les da, yo francamente, aunque no en todos los casos, no veo grandes avances, me sigue preocupando.” (E4:4)*

En una línea similar, apuntan en su mayoría que en la formación inicial del profesorado, de cara a ejercer como tutor/a, se debería de incidir en aspectos relacionados con el trato con las familias o la relación docente-estudiante principalmente. Demandan herramientas para poder llevar a cabo toda esa tarea de comunicadores y poder realizar correctamente labores de integración dentro del aula, recalcan nuevamente que es la experiencia la gran maestra para lidiar con estos casos.

*“Yo creo que lo más difícil, sobre todo al principio de la vida docente, es tener herramientas para poder llevar la clase de forma que consigas ese equilibrio entre el respeto que debe de haber y la confianza con los alumnos para que, siendo tutor, te puedan ver como alguien en quien confiar cuando tengan dudas o problemas pero sin perder de vista la jerarquía de la educación, esa distancia que ha de haber entre el rol del profesor y el del alumno.” (E4:6)*

*“Creo que sobre todo la relación familia-tutor y la relación alumnado-tutor, serían para mí los básicos y hoy en día deberíamos saber sobre identificación de acoso escolar, prevención de la exclusión...” (E2:6)*

En cuanto a la temática de la acción tutorial, los tutores y tutoras entrevistados señalan como los temas más importantes que se abordan los siguientes: el trato con las familias, las relaciones con el alumnado y la orientación académica y profesional. Una vez más inciden en la importancia de los aspectos más humanos, véase trabajo de los valores, coeducación o fomento de la autoestima.

*“En 4º tendría más importancia quizá ver qué orientación profesional están buscando pero en líneas generales en la ESO yo creo que trabajar el compañerismo y las relaciones entre los alumnos. Es una época de cambios donde hay que trabajar la autoestima y las relaciones.” (E1:5)*

*“En la acción tutorial, como estamos formando personas, creo que es más importante la orientación en valores personales, crear ciudadanos empáticos, que puedan ser humanamente buenas personas (...) En la etapa de ESO no es tan crucial la información acerca de qué voy a estudiar o qué voy a hacer en un futuro.” (E3:5)*

*“Temas relacionados con las familias, con la relación social de los chavales, la inclusión en el aula.” (E2:5)*

Como cuestión final de este bloque se propuso la reflexión acerca de si un docente llega a ejercer como tutor/a bien formado para ello o si por el contrario esa formación se va consiguiendo a lo largo de los años. Unánimemente la respuesta fue que la experiencia determina qué docentes llegan a ser buenos tutores y tutoras, los entrevistados no consideran que esto venga determinado por la formación de base en ningún caso.

*“Es algo que se va adquiriendo a lo largo de los años, la formación evidentemente ayuda, los cursos y talleres, pero un profesor tutor va aprendiendo principalmente de los errores y aciertos que va teniendo a lo largo de los años. La experiencia es básica para que se forme un tutor independientemente de la formación inicial que tenga.” (E5:7)*

*“Se va consiguiendo a lo largo de los años, sin duda.” (E4:7)*

*“Yo creo que se coge todo con la experiencia, para mí es imposible prácticamente que una persona que nunca haya sido tutor de primeras lo haga todo bien, puede ser muy bueno y conectar muy bien con las familias y los chavales, pero siempre va a haber muchas cosas que aprender y mucho en lo que mejorar. De un año a otro siempre vas a ir dándote cuenta de cosas que mejorar y cambiar, yo siempre lo dije, se aprende más de un fallo que de un acierto.” (E2:7)*

### **Bloque C. Realidad de la tutoría**

La pretensión de este conjunto de preguntas es dar a conocer las problemáticas de la tutoría en la actualidad en los centros de ESO del noroccidente de Asturias. Se han intentado plantear cuestiones cuyas respuestas permiten saber cómo es la logística de la acción tutorial y reflexionar acerca del papel de las familias en el desarrollo de esta.

La investigación que nos ocupa se centra en la zona noroccidental del Principado de Asturias, enclave en el que se encuentran todos los centros educativos participantes y que presenta unas características sociodemográficas y económicas determinadas que pueden ser un condicionante en ciertos aspectos. Por este motivo se creyó conveniente preguntar explícitamente a los docentes entrevistados acerca de si consideran necesario el trabajo de alguna temática en concreto desde la tutoría en esta zona y, de ser así, de cuál o cuáles se trata y los motivos. Todos ellos señalan la importancia de la orientación en una zona rural, de tradición ganadera y marinera, y donde las diferencias con las posibilidades que ofrece un entorno urbano son muy palpables en el aula.

*“En esta zona, con pocas oportunidades de trabajo, sería la orientación laboral, el darles a conocer las posibilidades de salir fuera de Asturias o incluso de España para formarse, para crecer, me parece importante.” (E4:9)*

*“En 3º y 4º de ESO buscamos hacer más tutorías de cara a orientación profesional y laboral. No diría que se necesitase nada particular por ser de esta zona, aunque sí es verdad que tenemos menos recursos que en una ciudad, pero se intenta adaptar todo lo posible.” (E2:8)*

*“Trabajar más la iniciativa propia, en esta zona las expectativas de trabajo son más limitadas. Trabajar el espíritu emprendedor, yo creo que tiene que haber opciones en todos los sitios y hay que evitar que se marchen todos los alumnos en el futuro.” (E1:8)*

Además de las diferencias con las ciudades asturianas, dentro de la propia zona también señalan desigualdades entre las villas de tradición más marinera, como Luarca, y las zonas más industrializadas como el concejo de Navia. Todos los docentes entrevistados parecen ser muy conscientes de que la igualdad de oportunidades es algo que ha de trabajarse en esta zona, dado que de base no se parte de los mismos recursos y, por ende, de las mismas facilidades para lograr ciertas metas académicas y/o profesionales.

*“Es cierto que aquí la falta de alternativas a veces dificulta la labor de orientación, muchos de ellos demandan más ayuda para la orientación laboral o universitaria, les da como miedo ese futuro. A veces a alumnos con graves dificultades de aprendizaje resulta difícil orientarles por esa escasez de recursos que puede haber en comparación con zonas de ciudad como Oviedo o Gijón. Económicamente es una zona complicada como para realizar muchos viajes y desplazamientos, se nota por ejemplo la diferencia entre concejos, Navia y Luarca son totalmente contrarias para eso, una zona industrial frente a una villa con mucha tradición marinera y eso se nota y marca a veces la diferencia.” (E5:8)*

*“Evitamos todo lo posible desde el centro que (la diferencia) sea visible pero desgraciadamente aquí no podemos decir que todo el mundo tenga las mismas opciones y a veces desde la administración tampoco se contempla este difícil acceso a las opciones.” (E5:9)*

*“Aquí siempre preocupó mucho pero yo creo que a nivel de tutorías de más grado, el equivocarse con la elección de estudios porque claro nos estamos jugando dinero. No es lo mismo vivir aquí en Navia y tener que desplazarte para formarte que vivir en Madrid o en Oviedo.” (E3:10)*

Algunos muestran especial preocupación por la problemática de las drogas, cuyo consumo está bastante extendido en la zona entre los jóvenes, que en cierto modo lo ven como algo normalizado, en especial en el caso del alcohol.

*“El tema de drogas hay que trabajarlo de un modo especial, a veces me da la sensación de que desde nuestra edad no somos realmente conscientes del problema que existe, con el alcohol por ejemplo, puede verse.” (E4:8)*

Una cuestión muy importante a tratar en las entrevistas y que considerábamos de gran interés era el cómo los tutores y tutoras ven el papel de las familias en el desarrollo de la acción tutorial. Por todos los entrevistados son consideradas como un eje fundamental, sin excepción. La mayoría de ellos/as señalan además que la implicación familiar que se han encontrado en sus años de experiencia al frente de tutorías ha sido muy buena, de un grado muy satisfactorio, aunque hay quienes dicen que esta disminuye a medida que el alumnado va subiendo de curso.

*“A medida que van creciendo las familias se implican menos, según avanzan los cursos los padres se van implicando menos aunque siga haciendo falta porque en realidad al finalizar la ESO no son tan maduros los alumnos como ellos creen.” (E1:9)*

*“Aquí siempre tenemos dos reuniones grupales una a principio de curso, donde el equipo directivo habla con todos los padres y después cada tutor con los de su curso, y una segunda reunión en la segunda evaluación, ya cada tutor con los padres de sus alumnos, donde se busca hacer dinámicas con ellos; no se limitan a venir y escuchar sino que buscamos la implicación, que participen en alguna actividad planteada. Además de eso cada tutor debe tener una entrevista personal con cada familia al trimestre.” (E2:9)*

No obstante, consideran que el trabajo con las familias es, en líneas generales, difícil, independientemente de que hayan tenido buenas o malas experiencias, y que puede llegar a ser tedioso en ocasiones en las que estas no están por la labor de colaborar.

En línea con lo anterior, el trato con las familias está descrito como una de las problemáticas más comunes de la labor tutorial. *“Muchas veces los padres, porque yo creo que a veces presionan demasiado a los hijos” (E1:11)*. Los docentes entrevistados señalan la desconfianza que algunos padres y madres han demostrado en ciertas ocasiones, y comentan que incluso se han dado casos en los que los familiares se han puesto en contra del tutor o tutora cuando éste ha tratado de comunicarles algo negativo en referencia a determinadas actitudes y comportamientos de ciertos estudiantes.

*“Ahora mismo yo tengo la sensación de que se premia poco el esfuerzo del alumnado y de que hay muchos padres trabajando mucho académicamente con sus hijos y quizá tutelándolos en exceso.” (E4:14)*

El problema que más resaltan por detrás de la relación con las familias es el tener que lidiar con las características propias de la etapa de la adolescencia que presentan los alumnos y alumnas de ESO. La rebeldía, las inseguridades, el egoísmo o la falta de autoconocimiento son algunas de las cuestiones inherentes a la edad que dificultan la cercanía entre docentes y estudiantes durante los años en los que se cursa esta etapa, y que hacen que el profesorado tutor deba tener muy presentes las características específicas del desarrollo psicológico de los adolescentes.

*“Las edades también son a veces una problemática, evidentemente, los adolescentes sufren constantes cambios y hay que saber comprenderlos.” (E1:12)*

*“Depende mucho del grupo pero en donde hay que incidir más en esta labor como tutor es siempre en la motivación, el tema de la autoestima, creo que el tutor debe de trabajar siempre para que el alumno crea en lo que está haciendo, para que crezca, para que se quiera, eso es fundamental.” (E3:15)*

*“En la labor de tutoría, que ellos se abran y cuenten de verdad los problemas que tienen y que no siempre digan lo que quieres oír es muy importante. A veces en estas edades donde tienen el sentido de la reivindicación muy presente por lo general, es importante hacerles entender que tienen derechos, por supuesto, pero también obligaciones claro.” (E4:15)*

#### **Bloque D. Percepción sobre la labor tutorial**

En este último bloque de preguntas se busca ahondar en la visión más personal de los docentes sobre la tutoría, se intenta profundizar en qué conceptos tienen de la tutoría el profesorado tutor y en cómo perciben de manera individual las dificultades del desarrollo de la acción tutorial.

A la hora de definir la tutoría, algunos de ellos hacen un símil con la paternidad y maternidad, no todos lo exponen de forma explícita, pero la idea de que estar al frente de una tutoría es una suerte de “*paternidad académica*”, está presente en sus discursos.

*“Es como ser los padres de los alumnos en el instituto. Es cuidarlos y quererlos para lo bueno y para lo malo.” (E1:25)*

*“Para mí es ser padre de 28 alumnos e intentar explicarles lo mejor que puedas lo que se van a encontrar en la vida.” (E3:34)*

*“La tutoría creo que es nutrir de valores a los chavales desde que entran en el centro hasta que salen, valores de todo tipo y un compendio de habilidades sociales que les valgan para la vida.” (E2:23)*

Del mismo modo, utilizan conceptos clave para definirla, hacen referencia al papel vital que juega la empatía en la tutoría, a su carácter complejo pero necesario como labor instructora.

*“Indispensable por varios motivos: Por lo diferentes que se comportan a veces los adolescentes en su casa y en el centro y esa necesidad de que unos y otros conozcamos las formas de comportamiento que tienen, y por una cuestión de orientación a los propios padres que muchas veces desconocen comportamientos de sus propios hijos y también porque al pasar los padres ahora mucho más tiempo en los trabajos y menos en las casa, la labor no sólo docente sino educadora de los centros es cada vez más importante.” (E4:32)*

*“Labor compleja, gratificante y que requiere mucho esfuerzo.” (E5:28)*

Cuando se trata de definir el concepto de tutor/a, concretamente se les formuló la pregunta de “¿Qué significa para ti ser tutor/a?”, la idea que más se repite es la existencia de un vínculo entre el alumnado y el docente que está al frente de la tutoría.

*“Un tutor medio vive con los alumnos y los conoce a fondo, tiene una relación más cercana y eso ayuda mucho a la labor de enseñanza. Un tutor tiene la cercanía que quizá otro profesor no tiene y eso es muy importante, los conoces muy bien.” (E5:14)*

*“Soy un profesor vocacional y entiendo la tutoría como una parte más de mi trabajo. Yo quiero ser tutor y lo he sido todos los años salvo cuando he formado parte del equipo directivo. Siempre me han adjudicado tutorías porque me gusta, no tengo miedo a los padres y mucho menos a los alumnos, disfruto explicando no solamente literatura sino todos estos temas fundamentales para la vida.” (E3:18)*

*“Para mi ser tutor es acompañar al alumnado, algo que creo que debería de hacer todo el profesorado, aunque el tutor siempre va a tener una relación más directa, va a crear un vínculo más estrecho y eso es algo muy bonito.” (E2:13)*

Consideran que ese vínculo es más especial y estrecho si cabe en estas zonas rurales donde, además de la relación dentro del centro educativo, la mayoría de las veces los estudiantes comparten otros aspectos de la vida con el profesorado, por lo que resulta más difícil desligarse unos de otros con el paso del tiempo.

*“Ser tutor significa tener una relación mucho más estrecha con los alumnos de los que te encargas, conocerlos mejor de lo que ellos creen y pero de lo que tú crees seguramente y ser intermediario entre ellos y sus iguales, entre ellos y otros profesores, entre ellos y sus padres a veces...” (E4:17)*

*“Es un plus muy importante a la labor de la enseñanza, digamos que un tutor medio vive con los alumnos y los conoce a fondo, tiene una relación más cercana y eso ayuda mucho a la labor de enseñanza. Un tutor tiene la cercanía que quizá otro profesor no tiene y eso es muy importante, los conoces muy bien.” (E5:14)*

La cercanía alumnado-profesorado tutor se hace más evidente en zonas menos pobladas como son los núcleos del noroccidente de Asturias.

*“En un pueblo pequeño resulta muy difícil a veces desligarse de ellos, son alumnos que vas viendo desde pequeños y se establece una relación muy estrecha, en especial con el tutor. Podríamos decir que es como si los tuviésemos un poco adoptados durante el curso.” (E4:18)*

Si se trata de hablar sobre el buen profesorado tutor y qué cualidades lo distinguen, nuestros entrevistados coinciden en destacar dos: la empatía y el ser buena persona. Factores que conllevarán que cualquier docente tenga la implicación necesaria para desempeñar correctamente su labor.

*“La empatía. Ser tutor es empatizar de modo individual con cada uno de ellos, a uno le pides hasta aquí y al otro hasta allí. Hay que establecer pactos a nivel individual, conocer a tu alumnado y saber manejar las situaciones sin tratarlos a todos por igual.” (E1:15)*

*“Si eres buena persona vas a ser un buen tutor y un buen docente, porque aunque tengas carencias en tu formación las buscarás suplir. Si eres buena persona te vas a implicar, porque el contexto, a pesar de lo que dicen muchos de mis compañeros, sí es importante, y la labor del tutor precisamente es esa, la de conocer al alumno no solo en el aula”. (E3:19)*

*“Hay que ser empáticos pero no ser un profesor colega, los adolescentes necesitan padres, profesores y amigos, no creo que nuestra labor sea ser sus amigos pero sí es necesario crear un clima de confianza donde se puedan sentir atendidos y escuchados,*

*donde vean que sus problemas se tienen en cuenta porque para ellos son importantes.”*  
(E4:19)

Otras características que enumeran son la capacidad de trabajo y de adaptación, la paciencia, la responsabilidad o el respeto hacia el resto de la comunidad educativa.

*“En una tutoría tienes que tener diferentes niveles, no tratarlos a todos por igual, el objetivo es conseguir encauzarlos y ayudarles y para eso hay que entender que todos son muy diferentes y que no les funcionan las mismas cosas. Unos funcionan más con el refuerzo positivo, por ejemplo, mientras que otros requieren el poner límites. En definitiva ser empático, ser buena persona y saber adaptarse a las necesidades de los alumnos.”* (E1:16)

*“Creo que la paciencia es clave, el saber discernir entre lo que es justo y lo que no, la empatía, el saber escuchar... un buen tutor ha de tener muchas cualidades y al final el alumnado y las familias serán los que digan si eres o no un buen tutor.”* (E2:14)

*“Ser buena persona, las ganas de trabajar y tener vocación. La vocación es muy importante para ser tutor. Un tutor no puede mirar al techo, ha de mirar a los ojos a sus alumnos, no ha de tener miedo a trabajar, no debe marcarse una barrera muy elevada ni con sus alumnos ni con las familias de estos.”* (E3:20)

Algo en lo que todos los participantes en las entrevistas en profundidad coinciden sin excepción es en afirmar que no cualquier docente puede ser bueno al frente de una tutoría. Destacan la vocación como factor clave, muy ligada al buen desempeño de la labor docente en general y especialmente a las labores tutoriales.

*“Considero que cualquier persona no puede ser buen docente, tampoco considero que cualquier docente pueda ser buen tutor, no. En el tutor hay un punto de carácter y de inteligencia emocional que no todo el mundo tiene, no creo que todo el mundo valga.”*  
(E4:20)

*“A mí me parece que no todo el mundo sirve, al igual que tampoco todo el mundo sirve para ser profesor. Y este no es un razonamiento que circunscribe a mi profesión, pero*

*educación hay mucha gente que ha llegado por casualidad, estudiando carreras muy específicas pero sin la vocación real de terminar enfocándose en la enseñanza.” (E3:21)*

Nuestros entrevistados inciden además en la importancia de la forma de ser y la implicación profesional de cada docente, destacando ambas como esenciales a la hora de ser un buen tutor/a.

*“En realidad cualquiera podría pero tendría que querer, al igual que cualquier docente no es bueno porque como personas no somos todos iguales. En el caso de ser tutor, la mayoría no quieren, así que ya van con mala predisposición a ello.” (E2:15)*

*“Hay docentes que por su forma de ser, su modo de actuar, quizá por su falta de implicación no serían buenos tutores. Siempre se ve que algún profesor que no es tutor no sería un buen tutor por su forma de entender la enseñanza, por cómo ve al alumnado...” (E5:16)*

En una de las cuestiones de la entrevista se invitaba a los docentes a señalar lo que consideraban lo mejor y lo peor de ser tutor/a. Se ve bastante variedad en las respuestas, dado que las experiencias que cada uno de ellos hayan tenido son determinantes en este aspecto. A continuación, recogemos algunas de ellas. Refiriéndose a lo mejor, de algún modo, todas están en la línea de indicar que la relación con los alumnos es aquello que más enriquece al profesorado tutor, puesto que esta puede ser más estrecha que la que pueda haber entre el alumnado y el resto de docentes.

*“Lo mejor es cuando ayudas a los chavales y ves que mejoran aspectos, que salen delante de algún problema.” (E1:19)*

*“Lo mejor la relación con el alumnado y las familias si es buena, si todos cumplimos.” (E2:16)*

*“Lo mejor es la satisfacción personal cuando ves que los chicos salen adelante.” (E3:28)*

*“Ser tutora me ayuda mucho con mis materias, me ayuda a conocerlos mejor y a tener una idea más clara de lo que es su vida real en sus casas, la información de primera*

*mano siempre es mejor aunque tienes una mayor preocupación y una mayor responsabilidad claro.” (E4:24)*

*“Lo mejor es sin duda todo lo que te enriquece como persona, lo que aprendes al lado de los alumnos y si estás en la docencia porque realmente te gusta esto resulta muy importante.” (E5:22)*

Si toca señalar lo peor de ejercer como tutor/a, además de la responsabilidad, la preocupación y el alto nivel de compromiso que conlleva, nuestros/as entrevistados/as coinciden en señalar que la gran carga de trabajo que supone el estar al frente de una tutoría es sin duda el aspecto más negativo de ello.

*“Lo peor sin duda la enorme carga de trabajo que supone.” (E1:18)*

*“Lo más negativo serían los conflictos, lo que dije antes, a veces hay familias que no responden y eso genera mucha impotencia porque es más difícil llegar a soluciones si las familias no colaboran.” (E2:19)*

*“Lo peor es cuando ves a chicos abandonados por sus propias familias, eso es muy duro, o determinadas circunstancias.” (E3:22)*

*“Lo peor quizá es que a veces es muy difícil desconectar de los problemas que ellos pueden tener.” (E4:21)*

*“La gran cantidad de tiempo extra que conlleva, te llevas a tus alumnos siempre a casa sobre todo si hay algún problema, sigues dándole vueltas después pensando en qué poder hacer para solventarlo al día siguiente.” (E5:21)*

Tratando de ahondar un poco más en las experiencias personales de cada entrevistado/a, se les preguntó por su principal satisfacción y dificultad al frente de la tutoría. En su mayoría las dificultades señaladas hacen referencia a situaciones concretas que les han marcado, a la relación con las familias o a problemas entre los/as estudiantes, aunque hay diversidad de respuestas.

*“Recuerdo hace unos años dos chavales que tuve muy enfrentados con insultos uno al otro, también entre las familias y bueno, una situación complicada.” (E2:18)*

*“No podré olvidar nunca el fallecimiento de la madre de un niño de 3º de ESO. Es duro si eres un tutor implicado y por desgracia esta situación me ha pasado demasiadas veces a lo largo de los años.” (E3:26)*

*“Una de las cosas más complicadas para mí es tener que poner a los padres ante la realidad de una situación difícil de su hijo, en este caso algo que, obviamente, a mí como madre, no me gustaría tener que aceptar.” (E4:27)*

*“Este curso tuve un caso de acoso de un novio a una novia, donde tuve que hacer mucha labor de tutoría por ambas partes.” (E4:28)*

*“Casos concretos en los que los padres se enfrentan directamente a mi labor, que vienen quizá con prejuicios al abordar una situación y no atienden a razones.” (E5:23)*

En lo que respecta a las satisfacciones, unánimemente han citado la relación con los/as estudiantes una vez que estos han finalizado su escolarización en el centro educativo, el ver de primera mano cómo les va y comprobar que sus esfuerzos al frente de la tutoría han dado frutos a medio o largo plazo.

*“Yo creo que eso es después, cuando ves a los alumnos y te cuentan que les va bien.” (E1:21)*

*“Con todos los cursos de los que fui tutor me llevé bien tanto con alumnos como con familias, siempre guardo buen recuerdo y mantenemos la relación una vez que dejan el colegio.” (E2:17)*

*“Mi satisfacción es que puedo ir por la calle y algún alumno me pare y me cuente cómo le va o me recuerde alguna historia o me dé las gracias por algo, esas cosas siempre me hacen ilusión.” (E3:26)*

Del mismo modo, todos/as valoran muy positivamente el sentirse expresamente agradecidos/as por su implicación y su trabajo, les complace el reconocimiento al buen desempeño de su labor como tutores/as.

*“La satisfacción como tutora no la tienes en el momento de la tutoría sino después. Es años después cuando compruebas que alumnos de los que has sido tutora con el tiempo valoran la relación que han tenido contigo o te saludan con mucho afecto, ves que han conseguido en su vida personal o profesional obtener metas que tenían, y cuando te lo cuentan notas cómo valoran ese poco o mucho que has influido en ellos. También cuando hay padres que te agradecen y valoran el trabajo que estás haciendo con los hijos.”*  
(E4:26)

*“Pues cuando los padres y los alumnos te agradecen, te valoran, han visto resultados de esa labor de acompañamiento.”* (E5:24)

Se planteó a los/as docentes participantes si les gustaba el trabajo como tutor/a y si les gustaría seguir ejerciendo como tal. Dos cuestiones que se consideran claves y que reflejan muy bien la actitud que los/as entrevistados/as muestran hacia la tutoría. Los cinco respondieron sin titubeos que sí les agrada el estar al frente de una tutoría, a pesar de poder ser a veces frustrante y de tener pros y contras, les gusta la labor tutorial.

En esa línea, se obtuvieron cuatro respuestas afirmativas en relación a la continuidad en el desempeño de dicha labor. La respuesta negativa viene justificada por la enorme carga de trabajo extra que supone ser tutor o tutora en ESO.

*“Sí, me gusta la labor tutorial y me gustaría seguir aprendiendo y disfrutando con los alumnos, la adolescencia es una etapa especial y complicada pero también conlleva sus satisfacciones.”* (E5:26)

*“Si, si, vuelvo a repetir que para mí es una tarea que va ligada a la condición de profesor y que me gusta. Me gusta la relación humana, me gustan los adolescentes, ayudarles, es mi vocación, yo lo tengo muy claro.”* (E3:30)

*“No, porque aunque hay casos fáciles, hay otros que van a suponer un trabajo durante todo el curso y en principio no.” (E1:23)*

Para finalizar las entrevistas, se pidió a los docentes que señalaran qué sería aquello que primero cambiarían de la tutoría en ESO si tuviesen la oportunidad. Hablan de una profesionalización de las tutorías que pasa por una mayor formación del profesorado de cara a desempeñar la labor de tutor/a, de la importancia de la vocación y la buena disposición a la hora de estar al frente de la tutoría de un grupo, de la posibilidad de tener tiempo para realizar más tutorías individuales y de potenciar la implicación de las familias.

*“Qué cambiar... Quizá si me voy a algo concreto sería el poder tener a una persona en algún momento del curso que durante la tutoría se quedase con el grupo y yo poder llevar de forma individual a algún alumno para hablar con ellos, como una tutoría individual durante un rato.” (E1:24)*

*“¿Qué cambiaría? Yo creo que los tutores tienen que estar preparados, sería muy bueno que fuesen voluntarios que no lo son, Yo profesionalizaría más las tutorías realmente estamos cansados de recibir cursos y a veces el problema está en quién los imparte y sobre qué, quizá deberían centrarse más en el aspecto humano.” (E3:31)*

*“Es importante que los tutores quieran ser tutores, que se les forme como tutores y que tengan vocación de ello en la medida de lo posible. Han de modernizarse los PAT y contar con la labor fundamental de los orientadores, la pedagogía resulta a veces demasiado teórica para mi gusto.” (E3:32)*

Referente al futuro de la tutoría, también se ha visto como algún docente evidencia su disgusto con la organización de la tutoría en la actualidad, o la preocupación con la idea que se plantea a veces desde la Administración la eliminación de la hora de la tutoría.

*“Me parece escandaloso el querer eliminar la tutoría del bachillerato por ejemplo, creo que es un error plantear que se realice en una séptima hora, por ejemplo, y en eso culpo a la Administración que realmente está muy alejada de la vida del centro educativo.” (E3:35)*

#### **7.2.4. Síntesis de los resultados de las entrevistas realizadas**

Una vez analizadas las entrevistas en profundidad y comparadas las aportaciones de los/as participantes se puede concluir que existe un alto grado de consenso entre ellos/as. Las respuestas ofrecidas a cuestiones de temas tan relevantes como el nivel formativo de los tutores y tutoras, el papel de las familias en la acción tutorial o el perfil competencial del docente tutor nos permiten ver que existe una línea marcada de pensamiento, que los docentes entrevistados comparten determinadas creencias respecto a la labor tutorial y que tienen una visión crítica de la acción tutorial y el estado actual de esta. En resumen se puede sintetizar lo aportado por el profesorado tutor entrevistado en los siguientes puntos:

- Siendo conocedores de sus déficits formativos, existe un deseo por parte del profesorado tutor de recibir mejor y mayor formación en temas relacionados con la tutoría, especialmente en aquellos que se relacionan directamente con el trato más directo y cercano con alumnado y familias. Los docentes entrevistados han expuesto la necesidad de formación y herramientas para lograr una mejor comunicación dentro y fuera del aula con los diferentes agentes de la comunidad educativa, así como de recursos para que la integración del alumnado en los centros educativos sea lo más exitosa posible.
- A la hora de formarse juega un papel esencial la voluntariedad del profesorado. Es cada docente en el fondo quien decide en qué, cuándo y cómo se forma, atendiendo principalmente a criterios personales, y basándose en las necesidades que identifican dentro del aula y el centro educativo en el que trabajan.
- La experiencia es señalada indiscutiblemente como la mejor maestra y la mayor fuente de formación en lo referente a la labor tutorial. Coinciden en indicar que a ejercer como tutor/a se va aprendiendo con los años, que la formación de base es muy deficitaria y que es el día a día en los centros educativos, el contacto directo con el alumnado, el resto de profesorado, el equipo directivo y las familias, lo que hace que poco a poco el profesorado tutor vaya adquiriendo destrezas que le permitan ejercer sus funciones de un modo óptimo.
- Respecto a la casuística de la zona noroccidental de Asturias, los docentes entrevistados ven clara la necesidad de trabajar la igualdad de oportunidades entre el alumnado, algo que en la actualidad no existe ya que, además de las acusadas y múltiples diferencias entre la zona rural y urbana del Principado de Asturias, en la zona geográfica que nos ocupa se

distinguen muy bien varios perfiles socioeconómicos en los distintos concejos. Aquellas villas y concejos con una tradición ganadera o marinera más acusada se ven claramente perjudicadas en cuanto a recursos culturales, existiendo en muchas de ellas creencias obsoletas arraigadas en lo referente a la proyección académica y profesional del alumnado, que en muchas ocasiones se ve limitado por ellas y por la falta de facilidades para conocer modos de alcanzar unas metas diferentes a las tradicionales de una zona rural como el noroccidente de Asturias.

- El papel de las familias es esencial para lograr llevar a cabo cualquier cambio o mejora en la acción tutorial y en lo referente a la orientación y acompañamiento del alumnado de ESO. Son consideradas un eje fundamental por los docentes entrevistados que, sin duda, atribuyen a la buena implicación familiar una relación estrecha con los éxitos de los estudiantes. Afirman que esta es muy satisfactoria en la mayoría de los casos aunque también señalan el trato con las familias como uno de los puntos más conflictivos de su labor, especialmente en aquellos casos en que ésta no es entendida por padres y madres que, lejos de ver en el profesorado tutor alguien en quien confiar que puede ser un gran apoyo para la educación de sus hijos e hijas, ven a una especie de enemigo al que enfrentarse para defender ciertas actitudes del alumnado.

- A la hora de definir la tutoría muchos de nuestros entrevistados han hecho un símil con la paternidad y la maternidad, llevando estas al plano académico y haciendo hincapié en el carácter complejo de la misma y en la relevancia del papel del profesorado tutor.

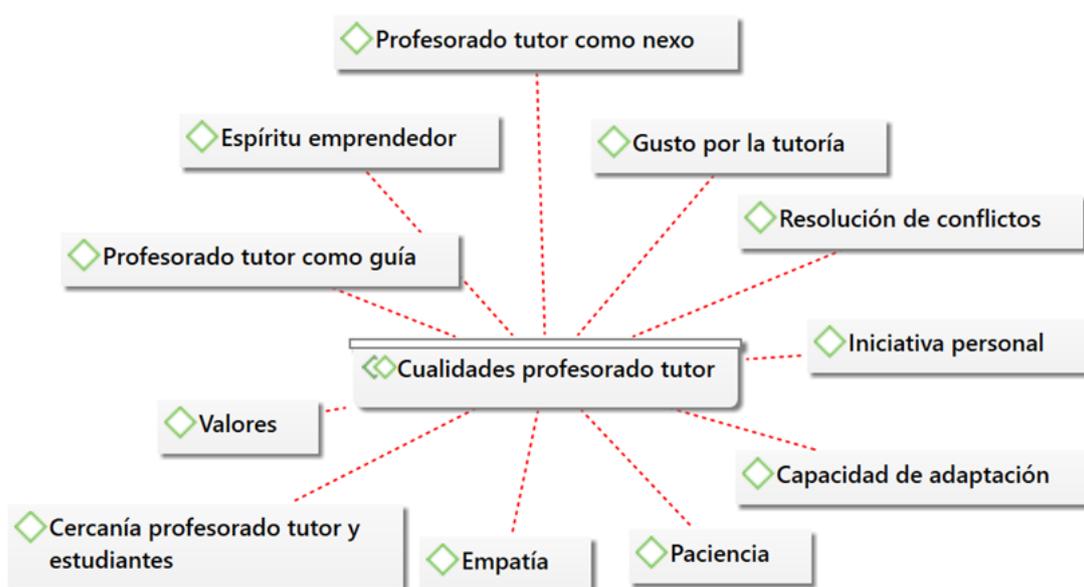
- Consideran a tutores y tutoras como el profesorado que mayor posibilidad de crear un vínculo estrecho con el alumnado tiene, volviéndose este mucho mayor si cabe en las zonas rurales, como el noroccidente de Asturias, donde la vida que profesorado, alumnado y familias comparten va mucho más allá del centro educativo. En localidades y municipios con poca población la relación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa se vuelve más estrecha, tanto fuera como dentro de los centros, algo que ha de tenerse en cuenta para hacer que las labores de orientación, acompañamiento y guía propias de la acción tutorial no se vean perjudicadas sino favorecidas por este hecho.

- La vocación, la empatía y la implicación profesional han sido destacadas como las cualidades esenciales de un buen tutor o tutora, entendiendo que no todo docente es idóneo para ejercer esta labor. Quien esté al frente de la tutoría, ha de tener, para los docentes

entrevistados, una serie de características preferentes, un perfil competencial donde estén presentes la capacidad de adaptación, el sentido de la responsabilidad, el respeto o la paciencia, entre otros valores y aptitudes que, en definitiva, le permitan llevar a cabo sus funciones de un modo óptimo. Siguiendo esa argumentación de que no cualquier docente es válido o idóneo para ejercer como tutor/a, la Figura 13 muestra una red con las cualidades deseadas para el profesorado tutor, creada en base al discurso de los participantes en las entrevistas en profundidad, a partir de los códigos generados en con el *software ATLAS.ti* para su análisis.

**Figura 13**

*Red representativa de las cualidades deseadas para el profesorado tutor*



- Estar al frente de la tutoría de un grupo de Educación Secundaria Obligatoria es algo que agrada a nuestros entrevistados, de hecho la mayoría se muestran contentos con la idea de continuar con esta labor. A pesar de que puede ser en ocasiones frustrante, del exceso de burocracia o del alto nivel de compromiso que conlleva, dicen sentirse agradecidos por su implicación y reconocidos tanto por las familias como por el alumnado, siendo la relación con este lo que mayores satisfacciones les produce en su papel como tutores/as.

- En lo referente al futuro de la tutoría existe preocupación por la falta de compromiso por parte de la Administración, por qué papel ocupará la acción tutorial si no se tiene en cuenta su importancia dentro de la formación del alumnado. Como vías de mejora se propone una profesionalización de las tutorías, lo que implicaría dotar de mayor formación al profesorado y la disposición de recursos temporales, materiales y humanos para mejorar la calidad de la tutoría en Educación Secundaria Obligatoria, especialmente en las zonas rurales teniendo en cuenta las adaptaciones que han de hacerse para ello.

### **7.3. El grupo de discusión**

#### **7.3.1. Descripción del instrumento de recogida de datos**

En una segunda fase de recogida de datos de naturaleza cualitativa, se optó por una técnica grupal, que permitiese contrastar las experiencias vividas por diferentes agentes de la comunidad educativa durante el tiempo de pandemia y conocer sus opiniones acerca de cómo se habían llevado cabo las adaptaciones pertinentes para la puesta en marcha de modelos de educación remota de emergencia, y cómo estaban viviendo la posterior vuelta a las aulas en el escenario de la llamada “nueva normalidad”. Consideramos idóneo este tipo de metodología ya que permite la interacción libre entre los participantes, la observación directa de sus reacciones y la evolución de su discurso en un entorno guiado pero en el que se respete siempre la libertad de expresión. Apunta Barbour (2013, p. 54) que “los grupos de discusión pueden fomentar una mayor franqueza y ser más aceptables para los participantes reacios a tomar parte en entrevistas individuales”. La misma autora señala también cómo los grupos de discusión “sobresalen en situaciones en las que se trata de tener acceso a la respuesta a acontecimientos a medida que éstos se desarrollan” (Barbour, 2013, p. 54). Así pues, resulta sencillo comprender cómo se ha visto en el grupo de discusión la mejor opción para recabar información acerca de cómo se estaba viviendo la situación educativa provocada por la Covid-19 y qué consecuencias había traído, en especial en lo referente a la formación de profesorado.

Los grupos de discusión suelen estar compuestos por entre 7 y 10 participantes, siendo rara vez un número inferior a 6. Cuando esto ocurre, se denominan minigrupos (Goig, 2004), muy popularizados en los últimos años y con unas ventajas particulares como la obtención de una información más profunda o la posibilidad de un mayor tiempo de intervención por parte de cada participante. En cuanto al tiempo, se denomina grupos de larga duración (Goig, 2004)

a aquellos en los que esta va de las 3 a las 8 horas, suelen plantearse cuando el número de objetivos sobre los que se busca recabar información es muy elevado.

Ha de tenerse en cuenta que el grupo de discusión es un encuentro entre personas que no se conocen previamente, por lo que la reunión será en sí misma un proceso de acoplamiento mutuo, un espacio en el que se irán descubriendo los perfiles de los participantes a medida que avanza el diálogo y las interacciones se suceden (Goig, 2004). Puede suceder que aparezcan tanto puntos de conflicto como momentos de consenso, en los que la interacción identitaria jugará un papel fundamental. Para Callejo (2001, p. 75) supone “un proceso de respuestas y confirmaciones”, donde lo que se dice tiene tanto valor como el que sea aceptado por el resto del grupo.

Atendiendo a las características comentadas de los grupos de discusión, puede definirse el que se ha realizado para el presente estudio como un grupo de discusión convencional, que se ha llevado a cabo por vía telemática y en el que solo algunos de los participantes se conocían debido a sus relaciones laborales, y no como un minigrupo, atendiendo al tamaño de la muestra (7 personas), ni como un grupo de larga duración.

El grupo de discusión ofrece unas posibilidades diferentes en comparación con otras técnicas cualitativas de recogida de datos de forma grupal, como las entrevistas grupales, donde el entrevistador dirige las intervenciones y cada participante se limita a responder de manera individual y definida (Sánchez y Calderón, 2009).

En el caso de los grupos de discusión, el moderador juega un papel importante pero más enfocado a dinamizar la conversación y a hacer que fluya el diálogo libre entre los participantes, ha de dar paso a unos temas y encargarse de cerrar otros (Callejo, 2002). Se trata, en este caso, más que de entrevistar y que respondan de manera individual a determinadas cuestiones, de hacer que entre los participantes se establezcan líneas de diálogo donde puedan surgir intercambios de opiniones, confrontaciones y, en definitiva, debates que enriquezcan al propio grupo y favorezcan la construcción de conocimiento acerca de la realidad social que se pretende estudiar.

Será importante, a la hora de analizar el grupo de discusión, interpretar los grados de consenso.

Al ser la discusión entre normas, ubicadas en distintas posiciones de la estructura social, el centro de la observación mediante grupos de discusión, los niveles de consenso que, con respecto a tales normas, se muestran en el discurso que resulta de la reunión es un instrumento analítico primordial (Callejo, 2002, p. 419).

Si se logra establecer una organización general de los consensos del grupo con respecto a los objetivos de la investigación, se podrá configurar con mayor fiabilidad cuál es la idea que los participantes comparten acerca del objeto de estudio.

### **Proceso de creación**

La creación de un guion *ad hoc* para el desarrollo del grupo de discusión (Anexo C), se llevó a cabo teniendo en cuenta las respuestas anteriormente recibidas tanto en los cuestionarios como en las entrevistas personales y contando también en esta ocasión con la supervisión de la directora de la Tesis, quien corrigió y modificó los diferentes borradores para elaborar una propuesta definitiva adecuada a los objetivos del estudio. Con ella sobre la mesa, se procedió a contactar con los participantes, previa elaboración de una lista de perfiles idóneos para formar parte del grupo de discusión. Por medio de los contactos establecidos con anterioridad en los centros educativos de Educación Secundaria del Noroccidente de Asturias, se llegó a tratar de forma individual con diferentes agentes de la comunidad educativa para solicitar su participación en el estudio, hasta configurar un grupo final de 7 personas con diversos perfiles que se detallarán más adelante.

### **Trabajo de campo**

A cada uno de los candidatos se le explicó detalladamente en qué consistía el grupo de discusión, cómo sería el desarrollo, cuáles eran los objetivos de su puesta en marcha y qué se esperaba de su participación. De forma voluntaria y, es reseñable apuntar que, con muy buena predisposición, todos los participantes potenciales accedieron a formar parte del grupo y se mostraron conformes con la idea de que fuese grabado para su posterior análisis.

Una vez fijada la fecha concreta de la realización de la reunión vía *Teams*, se informó de esta a los participantes a través de un correo electrónico en el que, de nuevo y en esta ocasión para que quedase constancia por escrito, se les remitió toda la información necesaria acerca del encuentro, incluyendo un pequeño esbozo de los temas a tratar.

La reunión en la que se puso en marcha el grupo de discusión tuvo lugar vía *Teams*, el 3 de diciembre de 2020, a las 5 de la tarde. Con una duración total de 1 hora, grabada íntegramente previo consentimiento firmado de los participantes, véase modelo en Anexo E. El encuentro se desarrolló sin incidencias, con una participación óptima por parte de todos los integrantes del grupo que, a medida que se iban abriendo los temas aumentaban el número de interacciones entre ellos. Como dato más bien anecdótico es reseñable el que el alumno de Educación Secundaria Obligatoria fuese quizá quien menos participó, algo que por otra parte era de esperar debido a su edad y a la escasa experiencia previa en hablar frente desconocidos exponiendo sus opiniones y teniendo que justificar o contrastar lo que dice. Por otro lado, ha de dejarse constancia igualmente de que uno de los participantes, debido a causas laborales ineludibles, tuvo que ausentarse antes de la reunión, no pudiendo participar en el debate originado en torno a determinadas temáticas como las posibles mejoras en la formación del profesorado tutor en el momento actual.

Durante el transcurso de la reunión se fueron tomando pequeñas anotaciones de cara a realizar correctamente las labores de moderación y como guía inicial para futuros análisis, no obstante, se tenía en cuenta que para ellos se podría contar con la grabación, por lo que desde la posición de investigadora se pudo estar presente en la reunión también de un modo distendido y sin la presión de tener que tomar apuntes y notas de manera exhaustiva.

### **Estructura del grupo de discusión**

Como ya se ha comentado, en el proceso de creación del protocolo de desarrollo del grupo de discusión, se sucedieron los cambios en los borradores de guion hasta quedar concretada una estructura de la reunión que fijaba el abordar 4 líneas temáticas diferentes. Esta quedó configurada del siguiente modo: Tras una breve ronda de presentación, en la que cada participante ya podía exponer su punto de vista acerca de la importancia de la tutoría y el papel del profesorado tutor en la Educación Secundaria Obligatoria, se debían ir sucediendo los debates e interacciones en cuanto a 4 diferentes líneas temáticas.

### **1. Línea temática 1: Estado actual de la formación del profesorado tutor y la tutoría en el Noroccidente de Asturias**

Se pretende conocer la opinión de los integrantes del grupo acerca de cuáles son los ámbitos en los que ven la formación del profesorado tutor en mejor estado y cuáles aquellos donde la consideran más deficitaria.

### **2. Línea temática 2: Cómo se ha visto afectada la acción tutorial con la pandemia de la Covid-19**

Buscamos saber cómo se han vivido los cambios educativos durante el periodo de confinamiento domiciliario, conocer de primera mano las adaptaciones que cada participante llevó a cabo y qué resultados tuvieron, especialmente con relación a la acción tutorial, nos interesa conocer en qué lugar quedó ésta con la pandemia a través de a las vivencias de los integrantes del grupo de discusión.

### **3. Línea temática 3: Prospectiva**

La pregunta que se plantea a los participantes es cómo creen que debería ser el futuro de la formación del profesorado tutor a partir de ahora, teniendo en cuenta los nuevos modelos formativos donde hay un menor grado de presencialidad.

### **4. Línea temática 4: Ronda final**

Como cierre a la reunión se abre una última línea de debate para hablar sobre posibles mejoras en la formación del profesorado tutor en el momento actual, teniendo en cuenta el contexto educativo en el que estamos. Inmersos en una situación donde la presencialidad ya no es la única vía que contemplar en ninguna de las etapas educativas, se plantea a los participantes una reflexión acerca de cómo creen que esto afecta a la formación en materia de acción tutorial.

Como era de esperar, a lo largo de la reunión las diversas líneas temáticas propuestas se intercalaban en más de una ocasión, lo cual enriquece el debate y da pie a entender que los participantes, en el propio tiempo de desarrollo del grupo de discusión, reflexionan acerca de sus ideas, contrastan sus opiniones con las del resto y buscan llegar a puntos de consenso de un modo natural y fluido.

## **Procedimiento de análisis de datos**

Una vez más, debido a la naturaleza cualitativa de los datos obtenidos, al igual que se hizo con las entrevistas personales, se ha utilizado para el análisis del grupo de discusión el paquete de *software ATLAS.ti*, uno de los programas más potentes en análisis de datos cualitativos y uno de lo más utilizados en investigación educativa, ya que “permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos sin la necesidad de recoger todo el material al mismo tiempo” (San Martín, 2014, p.114).

Las conversaciones mantenidas por los participantes durante el desarrollo de la reunión fueron transcritas utilizando un procesador de texto, para después someterlas a categorización y codificación utilizando el *software ATLAS.ti*. Por último, se han de interpretar los datos por medio de la reflexión crítica, teniendo en cuenta las anotaciones realizadas tanto en el transcurso de la propia reunión como en los diferentes visionados realizados de su grabación.

El investigador juega un papel muy importante en las diferentes fases del análisis cualitativo, ya que se requiere de él un conocimiento profundo del objeto de estudio, una sensibilidad teórica y una creatividad y reflexión constante (San Martín, 2014). La relación de los investigadores cualitativos con los datos es realmente estrecha.

Hay un devenir entre lo empírico y lo conceptual que posibilita esa cercanía a los datos, que nos ayuda a modelar y fundamentar nuestros modelos e interpretaciones, Pensar en cómo se concreta esta recursividad en cada proyecto es una tarea básica del investigador. (Justicia y Padilla, 2011, p. 353)

Todos estos procesos posibilitan la comparación de los resultados obtenidos del análisis de los datos recogidos con los diversos instrumentos utilizados, y dan pie al establecimiento de conclusiones.

### **7.3.2. Muestra seleccionada para el grupo de discusión**

Desde el punto de vista de la generación de debate, ha de buscarse que el grupo esté formado por personas de opiniones diversas y que puedan tener visiones diferentes acerca de una misma realidad o de un mismo tema (Barbour, 2013). En el caso de nuestro grupo de discusión, esta ha sido una de las razones por la que se ha querido configurar no solo con

profesorado tutor, sino abriendo la selección de la muestra a otros agentes educativos que pudiesen aportar sus opiniones. De este modo, podríamos afrontar el análisis de la realidad educativa vivida durante el confinamiento domiciliario y el escenario originado por la pandemia de la Covid-19, de un modo amplio y con una visión más realista, contando con las experiencias de diferentes agentes educativos de primera mano, que compartieran sus puntos de vista y nos permitiesen entender una misma situación desde múltiples perspectivas.

Ha de tenerse en cuenta que “el propósito del muestreo deliberado o teórico es reflejar la diversidad, no el de lograr una representatividad” (Barbour, 2013, p. 105). Al idear inicialmente la configuración de la muestra, se quiso contar con participantes que aportasen la visión de alumnado, profesorado tutor, familias, administración educativa del Principado de Asturias, orientación, dirección de centro y jefatura de estudios.

Finalmente, se obtuvo un total de 12 voluntarios/as para participar en la reunión, entre los cuales se pudieron cubrir todos los perfiles buscados a excepción de la representación de la administración educativa del Principado de Asturias. Una vez que la fecha y horas definitivas fueron fijadas, dos de estos voluntarios, inicialmente propuestos como posibles integrantes del grupo, tuvieron que rechazar la invitación, alegando problemas de horario y compatibilidad con sus obligaciones laborales.

Para seleccionar entre los restantes a los participantes definitivos se aplicaron los criterios de variedad en los centros educativos de origen y búsqueda de la equidad de género en la composición final del grupo.

Tras aplicar los criterios de selección de la muestra entre los candidatos definitivos, el grupo de 7 participantes presenta la siguiente composición:

- Alumno de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del IES Galileo Galilei (Navia)
- Madre de alumno de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio José García Fernández (Luarca)
- Directora del CPEB Carlos Bousoño (Boal)
- Orientadora del CPEB Carlos Bousoño (Boal)

- Jefe de estudios del IES Carmen y Severo Ochoa (Luarca)
- Profesor tutor de Educación Secundaria Obligatoria del IES Galileo Galilei (Navia)
- Profesor representante de los centros del noroccidente de Asturias en el Centro del Profesorado y de Recursos del Principado de Asturias de Avilés-Occidente (Docente tutor del IES Galileo Galilei (Navia))

Como investigadora llevé a cabo las labores de moderación del grupo de discusión, haciendo las pertinentes presentaciones, las introducciones de los diversos temas y tratando de hacer que la conversación siempre fuese fluida. Para tal labor se contó con la ayuda de la directora de la Tesis, también presente en la reunión, que colaboró en la dinamización y buen devenir del grupo de discusión.

### **7.3.3. Análisis de datos: el grupo de discusión**

Se aborda en este punto el análisis del debate originado en el grupo de discusión. En este caso, con el fin de realizar una asociación de ideas que permita una lectura sencilla, se presenta dicho análisis en función de los temas tratados en la reunión, teniendo presente que el debate dió lugar a que en más de una ocasión se intercalasen las diferentes líneas temáticas propuestas. En la Figura 14 se presenta la nube de palabras originada de la transcripción de las conversaciones mantenidas en la reunión del grupo de discusión. Al observarla comprobamos cómo las temáticas relacionadas con la orientación, las familias, el alumnado y, especialmente, la formación de tutores/as, han estado presentes a lo largo de todo el debate.



*eres la persona que ha de dirigir la clase y esa es una función no siempre fácil de llevar a cabo.” (6:2)*

Desde la perspectiva de las familias también se le otorga un papel importante al profesorado tutor en cuanto a vínculo con el centro.

*“Para mí y para las familias la figura del tutor o tutora es muy importante porque es el vínculo que tenemos con el centro, es con quien más relación tenemos a la hora de hablar sobre las preocupaciones y los intereses de nuestros hijos e hijas.” (6:4) Madre.*

Ya desde las primeras intervenciones, hablando acerca del estado actual de la formación del profesorado tutor y de la tutoría en el noroccidente de Asturias, quedaba claro que todos los participantes hablaban de la realidad de sus centros enmarcando a éstos en una casuística especial. El noroccidente de Asturias es una zona rural donde muchos centros funcionan de un modo especial, muy integrado con la vida de la localidad, ya que al ser centros pequeños los vínculos que se establecen entre profesorado, alumnado y familias son muy estrechos, pudiendo conocerse y coincidir más allá de la vida del centro y esto, evidentemente, refuerza la idea de la importancia del profesorado tutor como nexo de unión.

*“El papel del tutor es un eje fundamental en nuestro centro, ya que es un centro pequeño con poco alumnado; dentro de su equipo de trabajo, el tutor tiene un peso importante con un seguimiento semanal muy dirigido, en lo referente a trabajar en colaboración y compartir experiencias.” (6:1) Orientadora.*

En otro momento del debate, comenta de nuevo la directora de un centro en relación a las diferencias entre las ciudades y la zona rural, que en esta última se conoce muy bien el entorno, que el profesorado en su conjunto y en mayor medida los tutores y tutoras, llegan a saber todo acerca de los/as estudiantes. Esta idea, que todos los participantes comparten, enlaza con otro de los temas que salieron a la luz en la reunión: la importancia del departamento de orientación y de la continuidad de sus integrantes en los centros.

*“La labor del orientador u orientadora ha de pasar por ser el líder de los tutores, ser la directriz básica, son muy importantes y nos olvidamos muchas veces de ellos, pero es cierto que en cuanto pasa algo en el centro acudimos al departamento de orientación a pedir auxilio.” (6:35) Directora.*

Tutores, orientadora y jefe de estudios recalcan la importancia de la continuidad en el departamento, señalando que existen problemas para llevar a cabo el desarrollo de un PAT

correctamente en los centros donde la plaza de orientador/a no es fija. Este cambio de personal implica que cada año deba de rehacerse el trabajo de conocer al alumnado, a las familias y sus situaciones excepcionales, lo que conlleva un retraso en la puesta en marcha de medidas efectivas de actuación si fuera necesario. Conocer el entorno de trabajo, la realidad del centro, es sin duda uno de los grandes puntos clave que señalan los participantes, para que desde el trabajo de todos los agentes implicados, pueda ofrecerse una acción tutorial de calidad.

*“Los orientadores también tenemos la sensación de ser el cajón del desastre, de que al final todo recae un poco en el departamento de orientación. Pero sí es cierto que una presencia continuada año tras año del mismo profesional es fundamental para facilitar el trabajo y para el buen desarrollo del PAT, estoy de acuerdo.”* (6:22) Orientadora.

Al hablar de formación del profesorado tutor y de la situación actual de la tutoría en el noroccidente de Asturias en relación a ésta, sale de nuevo la idea de lo relevante del departamento de orientación dentro de la acción tutorial de los centros, puesto que los orientadores y orientadoras, a diferencia del resto de profesorado, sí tienen una formación específica al respecto.

*“El papel del orientador, para marcar esas guías de seguimiento sobre lo que se va a hacer en el plano de la tutoría es clave, porque, a diferencia de los tutores que no tenemos formación específica, el orientador sí la tiene.”* (6:21) Tutor.

No es de sorprender que todos hayan aludido a la experiencia como la “gran formadora de tutores/as”. Consideran que los años de vida docente probando formas de enfrentarse a las situaciones son los verdaderos formadores en acción tutorial.

*“Al menos en generaciones como la mía, nadie nos formaba para ser tutor, hemos ido aprendiendo de forma voluntaria, sobre la marcha. Especialmente acerca de aquellos temas que más nos interesaban, en mi caso la temática de drogas por ejemplo.”* (6:7) Tutor, enlace CPR.

*“Yo no tengo noticia de formación de tutores, salvo en cosas muy determinadas, en momentos muy concretos.”* (6:33) Tutor.

*“Realmente es la experiencia a través de los años, de los compañeros, de los cursos que vas haciendo, la que te da la formación. Es el hacer y equivocarse.”* (6:18) Jefe de estudios.

En esta línea se debatió también acerca del papel que juega la voluntad del profesorado tutor para formarse, llegando a ser señalada como una fortaleza del entramado tutorial el que los tutores decidan formarse para poderse enfrentar a aquello que desconocen o que les supone un problema.

*“Yo diría que la fortaleza (de la tutoría) realmente está en los profesionales, que la gente ha ido asumiendo este trabajo, con muchísima voluntad y buena fe, este papel, que es un papel duro, que normalmente la gente no quiere asumir.”* (6:9) Tutor, enlace CPR.

*“Creo que cada vez se nos piden más cosas y no siempre se está preparado. En la medida en la que ese tutor decide formarse para poderse enfrentar a aquello que no sabe está la fortaleza.”* (6:11) Tutor, enlace CPR.

Se puso sobre la mesa la idea de que el trabajo bien hecho dependerá en gran medida de esa voluntad del profesorado tutor, de su implicación y las ganas que este le ponga, íntimamente ligadas con su personalidad. Factor que coinciden en señalar todos los participantes como clave a la hora de seleccionar los docentes tutores.

*“La labor del tutor es un cajón desastre, aunque ahora se tiene más cuidado al tomar la decisión de quien es tutor, ya que no es una decisión baladí.”* (6:5) Tutor, enlace CPR.

En los centros del noroccidente de Asturias, dadas sus particularidades por encontrarse en una zona rural, cobra aún más importancia esa selección de tutores/as, algo que parece estarse teniendo en cuenta por parte de los equipos directivos.

*“El IES donde trabajo es un lugar especial, lo considero un sitio efervescente, en el que se da mucha importancia a cosas que hasta hace poco no se daba, por ejemplo, antes se encargaba la tutoría a cualquiera sin ningún fin ni motivo en especial y eso no sucede así aquí, ya desde hace mucho.”* (6:3) Tutor.

*“En nuestro centro se mira mucho por a qué docente se le asigna la tutoría, por la confianza con ese alumnado, porque ya les ha dado clase, etc...”* (6:10) Tutor, enlace CPR.

Si bien desde los puestos directivos comentan la intención de tener en cuenta la idoneidad de cada docente para la asignación de la tutoría de una clase determinada, señalan también las dificultades de poder llevar a cabo esa selección siempre en base a criterios cualitativos, pues la mayoría de las veces ha de realizarse en función a la distribución de la carga horaria entre el profesorado o los departamentos. Una idea con la que personalmente no siempre están de acuerdo y con la que ninguno de los participantes parecía comulgar.

*“La realidad de los centros es que realmente no siempre podemos elegir a aquellas personas que consideramos más aptas para llevar una tutoría, además que si lo hiciésemos optativo no creo que hubiese suficientes candidatos/as.”* (6:16) Jefe de estudios.

*“En los centros más grandes resulta mucho más difícil la asignación de tutorías, a veces se hace incluso por departamentos y son dentro de cada uno de ellos, los propios profesores, quienes deciden cómo se las reparten.”* (6:15) Jefe de estudios.

Este proceso de asignación de tutorías es un tema clave, que desde todos los ángulos de la realidad de la tutoría se ve como algo esencial. Tanto la madre participante como el alumno lo reflejaban así en sus intervenciones. Este último decía notar cambios en la implicación del profesorado tutor en los diferentes cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que quizá pudiesen estar relacionados con esa imposición de la tutoría y no con una elección voluntaria de asumir las funciones que conlleva.

*“Creo que no debería de asignársele una tutoría a una persona solo porque no cumpla con el horario, porque tenga horas vacías, creo que debería de darse más importancia y valor a esa figura. La tutoría debería de cogerse no por el hecho de tener que rellenar unas horas, sino porque realmente un docente se ve capacitado de llevarla a cabo y de enfrentarse a ella.”* (6:14) Madre.

Se trajo al debate también en esa primera línea temática sobre el estado actual de la tutoría, la idea de la voluntariedad del cargo, planteándose cuál sería el escenario real de ser el papel de tutor/a un puesto voluntario. Desde la dirección lo ven como una utopía, algo ideal que sí daría pie a que quienes ejercieran como tutores/as de un grupo lo hiciesen con una mayor implicación y una actitud más proactiva, pero que es, hoy en día, algo imposible. Opinaban varios de los participantes que de ser posible elegir totalmente el ser tutor/a o no, habría tutorías que se quedarían sin cubrir, creen que a pesar de conocer muchos ejemplos de compañeros/as

que se involucran en la acción tutorial e incluso la disfrutan, la mayoría de los docentes no estaría dispuesto a ejercer como tutor/a si fuese algo optativo.

*“La parte negativa de ser tutor pesa mucho hoy en día. Aunque haya gratificación por sacar adelante a un grupo, te lleves el reconocimiento de los compañeros y de las familias... casi nadie está dispuesto a ejercer el papel de tutor.” (6:17) Jefe de estudios.*

Una de las posibilidades de mejora de esa predisposición hacia la tutoría podría ser la existencia de incentivos. La realidad es que en el Principado de Asturias los docentes no reciben ningún ingreso extra por ejercer como tutores/as, algo que no ocurre en otras Comunidades Autónomas y que para los participantes en el grupo de discusión va en relación con la importancia que tradicionalmente se le otorga a la tutoría.

*“Desde siempre, ser tutor era lo último, por eso aquí aún se sigue sin cobrar aunque en otros sitios ya se cobre. A la tutoría nadie le daba ninguna importancia. Se le comenzó a dar al tiempo que fue teniendo más presencia, especialmente entre las familias, demostrando que era una función necesaria, que solucionaba y evitaba problemas. El tutor comenzó a tener cierta relevancia, por eso en algunos sitios se comenzó a cobrar, aquí no. Porque, sinceramente, no creo que haya cambiado mucho la noción que se tiene de las tutorías.” (6:19) Tutor.*

La segunda de las líneas temáticas tratadas en la reunión versaba sobre cómo se ha visto afectada la acción tutorial con la pandemia provocada por la Covid-19. Se invitó a los participantes del grupo de discusión a compartir sus experiencias a raíz del confinamiento domiciliario que tuvo lugar entre los meses de marzo y junio de 2020 y que supuso un cambio drástico en la educación a todos los niveles, exigiendo un esfuerzo por parte de familias, alumnado y equipo docente.

*“Me consta que las familias han hecho un gran esfuerzo, el profesorado ha trabajado mucho durante ese periodo, al igual que ahora que se sigue haciendo porque seguimos utilizando todas esas herramientas tecnológicas desde casa por las tardes.” (6:25) Orientadora.*

*“Yo estoy asombrado de lo que se consiguió sacar en aquellos tres meses muy malos. Creo que como colectivo profesional quizá dimos una lección a mucha gente que no cree en nosotros. Vi a mis compañeros entregados, los tutores de los grupos en los que yo daba clase fueron de una eficacia impresionante, yo vi que los alumnos eran atendidos, casi a cualquier hora.” (6:31) Tutor.*

Con relación a las competencias necesarias para afrontar el atípico final del curso 2019-2020, aunque todos los participantes hablan de una gran implicación por parte de la comunidad educativa en su conjunto, algunos, como el jefe de estudios o el alumno, comentan también que han notados disparidad en esa predisposición a afrontar el reto que supuso la nueva situación. Citan algunos casos en los que docentes de diferentes materias y profesorado tutor no han sabido o no han querido adaptarse a las nuevas formas de trabajo y han podido dejar descuidadas en cierto modo sus obligaciones en comparación con su desempeño laboral en un curso normal.

*“Va mucho en la personalidad y en la capacidad de cada uno de desarrollar la función que tiene. No todos tienen la misma habilidad, en este caso tecnológica sobre todo, que es la que más se necesitaba y supuso un reto, tampoco todos tienen la misma capacidad ni las ganas de desarrollar ese trabajo. En mi centro, en líneas generales creo que tanto a nivel profesorado como tutores, se implicaron en gran medida.” (6:30) Jefe de estudios.*

*“Supongo que hay de todo, en mi caso, nuestro tutor solo nos contactó 3 veces en los 4 meses. La primera para avisarnos de que nos quedábamos en casa y las clases pasarían a ser online, por Teams; otra a mediados del confinamiento para decirnos que todo iba bien y hablar con nuestros padres para decirles cómo íbamos en el curso y una al final para darnos las notas. Otros compañeros me dijeron que sus tutores sí que estaban encima de ellos, que los días que tenían tutoría sí que hacían videollamadas muchas semanas para preguntarles cómo les iba, hablar un poco con ellos para desconectar de la situación y así. Algunos profesores sí que nos enviaban trabajos, pero otros en cambio no estuvieron muy encima en ese tiempo y no adaptaron muy bien lo que teníamos que dar, aunque lo intentaron dar de otra forma.” (6:28) Alumno.*

Tal como apuntan varios de los participantes en la investigación, la situación originada con la pandemia dejó ver la importancia de la selección del profesorado tutor, tema que estuvo

presente durante todo el debate, haciéndose alusión de nuevo al papel determinante que juegan la personalidad de los docentes tutores y su capacidad de adaptación a las necesidades emergentes.

*“Cuando buscamos tutores tenemos en cuenta en qué cursos puede encajar mejor según su personalidad, dónde pueden conectar mejor con esos chavales. Durante el confinamiento se vio muy claro quienes tenían asignada una tutoría apropiada, quienes tenían la personalidad suficiente, la cercanía suficiente para sacar aquello adelante.”* (6:26) Directora.

*“Depende mucho de la personalidad de cada tutor, en mi centro creo que la mayoría de ellos hicieron una gran tarea con los alumnos, y de ser nexo de unión entre el centro, los alumnos y las familias,”* (6:29) Jefe de estudios.

Los acontecimientos originados a partir del auge del virus, unidos a las medidas sanitarias de prevención puestas en marcha, configuran un escenario sin precedentes en la educación. Con toda la comunidad educativa desde sus casas y sin clases presenciales, la docencia y la acción tutorial pasaron a desarrollarse de un modo insólito, donde las videollamadas, las reuniones *online*, los correos electrónicos y el uso de plataformas como *Teams* comenzaron a formar parte del día a día y permitieron sacar adelante el curso. Todos los integrantes del grupo coinciden en señalar el esfuerzo que esto supuso para docentes, familias y alumnado, pero recalcan en especial la labor del profesorado tutor como nexo entre los diferentes agentes educativos.

*“Los tutores de mis hijos se involucraron mucho, es cierto que les costó y les supuso un gran esfuerzo, pero sí se involucraron mucho y yo creo que todo en parte funcionó debido al esfuerzo del profesorado.”* (6:23) Madre.

*“Fue una situación muy inverosímil, muy imprevista en la que los tutores fueron un nexo fundamental, con llamadas, mails, coordinación con el equipo directivo, con el resto de profesorado... Para mí los tutores fueron quienes llevaron el peso de esa situación y supieron sacar eso adelante, sobre todo acompañando al alumnado y a las familias, que si nosotros los profes nos vimos perdidos, no me quiero imaginar las familias.”* (6:27) Directora.

Se planteó la idea de que la situación sobrevenida haya sacado a la luz necesidades formativas nuevas o que haya remarcado algunas ya existentes. La directora comenta que no

ha notado especial diferencia en las necesidades formativas del profesorado en este tiempo, cree que la pandemia no las ha cambiado, que aquello en lo que era necesario incidir antes sigue siendo importante ahora, poniendo de ejemplo el uso de las TIC, sobre el que opina que la necesidad de formación ya estaba ahí y que ahora quizá solo se ha puesto más en evidencia.

*“A mí siempre me ha preocupado mucho que desde el PAT se trate la temática de prevención, acoso cibernético, redes sociales, que parece importantísimo, pero te llega un tutor que no tiene una red social y cómo les explica que tienen que tener cuidado con lo que publican ahí si ni siquiera sabe cómo funciona. Esa formación en el campo digital era y sigue siendo necesaria, y la formación en otros aspectos de la tutoría también, lo era y lo sigue siendo.” (6:37) Directora.*

Sin duda la habilidad tecnológica se ha convertido en una necesidad diaria no solo para el profesorado tutor en esta época, cuyos representantes en el debate sí dicen haberse sentido un poco perdidos en ese sentido al comienzo del confinamiento. Aunque supieron adaptarse, los participantes en el grupo reconocían la falta de formación en ese ámbito y el desconocimiento de las posibilidades que ofrecen las TIC en la medida en que su aplicación en la educación puede mejorar y facilitar el trabajo y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*“Tratamos de sacar todo adelante, con una metodología con ciertas dificultades para los que no estamos tan avanzados tecnológicamente y hemos ido aprendiendo a la vez que hemos necesitado utilizar toda esa tecnología.” (6:24) Orientadora.*

*“No sabíamos nada de esto tecnológico, teníamos Teams pero su uso era casi residual. No tenía nada que ver con el uso que le damos ahora, en cuestión de dos días aprendimos a utilizarlo, no yo sino todos, porque no sabíamos nada. No me parece ese el mayor mérito, sino el haber echado horas, el estar abierto al contacto con los chavales, sin que sea sencillo, sin a veces saber cómo hacerlo. Pero se sacó adelante, sin los medios de siempre.” (6:32) Tutor.*

La última de las líneas temáticas abordadas en el debate tenía por objeto profundizar en cómo los participantes ven el futuro de la formación del profesorado tutor, conocer su opinión acerca de la prospectiva teniendo en cuenta el nuevo modelo de docencia, más *online*, con menos interacciones personales y la semipresencialidad como característica. Como punto de partida proponen que existiese una formación específica para los docentes tutores, algo que ahora no existe y en lo que todos están de acuerdo.

*“Yo no tengo noticia de formación de tutores, salvo en cosas muy determinadas, en momentos muy concretos.” (6:33) Tutor.*

*“Propondría mejorar la formación, pasarla de algo que es prácticamente inexistente a algo más estable y enfocado a lo que luego desde la consejería se nos demanda como tutores.” (6:39) Jefe de estudios.*

En este punto de la reunión se intercalan también los deseos y las posibles mejoras que los participantes plantearían tanto respecto a la formación del profesorado tutor como al desarrollo de la tutoría en Educación Secundaria Obligatoria. La continuidad al frente de la tutoría, las mejoras en la comunicación con las familias o el aprovechamiento del tiempo son algunas de las ideas que se trataron.

*“También me gustaría, y sé que a más madres y padres igual, que, especialmente en los cursos más altos, en la reunión que se hace con los tutores al inicio de curso, también se conociese al equipo educativo, que se hiciese una reunión grupal donde pudiésemos poner cara a los diferentes profesores, porque tus hijos luego te están hablando a diario de ellos pero no los conoces.” (6:43) Madre.*

*“Quizá un poco más allá, sería el fomentar que existiera continuidad en los grupos de tutoría, a veces hay tutores que al acabar el curso están muy contentos con su grupo, de algún modo sería interesante el aprovechar esa parte de trabajo ya realizado de conocer al alumnado.” (6:41) Jefe de estudios.*

Se retoma la idea de la importancia del departamento de orientación y de la labor de los orientadores y orientadoras en los centros, unánimemente se da valor al hecho de poder conocer en profundidad al alumnado en los centros pequeños como los del noroccidente de Asturias, donde la implicación del profesorado es grande y la relación con las familias y el alumnado muy estrecha.

*“La labor del orientador u orientadora ha de pasar por ser el líder de los tutores, ser la directriz básica, son muy importantes y nos olvidamos muchas veces de ellos, pero es cierto que en cuanto pasa algo en el centro acudimos al departamento de orientación a pedir auxilio.” (6:35) Directora.*

De forma unánime apostarían por dar más peso al departamento de orientación, incluso pensando en su entrada al aula de forma regular durante las sesiones de tutoría, ya que los

orientadores y orientadoras sí disponen de formación específica en temas relacionados con la labor tutorial.

*“Creo que el departamento de orientación es clave, yo incluso apostaría por reforzar los departamentos de orientación con más orientadores por centro, si tuviésemos más podrían ser una especie de cotutores, significaría que pudiesen entrar al aula (asienten) en las horas de tutoría, eso supondría repartir un poco la carga, porque en algunos grupos, debido a la dificultad del alumnado que los compones, llevan mucho trabajo, además sería una ayuda especializada, con conocimientos en el campo.”* (6:38) Jefe de estudios.

*“Es fundamental reforzar el departamento para tener muchas más competencias, me parece imprescindible que el orientador entre en las aulas, es la única forma de conocer a los alumnos, las dinámicas y qué se cuece entre las paredes, es fundamental, y para ello se requieren recursos.”* (6:45) Orientadora.

Se plantea que fuese desde ese departamento donde naciese la formación del futuro profesorado tutor, especialmente cuando se le asigna la tutoría a un docente recién llegado a un centro educativo. Los orientadores y orientadoras, siempre que exista esa continuidad de la que se había hablado, serían las personas idóneas para poner al día al profesorado que va a enfrentarse a una tutoría en todo lo referente a la realidad del centro y a las características y necesidades concretas de su alumnado.

*“Yo creo que lo primero es que debe haber un departamento de orientación potente, estable, eso es necesario, y que con ello se solucionaría gran parte del problema de la falta de formación de cualquier docente que pueda llegar al centro y puede terminar siendo tutor. Por lo demás, lo ideal sería que cuando alguien va a ser tutor de un grupo que tiene unas determinadas características, tenga a alguien que lo instruya en aquello con lo que se va a enfrentar, sería ideal.”* (6:34) Tutor.

#### **7.4. Interpretación de resultados**

El grupo de discusión organizado en diciembre de 2020 tenía entre sus objetivos el complementar la recogida de datos cualitativos, llevada a cabo con anterioridad a través de la realización de entrevistas individuales a tutores y cuyo análisis detallado ya se ha presentado.

En este punto se pretende poner el foco en aquellos aspectos en los que, tanto los tutores y tutoras entrevistados en su día, como los participantes en el grupo de discusión, han recabado de forma más acusada. Estas coincidencias no hacen sino ayudar a crear una visión más certera de la realidad de la tutoría en el noroccidente de Asturias, puesta a debate, comparando la visión personal del profesorado tutor con la de otros agentes implicados en la misma como son las familias, el alumnado o el equipo directivo.

Respecto a la formación específica de los docentes en materia de tutoría, tanto los tutores y tutoras entrevistados como los integrantes del grupo de discusión coinciden en indicar que no existe como tal, que eso es algo que debería cambiar. Indican que si existen docentes con formación en materia de acción tutorial, esta ha sido adquirida por ellos de forma voluntaria, no en la formación inicial que señalan escasa o nula en ese sentido, sino a lo largo de su carrera y casi siempre debido a las exigencias del desarrollo de su profesión, seleccionando los temas de formación en base a las necesidades del día a día en el aula.

Constantemente se hace alusión a la importancia de la experiencia, considerada por todos los docentes que han aportado su visión como la gran fuente de formación. Comentan que de ella emana el saber hacer, adquirido a base de probar formas diversas de enfrentarse a los problemas del aula, de la observación del alumnado y las situaciones repetidas a lo largo de los años. Precisamente esa experiencia es la que a menudo les ha dado pie, tal como explican algunos docentes tutores al compartir sus anécdotas y recuerdos, a saber anticiparse y lograr ofrecer una acción tutorial de mayor calidad, desde una intervención temprana y de un modo cercano a los estudiantes y a las familias.

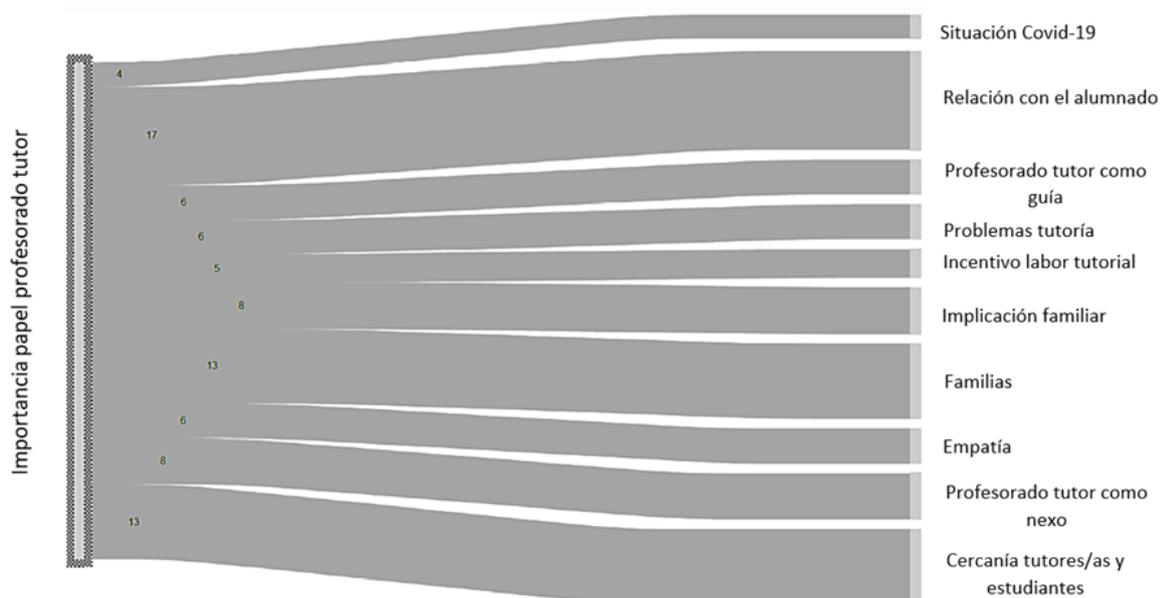
*“La clave es adaptarse a la situación que tengas delante. Creo que es más importante que la formación inicial la actividad del día a día.” (E1:3)*

La personalidad del profesorado tutor es considerada como una variable esencial en la fórmula del éxito de la acción tutorial para todos los participantes en el grupo de discusión y para los entrevistados. Como se puede apreciar en la Figura 14, tras la codificación y análisis de las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión, podemos establecer que existe una fuerte relación entre la importancia del papel del profesorado tutor y la relación y cercanía de este con el alumnado; los temas referentes a las familias y a la implicación de estas; o su papel como nexos y como guía. También es reseñable, que a pesar de que el tema se trató en exclusiva en el grupo de discusión y no en las entrevistas por ser anteriores a la aparición de la pandemia, hay un nivel alto de relación entre la importancia del profesorado tutor y la situación provocada

por al Covid-19. Analizando esas citas de nuevo, comprobamos que esa relación se establece en tanto que tutores y tutoras han sido considerados esenciales para el desarrollo exitoso de la educación remota de emergencia durante la época de confinamiento y para una correcta vuelta a las aulas al curso siguiente.

### Figura 15

Diagrama Sankey que representa las co-ocurrencias del código “Importancia papel del profesorado tutor”



Desde todas las perspectivas es tomada en cuenta la vocación del profesorado tutor como motor de la formación, dada la voluntariedad de esta y su escasa presencia en los planes de formación inicial docente. Es esa predisposición a aprender y a formarse lo que hace que los tutores y tutoras crezcan en el camino de llegar a ser lo que consideran ellos mismos “*un buen tutor*”, alguien con capacidad de escucha, que ejerza de nexo entre las familias y el centro y mantenga una buena relación con el alumnado, desde la cercanía pero sin perder su papel de autoridad, siendo guía y a la vez apoyo, algo que familias y estudiantes valoran especialmente.

*“Es importante el conocerse, la comunicación, por lo que comento de que nuestros hijos e hijas pasan muchas horas en el centro y puede que a veces, antes de contar en casa un problema que tengan, lo vayan a contar al tutor o a otro profesor con quien tengan confianza.” (6:44) Madre.*

En líneas generales, los tutores y tutoras sí se sienten valorados por las familias en tanto que son muy útiles a la hora de informar acerca de la realidad de la vida de los estudiantes de forma bidireccional entre los hogares y el centro educativo. Sirva como muestra la aportación de la madre participante en el grupo de discusión, que en varias ocasiones comentó la importancia del profesorado tutor como enlace directo entre las familias y el centro, haciendo hincapié en una idea repetida tanto por los docentes tutores entrevistados como por los participantes en el debate: los alumnos y alumnas pasan muchas horas en los centros educativos y, como es lógico, su actitud a veces difiere de la que tienen fuera de este. Por eso, y teniendo en cuenta todos los cambios que se producen en los jóvenes en la etapa de la adolescencia, la comunicación entre padres, madres y profesorado resulta vital para poder acercarse a la realidad del estudiante, a sus preocupaciones y problemas, ya que a veces son los docentes, principalmente los tutores, con quienes los estudiantes tienen esa especial confianza para hablar sobre ellos mismos.

Recordemos uno de los tutores entrevistados que, en esa línea, definía la tutoría como algo indispensable por diferentes motivos como *“por lo diferentes que se comportan a veces los adolescentes en su casa y en el centro”*, haciendo alusión después a lo necesario de que todos conozcan dichas formas de comportamiento y hablando de que el trabajo de tutor/a es a veces necesario por *“una cuestión de orientación a los propios padres, que muchas veces desconocen comportamientos de sus propios hijos”*. (E4:32)

Se ha hablado mucho también sobre la gran carga de trabajo que supone el estar al frente de una tutoría, no sólo por ser numerosa en horas sino por la implicación personal que conllevan en la gran mayoría de los casos, y de la necesidad de que este sea reconocida de un modo oficial. Actualmente, en el Principado de Asturias, a diferencia de en otras comunidades autónomas como Cataluña o Andalucía, el personal docente que ejerce la labor de tutor no recibe ninguna remuneración económica por ello, ni de otro tipo, como pudiera ser una liberación de horas o un programa de formación. La idea de que esto es algo que desde la administración se debería de cambiar ha estado presente en las entrevistas y en el debate.

*“El tutor tiene excesiva tarea administrativa, trabaja muchísimas horas y depende de su buena voluntad. Sale del profesorado tutor la preparación de las clases, del papeleo, etc...”* (6:6) Tutor, enlace CPR.

*“En los últimos años se ha aumentado lo que se les demanda a los tutores, las horas de reducción son las mismas, de hecho en bachillerato ni hay, está colocado en el*

*horario en una séptima hora que casi nunca se da o se da puntualmente.” (6:40) Jefe de estudios.*

Se plantea ese reconocimiento a la labor tutorial como una cuestión que mejorar en el futuro, igual que la inclusión de una formación específica para el profesorado tutor, la posibilidad de que ejercer como tutor/a fuese voluntario o la creación de espacios para las tutorías individuales. En la línea de esto último se hace mucho hincapié, especialmente en el grupo de discusión en la importancia del departamento de orientación. Desde todos los ejes coinciden en que este juega un papel fundamental en el desarrollo de la tutoría y que los orientadores y orientadoras, algo también apuntado explícitamente por alguno de los entrevistados, son clave a la hora de hacer que el PAT de los centros tenga un desarrollo correcto. Coinciden en pensar que tanto la acción tutorial a nivel organizativo, como la intervención directa ofrecida por los tutores podrían verse mejoradas notablemente si se reforzase y/o se le diese más peso al departamento de orientación, teniendo en cuenta que los profesionales que lo forman son los únicos con una formación inicial específica amplia en materia de acción tutorial.

La vida de los centros educativos discurre muy ligada a la vida de las localidades en las que se encuentran en zonas rurales como el noroccidente de Asturias, donde la cercanía de alumnado, familias y profesorado es palpable en el día a día más allá del centro educativo, llegándose a mezclar la vida personal con la profesional en muchos casos. La acción tutorial y el papel del profesorado tutor como vínculo entre todas las partes del entramado educativo son algo que, tanto los entrevistados como quienes estuvieron presentes en la reunión del grupo de discusión, tienen muy presente. La conciencia de los tutores y tutoras de la zona, de las familias y del equipo directivo acerca de la realidad tan cercana que se vive en los centros del noroccidente de Asturias es muy grande. Saben de la importancia del conocerse y de las ventajas e inconvenientes de esa individualización del trato, que a menudo conlleva una implicación extra por parte de los tutores.

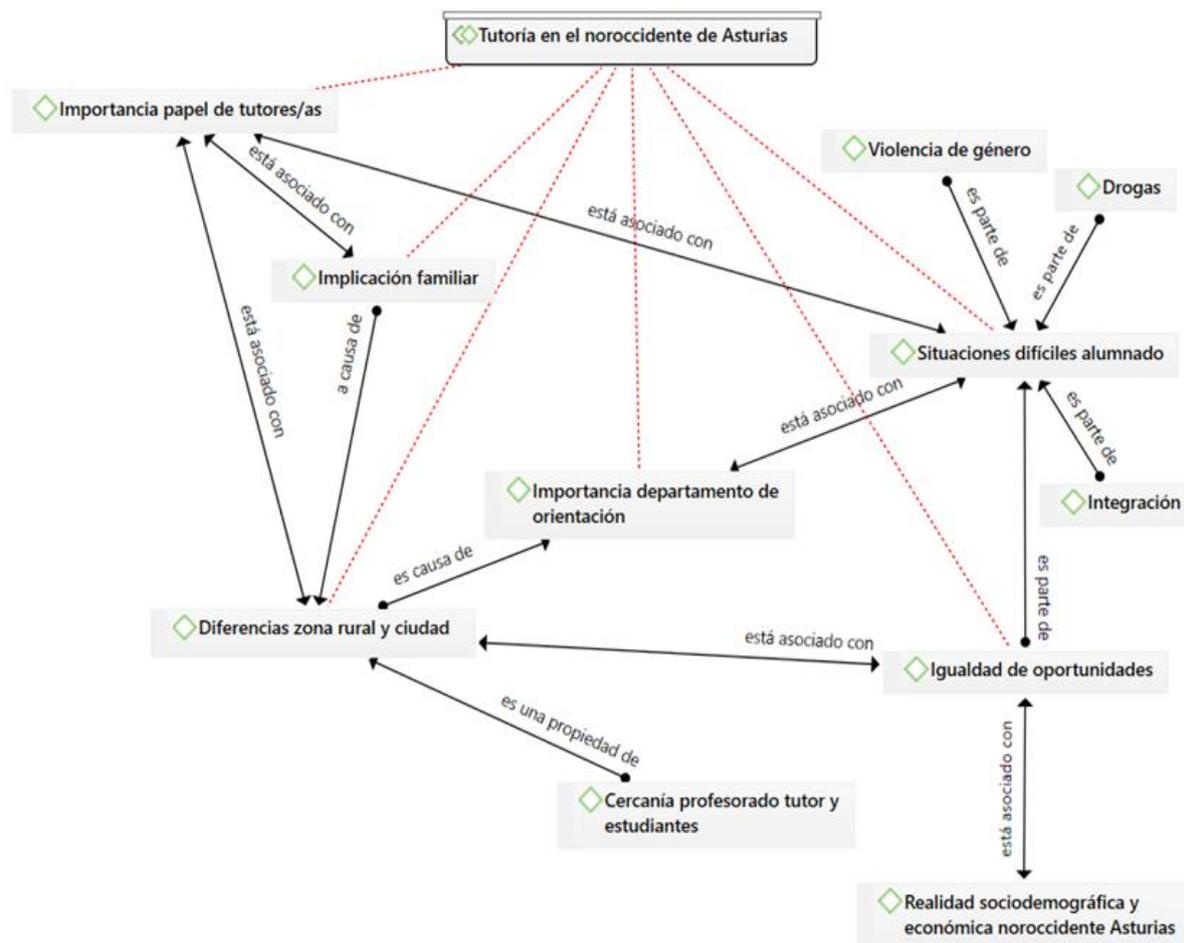
*“En un pueblo pequeño resulta muy difícil a veces desligarse de ellos, son alumnos que vas viendo desde pequeños y se establece una relación muy estrecha, en especial con el tutor. Podríamos decir que es como si los tuvieses un poco adoptados durante el curso.” (E4:18)*

La red representada en la Figura 16 muestra por qué viene definida la tutoría en el noroccidente de Asturias, cuáles son las características que se han de tener en cuenta para

contextualizarla a partir de los códigos generados en *ATLAS.ti* para el análisis del contenido de las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión.

**Figura 16**

*Red de características propias de la tutoría en el noroccidente de Asturias*



Hablando sobre la perspectiva de la formación del profesorado tutor, ha cobrado importancia especialmente el tema de las TIC; los docentes tutores entrevistados, que aportaron su visión con anterioridad a la situación de confinamiento, ya señalaban que esta ha sido siempre una temática en la que habían decidido formarse, en la que se les ofertaban cursos y en la que, no obstante, se veían a menudo poco preparados.

Aunque con algún matiz, que no hace sino remarcar que esas necesidades formativas ya estaban presentes y la situación provocada por la pandemia hizo que se dejasen ver más evidentemente, los integrantes del grupo de discusión siguen identificando las TIC como vía de futuro en la formación, siguen nombrando explícitamente la necesidad del profesorado de ponerse al día en materia de redes sociales, privacidad de datos, uso de aplicaciones móvil y

demás recursos tecnológicos que ahora han pasado a formar parte del día a día de la realidad docente y, por ende, de la tutoría.

*“La formación ya era necesaria antes y sigue siéndolo ahora. Creo que el tema de la pandemia, el confinamiento y la semi presencialidad no ha cambiado notablemente las necesidades de formación o las temáticas de formación.”* (6:36) Directora.

Tanto profesorado tutor como equipo directivo y familias se sienten preocupados por el futuro de la tutoría. El paso a las modalidades de enseñanza *online* ha traído también cierta deshumanización, se ha perdido calidad en el trato. Tal como comentan, creen que como solución momentánea a la situación actual puede servir, pero que el modelo educativo que mejor funciona y que sin duda es el que más favorece la labor tutorial en cualquiera de sus vertientes, requiere de cierta presencialidad. Los integrantes del grupo de discusión coinciden en señalar que la parte humana de la educación debe recuperarse y mantenerse; la cercanía y la comunicación son pilares básicos del éxito de la acción tutorial que también los participantes en las entrevistas en profundidad habían apuntado con anterioridad como valores a cuidar y mantener de cara al futuro, para tener una acción tutorial de calidad en la zona noroccidental de Asturias.

**CONCLUSIONES FINALES, DISCUSIÓN,  
LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**



## **CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES FINALES, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

Llegadas a este capítulo final de presentación de las **conclusiones y discusión** a las que ha dado lugar esta investigación, se amontonan datos, experiencias, acciones, actitudes y sobre todo mucha gratitud por poder hablar de ellas. Para facilitar la lectura y comprensión de las mismas, echaremos mano de los objetivos que inicialmente pretendíamos para ver en qué medida se han conseguido o no. De este modo, se da una visión global del trabajo realizado, aunando las motivaciones iniciales con los resultados obtenidos y teniendo siempre en cuenta cómo se han ido desarrollando las diferentes partes

### **OBJETIVO 1: Identificar las características sociodemográficas del profesorado de ESO del noroccidente de Asturias que ha participado en la investigación.**

No podemos tratar de definir las características del profesorado de la zona sin hacer referencia al vínculo estrecho que este crea con el alumnado y las familias, con quienes tiene relación más allá del centro, por tratarse de localidades pequeñas y dispersas en las que la vida de la comunidad se desarrolla muy en torno a los centros educativos. También entre el propio profesorado y el resto de personal (orientadores/as, directores/as, jefes/as de estudio) se establecen relaciones más estrechas al tratarse de centros pequeños en los que la colaboración y comunicación entre ellos es totalmente necesaria.

En una suerte de “autoabastecimiento”, los centros educativos de las zonas rurales tratan de arreglárselas con sus recursos, considerados escasos por los/as participantes de la investigación, intentando vencer las dificultades que entraña el vivir en una zona con malas comunicaciones, geográficamente aislada, con una población dispersa, con una oferta cultural limitada y unos recursos igualmente escasos. Ese trato familiar y muy cercano entre los diferentes agentes educativos en las zonas rurales, de un modo directamente proporcional a lo pequeño y remoto que sea el centro educativo; es clave para entender el grado de implicación que supone estar al frente de una tutoría de ESO en un centro educativo del noroccidente de Asturias.

Entre las características ideales que ha de tener un buen/a tutor/a, nuestros/as participantes han destacado la empatía, la vocación y la capacidad de adaptación, que se tornan esenciales en contextos como las zonas rurales donde el trato es, como ya se ha comentado, muy cercano. Algo con lo que estamos totalmente de acuerdo y que destacamos como

importante a tener en cuenta para la selección de tutores/as así como para su formación inicial y en servicio. En este sentido, consideramos que hemos conocido un poco mejor a nuestros/as informantes clave, con mayoría de mujeres, como suele ocurrir en la profesión de docente, con una edad media alta y, por tanto, con bastantes años de ejercicio como tutores/as.

**OBJETIVO 2: Conocer la percepción de los/as docentes en relación a su competencia para asumir las funciones propias del profesorado tutor.**

En líneas generales y en vista de los datos obtenidos, podemos decir que los/as docentes participantes se ven capacitados para llevar a cabo las labores propias de la tutoría, al igual que han apuntado otras investigaciones previas (Cañas et al., 2005; García et al., 2005; Sobrado, 2007; García, 2009; López, 2013; Vélaz-de-Medrano et al., 2013; Hueso, 2015; González, 2018).

No obstante, si profundizamos en sus respuestas ya vemos que esto no es del todo cierto cuando exponen las temáticas acerca de las cuales tienen menos formación, o cuando se les pide valorar en qué medida se ven formados en determinadas cuestiones relacionadas con las funciones propias del profesorado tutor. En esta línea ha sido clave la realización de las entrevistas en profundidad, que nos ha permitido ahondar en las percepciones de los/as docentes acerca de en qué desean recibir mayor formación y de su nivel de consciencia en relación a sus déficits formativos. De ellas cabe reseñar cómo los/as entrevistados/as hacen hincapié en la importancia del voluntarismo del profesorado a la hora de formarse, y en el valor de una correcta identificación de necesidades dentro del aula. La formación en acción tutorial es considerada muy necesaria por nuestros/as participantes y, también de acuerdo con otros estudios anteriores (Díaz et al., 1997; Rodríguez, 1997; Cañas et al., 2005; García, 2009; de la Fuente, 2010; Cabrera, 2015; Hueso, 2015; González, 2019), manifiestan la necesidad de adquirir herramientas para poder mejorar en la práctica como docentes y tutores/as y la importancia de la experiencia ante una formación de base que consideran deficitaria.

Poniendo el foco en la realidad del noroccidente de Asturias hay algunos datos que nos gustaría destacar en cuanto a las competencias que el profesorado tutor dice tener para asumir sus funciones.

Los resultados obtenidos en la parte cuantitativa en referencia a la formación que los/as participantes dicen tener sobre *las estrategias de búsqueda* de empleo y para poder informar sobre *la situación actual del mercado laboral*, son especialmente relevantes si tenemos en

cuenta el contexto en el que se lleva a cabo nuestra investigación. Dado que, tal como se explica en el Capítulo IV de la Tesis, el noroccidente de Asturias presenta unas características sociodemográficas que hacen que sea un lugar en el que la acción tutorial debe poner el foco indudablemente en temas relacionados con la búsqueda de empleo y la generación de nuevas oportunidades laborales dentro del mundo rural.

Tal es así, que en las entrevistas en profundidad realizadas a tutores y tutoras del noroccidente de Asturias nos lo hicieron saber en varias ocasiones. Estos/as docentes consideraban muy relevante el trabajo acerca de la creación de empleo en la zona para potenciar la generación de oportunidades entre el alumnado que decide quedarse a vivir en las zonas rurales. Consideran que esos/as jóvenes deben de haber recibido una orientación acorde a las posibilidades que su entorno ofrece, que pueda permitirles emprender y desarrollar proyectos en una zona necesitada de arraigo poblacional, de modo que no únicamente crezcan profesionalmente a título individual, sino que hagan crecer la comarca, poniendo en valor las tradiciones y recursos naturales de la zona, pero sin perder la perspectiva actual que les permita estar a la vanguardia en formación y en una igualdad de oportunidades con sus homólogos/as que cursen estudios de secundaria en las grandes ciudades. Igualmente, por tratarse de una zona en la que trabajos tradicionales y muy relacionados con el sector primario aún tienen un fuerte arraigo, este tipo de temáticas cobran especial relevancia para ser tratadas desde la acción tutorial en los centros educativos y así proporcionar al alumnado tenga una visión más allá de lo que ve en sus casas.

Esto nos lleva a pensar que el profesorado tutor de la zona no está completamente implicado en la realidad del entorno en el que trabaja, desconociendo, o más bien no teniendo en cuenta, las necesidades que los estudiantes presentan. Otro tema relevante por la edad de los discentes y la etapa evolutiva por la que atraviesan, es el de la *educación afectivo-sexual*, donde apenas la mitad de los/as docentes que han cubierto el cuestionario han respondido que tienen suficiente formación para tratar dicha temática desde la acción tutorial. Lo cual nos hace pensar de nuevo que los/as docentes que están al frente de una tutoría continúan teniendo alguna temática tabú que les cuesta abordar con los/as adolescentes y es posible que por ello, como una suerte de excusa para no tener que tratarlas de forma explícita en las tutorías, decidan no ampliar su formación sobre ellas.

De igual modo, es interesante ver cómo los/as docentes consideran que *tratar sobre temas de prevención de drogodependencia* debería ser una realidad de la tutoría casi en un 90%

(89,91%) y dicen que lo es únicamente en un 63,9%, mientras que, a pesar de recibir oferta formativa al respecto, sigue siendo uno de los temas en los que perciben que menos formados están.

Consideramos importante el abordaje de estas dos temáticas, sexualidad y drogodependencias, desde la tutoría de ESO y muy en especial en entornos como el noroccidente de Asturias, en donde la forma de vida hace que diferentes generaciones compartan espacios de ocio desde que muy temprana edad y por ello, existe mayor riesgo de que los/as adolescentes reproduzcan ciertos patrones de conducta precisamente por la falta de información al respecto o por ciertas creencias generalizadas basadas en mitos obsoletos.

Desde la acción tutorial ha de proporcionarse ese clima seguro en el que tratar con naturalidad temas relevantes para la formación de los/as adolescentes como ciudadanos/as críticos/as y responsables. Es preciso que los/as jóvenes sean capaces de marcar límites, establecer sus preferencias en base a unos principios éticos claros y que conozcan los riesgos de determinadas prácticas nocivas para llevar una vida saludable. Para que desde la acción tutorial se pueda dar respuesta a esto, es totalmente necesario que los/as docentes se encuentren debidamente formados/as para ello.

Los/as entrevistados daban cuenta de casos personales relacionados con estas temáticas que nos dan pie a reafirmarnos en la idea de que son cuestiones muy necesarias para ser abordadas desde los centros educativos, aportando una visión profesional, clara y acorde a las necesidades propias de los/as estudiantes y familias del noroccidente de Asturias.

La situación provocada por la pandemia de la Covid-19 ha vuelto a centrar la la atención en la formación de los/as docentes, poniendo de manifiesto las necesidades formativas de los/as tutores/as, sobre todo las relacionadas con el uso de las TIC y la creación de entornos virtuales de aprendizaje. En el grupo de discusión pudimos comprobar cómo ese déficit formativo se había puesto de manifiesto de un modo muy llamativo durante el confinamiento, época en la que muchos/as docentes se vieron obligados/as a formarse rápido para poder hacer frente a las necesidades del momento. En muchas ocasiones, durante ese periodo los/as tutores/as se convirtieron en “profesores de informática” para su alumnado, con el que no siempre establecer comunicación era sencillo, además de por los problemas de red de la zona, por la falta de formación en el uso de las TIC como herramienta educativa.

**OBJETIVO 3: Conocer hasta qué punto los/as docentes consideran que la Administración les ofrece formación en tutoría.**

Al preguntar a los/as docentes por la oferta formativa que reciben entre los resultados llama la atención que parecen creer que dar a conocer las posibilidades de obtener becas de libros, comedor o transporte, es una realidad en mayor grado de lo que creen que debería ser. Este es el único caso que nos hemos encontrado en el que podemos decir que la situación actual supera a la realidad ideal para los/as docentes. No obstante, llama la atención que suceda esto con esta temática en concreto, ya que recordemos estamos hablando siempre de una zona rural, con un alumnado procedente en su mayoría de familias con un nivel económico medio/bajo, a menudo sin unas grandes posibilidades de mejorar sus recursos y que, por tanto, es población susceptible de beneficiarse de diferentes programas de becas y ayudas.

Quizá a raíz de esto podemos concluir que el profesorado tutor de la zona está de alguna manera lejos de conocer bien la realidad educativa de sus centros, algo que volvemos a poner sobre la mesa, ya que no parece tener en cuenta la situación socioeconómica de sus estudiantes, lo que le llevará a realizar actuaciones que no siempre se ajusten a las necesidades y/o posibilidades de su alumnado o de las familias de este.

**OBJETIVO 4: Analizar en qué medida los/as docentes perciben que lo que realizan en sus tutorías es lo que deberían de hacer.**

En la parte cualitativa del estudio también se trabajó en profundidad acerca de este objetivo. Del análisis de las entrevistas realizadas se puede concluir que los/as docentes participantes consideran necesaria una profesionalización de la tutoría, para que esta esté más cerca de lo que debería ser y que alumnado y familias, principalmente, se puedan ver beneficiados/as de una acción tutorial de calidad. Para ello reclaman la presencia no solo de más personal especializado, como es el caso de los/as integrantes de los Departamentos de Orientación, sino de recursos materiales que permitan adaptar esa acción tutorial a la realidad de los centros del noroccidente asturiano. El importante papel de los/as orientadores/as como personal especializado también es señalado por los/as participantes en el grupo de discusión al hablar sobre cómo debería de ser la tutoría.

Temáticas relacionadas con el conocimiento de los/as estudiantes, de sus intereses e inquietudes son relevantes para el profesorado y deben formar parte de la tutoría para que, con las intervenciones que se lleven a cabo, se pueda ofrecer un acompañamiento óptimo al

alumnado y favorecer su autoconcepto y autonomía, en una etapa en la que cobra especial importancia la toma de decisiones y se asientan las bases de la vida adulta. Cuestiones como *el uso seguro y responsable de las TIC o las técnicas de estudio* deben estar presentes en los PAT. Dadas las características propias de la zona y en vista de las respuestas analizadas especialmente en la parte cualitativa, en este caso, cabe decir que temas como la *prevención de drogodependencias o la educación afectivo-sexual*, tratadas también en el objetivo 2, han de ser tomados más en cuenta por el profesorado de la zona, que no ha de ser ajeno a las necesidades de sus estudiantes.

A pesar de que no hayan sido de los ítems más valorados a la hora de considerar lo que **es** y lo que **debería de ser**, una vez más la búsqueda de empleo, el emprendimiento y la situación del mercado laboral, pueden constituir un hándicap a corto y medio plazo en la formación del discente en este contexto de referencia, por lo que es importante que formen parte de la realidad de la tutoría.

Tras la investigación realizada podemos afirmar, coincidiendo con Ceballos (2017), que en demasiadas ocasiones se tiene únicamente en cuenta el trabajo realizado dentro del aula al hablar de acción tutorial, cuando esta implica mucho más y ha de ir más allá de las relaciones entre alumnado y tutores/as. Las funciones del profesorado tutor con respecto a las familias o el resto de docentes han de ser tenidas también en cuenta a la hora de evaluar la acción tutorial, seleccionar tutores/as y, por supuesto, diseñar los planes formativos de quienes la van a ejercer.

Al igual que autores/as que han reparado en sus estudios en las inquietudes formativas y las perspectivas de inserción laboral de los/as jóvenes estudiantes de ESO, incluyendo las zonas rurales (Barca et al., 2011; Santana et al., 2012; Martínez-Vicente, García y Segura, 2015), podemos concluir la importancia de trabajar la búsqueda activa de empleo, y de hacer que el alumnado vea que no debe de seguir “obligatoriamente” los patrones de sus padres/madres.

Estos temas de búsqueda de empleo, la importancia de que el alumnado sea consciente de que puede tener expectativas más allá de las típicamente rurales (sector primario, ganadería, agricultura, pesca, trabajos de artesanía) y conozca planes de formación y orientación laboral, no son, sin embargo, considerados tan relevantes por el profesorado tutor de la zona.

**OBJETIVO 5: Analizar el grado de satisfacción del profesorado tutor con el desempeño de su labor.**

A pesar de que, en líneas generales, el profesorado tutor parece estar contento con el desempeño de su labor, hay disparidad en cuanto a la idea de continuar al frente de la tutoría. El exceso de burocracia o el alto grado de compromiso que conlleva, son los problemas que más señalan acerca de ser tutor/a. En consonancia con las aportaciones realizadas por estudios previos (Cañas et al., 2005; Imbernón, 2009; López, 2013) en los que se tenía en cuenta la opinión del profesorado acerca de la labor tutorial, el profesorado tutor participante en esta investigación señala también como principales inconvenientes de la labor tutorial el exceso de burocracia, las características propias de los/as adolescentes, que a menudo hacen que sea complicado trabajar con ellos/as, o la falta de implicación familiar, en determinados casos. La enorme carga burocrática es uno de los principales puntos negativos para el profesorado en lo referente a su labor como tutores/as y así nos lo hicieron saber en las diferentes fases de esta investigación. Así mismo, acusan una falta de reconocimiento por parte de la Administración, planteando que se podría paliar con la mejora de la oferta formativa, la disminución de la carga horaria o una retribución económica asociada a ejercer como tutor/a en ESO.

En contraposición, vemos cómo el profesorado dice sentirse bien reconocido por familias y estudiantes. Especialmente una vez que ha pasado tiempo desde que compartieran vida en los centros educativos, son esos/as mismos/as estudiantes quienes buscan a sus antiguos tutores/as para agradecer su labor y compartir sus logros con ellos/as. Consideramos, al igual que los/as participantes en el estudio, que la tutoría ha de estar mejor reconocida desde todos los ámbitos y que eso podría ser clave en que el profesorado decidiese implicarse más y mejor en las labores tutoriales, y no las afronte como una tarea tediosa sino como un reto atractivo para el cual quieran formarse.

#### **OBJETIVO 6: Analizar cómo se han vivido los cambios educativos en el entorno de la pandemia por la Covid-19.**

La situación provocada por la pandemia de la Covid-19 puso de manifiesto de forma más acusada las diferencias existentes entre estratos de población y entre los núcleos urbanos y rurales, que, como el noroccidente de Asturias, se vieron especialmente afectados dadas sus características. La vulnerabilidad de los/as estudiantes de estas localidades se evidenció al acentuarse las dificultades de conexión, de comunicación y la falta de recursos. Las conexiones de internet no estaban preparadas en estas zonas para un paso a la educación *online* tan repentino, teniendo que hacerse numerosas adaptaciones e incluso, quedando estudiantes sin acceso a esta docencia durante semanas, por esa falta de medios y recursos.

Durante el tiempo de confinamiento se hizo patente también el grado de sobreprotección al que muchas veces se acostumbra a los/as jóvenes. Los/as estudiantes de ESO se vieron en sus casas teniendo que hacer un esfuerzo por seguir las clases, con problemas y dificultades nuevos que debían abordar y que, en muchas ocasiones, les supusieron un alto grado de estrés. Conocer la psicología de los/as adolescentes y saber estrategias efectivas de comunicación con ellos/as se volvió una destreza esencial para los/as tutores/as, que ejercían las veces de “psicólogos” de un alumnado que se vio desbordado ante una situación para la que nadie estaba preparado.

Coincidiendo con estudios anteriores (Morales, 2010; Sanz, 2010; Medina, 2019), consideramos necesario volver a apuntar la necesidad de poner el foco en el alumnado, hacerle ver sus capacidades y potenciar sus aptitudes y la construcción de unos valores propios desde una orientación académica, personal y profesional que les dé pie a ser más independientes y responsables. Consideramos que esa falta de autonomía es una realidad que la Covid-19 dejó a la vista y que es necesario abordar desde la acción tutorial.

La importancia del Departamento de Orientación estuvo presente en el grupo de discusión en el que se trataban los cambios educativos a los que dio lugar la Covid-19, que, una vez más, sirvió para dar relevancia a una parte esencial del engranaje de la acción tutorial que se tuvo muy en cuenta durante el tiempo de pandemia. El papel de orientadores/as es considerado esencial en un contexto en el que los/as tutores/as se vieron desbordados y en demasiadas ocasiones faltos de recursos. Como personal con formación específica en materia de tutoría, los/as orientadores/as se ven como clave para potenciar programas formativos para tutores/as desde los propios centros educativos.

No obstante, a pesar de que es necesario señalar las dificultades y problemas que trajeron los cambios educativos provocados por la Covid-19, es justo reseñar en estas líneas igualmente la enorme implicación de la que gran parte del profesorado, alumnado y familias hicieron gala tanto durante los meses de confinamiento domiciliario como para hacer más llevadera la vuelta a las aulas en el contexto de la pandemia en los centros de ESO del noroccidente de Asturias. Los/as participantes en el grupo de discusión así lo apuntaban y así nos consta personalmente.

Consideramos que, tras la explicación detallada de las conclusiones y discusión de los resultados a las que se ha llegado, nos detengamos, al menos brevemente, a hablar de las

principales **limitaciones** que hemos detectado tanto a lo largo del estudio, como una vez concluida la redacción de este Informe.

Se puede decir que, de forma general, se han logrado los objetivos que nos habíamos propuesto, no obstante, el proceso de realización de este estudio no ha estado exento de dificultades que se han convertido en limitaciones insalvables, en algunos casos, y que en otros se han solventado echando mano de un plan B y nuestra ilusión y capacidad para sacarlo adelante.

Podrían resumirse dichas **limitaciones** en los puntos siguientes:

- Basar la recogida de datos en opiniones, es decir, **obtener datos que parten de la subjetividad** de los participantes en la investigación, siempre puede suponer una limitación en sí misma, debido a la falta de objetividad y a no ser posible establecer una respuesta como válida o no.
- **El tiempo excesivo de estudio.** La fase de trabajo de campo se ha dilatado más de lo planificado inicialmente, y quizá esa sea una de las mayores limitaciones del presente estudio, ya que ha traído consigo la necesidad de actualizar la temporalización del estudio en diversas ocasiones. Cada una de las fases de recogida de datos tuvo una duración superior a la deseada, en especial la primera, referida a los cuestionarios, dado que fue complicado establecer contacto con el profesorado para conseguir llegar a un número de respuestas mínimamente relevantes.
- **La pandemia por la Covid-19.** Evidentemente, al igual que se han visto afectadas todas las esferas de nuestras vidas por la pandemia por la Covid-19, el desarrollo de esta investigación sufrió cambios a raíz de la situación sobrevenida. El primero de ellos la imposibilidad de establecer un segundo contacto con los/as entrevistados/as de forma presencial y la dificultad para que nos respondiesen a correos electrónicos durante el tiempo de confinamiento, debido a la carga de trabajo extra que supuso el paso a la educación remota y los entornos virtuales de aprendizaje. Realizar acciones con los centros educativos se tornó imposible durante los meses de confinamiento en los que permanecieron cerrados, no obstante, podemos decir que de esta limitación nació también la oportunidad de ampliar la Tesis de cara a incluir cómo se estaba viviendo la situación desde la ESO. De ahí surgió la idea de la puesta en marcha del grupo de discusión, para hablar de una situación educativa sin precedentes y de cómo había afectado en concreto a los centros de ESO del noroccidente

de Asturias y al desarrollo de la acción tutorial en ellos, así como pulsar su opinión acerca de si consideraban que sería necesario cambiar algo más de lo ya visto y dicho, en la formación del futuro/a tutor/a.

Finalmente, referirnos a las posibilidades que se abren de cara al futuro para poner en la palestra la formación del profesorado tutor que tanta falta hace en los centros educativos y de formación, en general, y para el cual parece que tenemos que andar “mendigando” horas, espacios, personal, etc.; cuando en el mundo real son las competencias propias de la función tutorial las que más se están demandando.

# **REFERENCIAS**



- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 15(1), 1-15.
- Abril, A., y Peinado, M. (2018). Nuevos horizontes familiares: Una reflexión en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 159-176.
- Acevedo Duque, Á E., Argüello, A. J., Pineda, B. G., y Turcios, P. W. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(2), 206-224.
- Acosta Hurtado, T. (2020). *Lineamientos para el diseño, publicación y evaluación del contenido multimedia accesible en la Web Tesis Doctoral, Universidad de Alicante* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=28682&orden=0&info=link>
- Aguilar-Parra, J. M., Álvarez Hernández, J., y Lorenzo Torrecillas, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente: Variables influyentes en cada fase de la oposición. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 19(1), 357-379.
- Albaladejo, C.M. (1992) *Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24, 4-6.
- Almenara, J. C. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 218-228.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Santillana.
- Álvarez F. y García, J. (2012). El cuaderno de equipo: eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de educación secundaria. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 10(1), 239.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-90.
- Álvarez Rojo, V. (1994). La intervención por programas: ¿Una simple innovación tecnológica? *Revista de investigación educativa, RIE*, 12(23), 557-564.

- Álvarez, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial (PAT). La Acción Tutorial: Su Concepto Y Su Práctica. *Educatio Siglo XXI*, (1), 27-80.
- Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42.
- Álvarez, M. (2018). Formación inicial y permanente de la función tutorial. *Aula De Encuentro: Revista De Investigación Y Comunicación De Experiencias Educativas*, 1(20), 26-53.
- Álvarez, M. Á R., Loroño, M. A., y Martínez, B. (2017). La configuración política de la formación continua del profesorado no universitario: Desde el discurso europeo hasta la gestión del País Vasco. *Caleidoscopio Educativo: Prácticas Y Reflexiones Iberoamericanas*, (1), 79-93.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Editorial Praxis.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1999). *Los retos de la orientación*. Universidad de Barcelona.
- Álvarez, N. y García, J. (2012). La profesionalización del personal docente que ejerce la función tutorial en la educación superior. *Transformación*, 8(1), 20-30.
- Amezcu, M., y Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española De Salud Pública*, 76, 423-436.
- Ander Egg (1999). *¿Qué es y qué no es interdisciplina? Interdisciplinariedad en educación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Andueza, M. (2021). Educación y pandemia. *Educar(Nos)*, (93), 22-23.
- Anguita, J. M., Méndez, M., y Méndez, D. (2020). Motivación de alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato hacia el uso de recursos digitales durante la crisis del Covid-19. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, (13), 68-81.

- Angulo, A. (2003). *La tutoría en la educación primaria: manual de ayuda*. Editorial Praxis.
- Aramendi, P. M., Lukas, J. F., y Lizasoain, L. (2019). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 763-780.
- Araya, H. C. (2021). Creación de ambientes virtuales de aprendizaje en Educación Primaria en tiempos de pandemia del COVID-19. *Encuentro educativo. Revista De Investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación*, 2(2), 189-220.
- Area, M., Bethencourt, A., y Martín, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19.: Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Arnaiz, P. (2002). O proxecto UNESCO: Unha alternativa para a atención a diversidade. *Revista Eduga: Revista galega do ensino*, 32, 129-150.
- Arnaiz, P., e Isus, S. (1995). *La Tutoría, Organización Y Tareas*. Garaó.
- Arnaiz, P., y Riart, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. EUB.
- Artigot, M. (1973). *La tutoría*. ICE de la Universidad Complutense.
- Asenjo, J. T., y Asenjo, F. (2021). La autopercepción de la competencia digital en los docentes: variaciones tras el confinamiento. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 174-189.
- Asensi, J. (1977). Un método para la enseñanza de la ortografía. *Vida Escolar*, 1(191-192), 31-38.
- Asensi, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos: 1970-2002. *Tendencias Pedagógicas*, (7), 117-136.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage Publications.
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En R. Felipe de la Vega (Ed.), *En La Memoria De La Educación*, R. (pp.147-155). Universidad de Chile.

- Ávalos, I., Victoria, J. J., y Berral, B. (2020). La brecha digital como factor de exclusión del sistema educativo. *Trances: Transmisión Del Conocimiento Educativo Y De La Salud*, 12(6), 872-890.
- Avendaño, W. R., Hernández, C. A., y Prada, R. (2021). Uso de las Tecnología de Información y Comunicación como valor pedagógico en tiempos de crisis. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 23(36), 135-159.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Marcos, J. L., y Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista De Educación*, (354), 341-368.
- Bejarano, M. A. G. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Bellido, J. A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 76-91.
- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. *Departamento De Métodos De Investigación y Diagnóstico En Educación. Universidad De Valencia*, 4, 1-11.
- Benarroch, A., Cepero, S., y Perales F. J. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias*, 10, 594-615.
- 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), 189-210.
- Berlanga, V., y Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Bermejo, B. (1996). Fundamentos de acción tutorial. *Cuestiones Pedagógicas*, 12, 243-266.

- Binda, N. U., y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista De Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., y Álvarez, M. (1998). Los modelos en orientación. *Modelos De Orientación E Intervención Psicopedagógica*, 55-56.
- Blasco, P. y Pérez, A. (2017). *Orientación y Acción Tutorial en contextos educativos. De la teoría a la práctica*. Nau Llibres.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, (12), 13-31.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. *O Que Nos Ensina a Investigação. Vila Nova De Gaia: Fundação Manuel Leão*, 2, 109-124.
- Bonafé, A. M., y González, X. M. S. (2019). Las oposiciones para profesorado de secundaria: un debate necesario. *Aula De Secundaria*, (31), 32-36.
- Buendía Eisman, L., Berrocal de Luna, E., Olmedo Moreno, E. M., Pegalajar Moral, M., Ruiz Rosillo, M. A., y Tomé Fernández, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 63(3), 57-74.
- Cabero-Almenara, J., y Valencia-Ortiz, R. (2021). Reflexionando sobre la investigación educativa en TIC. *Innovaciones Educativas*, 23(Especial), 7-11.
- Cabrales, A. (2020). El futuro ya está aquí: docencia virtual en tiempos de pandemia. En P. Neira del Ben, C. Rodríguez, y J. (Ed.) *Villanueva, Enseñanza de emergencia a distancia: texto para la discusión* (pp. 2-5). The Learning Factor.

- Cabrera, B. (2015). Propuesta de un programa de formación de tutores para el desarrollo de habilidades tutoriales en alumnos de Educación. *Revista Ciencia Y Tecnología*, 11(1), 161-178.
- Cabrero, R. S., y Gómez, F. J. P. (2022). Perfil y percepciones de los estudiantes del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria en España. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 15(30), 7.
- Cáceres- Correa, I. (2020). Educación en el escenario actual de pandemia. *Utopía Y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional De Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (5), 11-12.
- Cáceres-Piñaloza, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38-44.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Grupo Planeta.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española De Salud Pública*, 76, 409-422.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á, y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Calvo, P. B., y Boullosa, A. P. (2017). *Orientación y Acción Tutorial en contextos educativos. De la teoría a la práctica*. Nau Llibres.
- Cano, R. (coord) (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Biblioteca nueva.
- Cañas, A., Campoy, T. y Pantoja, A. (2005). La función tutorial: Valoración y necesidades del profesorado. *Bordón: Revista De Orientación Pedagógica*, 57(3), 297-314.
- Carbo Vela, C. (2020). Implementación de TIC en educación virtual para fomentar la autonomía y el aprendizaje utilizando el inglés como segundo idioma en niños de segundo de básico [Tesis de Grado, Universidad Casa Grande de Guayaquil], <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2744>

- Cardona Mejía, L. M. (2021). Percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia. *Educación Y Ciencia*, (25), 1-25.
- Carmona, C., y Mancero, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(1), 219-232.
- Casero Béjar, M. O., y Sánchez, M. M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED: Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(1), 243-260.
- Castañeda, K. D., y Vargas, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Revista Academia Y Virtualidad*, 14(1), 13-22.
- Castillo, S., Torres, J.A., y Polanco., L. (2006). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa*. Pearson Educación.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (10), 1-36.
- Cattonar, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. *Educação Em Revista*, 1, 185-208.
- Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103.
- Ceballos, N., y Saiz, Á. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45.
- Ceballos, S. P., Villanueva, Y. A., y Cervantes, B. I. B. (2020). Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de tutoría académica en el contexto de escuelas normales. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 139-155.

- Colmenero, M. J., Pantoja, A., y Pegalajar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense De Educación*, 26(1), 101-120.
- Comellas, M. J. (2002). Las agrupaciones del alumnado en relación con los aprendizajes. *Aula De Innovación Educativa*, 116, 39-43.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2019). *La educación digital en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Córdoba, F. G. (2005). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Editorial Limusa.
- Corral, D., y de Juan, J. D. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital De Comunicación*, 10(1), 21-28.
- Cotonieto-Martínez, E., Martínez-García, R., y Rodríguez-Terán, R. (2021). Reflexiones sobre la educación en tiempos de COVID-19: retos y perspectivas. *Revista Saberes Educativos*, (6), 116-127.
- Cruz, B. V. (2020). Desafíos y oportunidades de la educación en línea en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 5(1), 394-404.
- De La Fuente, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo para la elaboración de un programa de orientación y tutoría para la diversidad. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 21(3), 571-586.

Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. 19 de junio de 1999.

Decreto 147/2014 [Consejería de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. 29 de diciembre.

Decreto 249/2007 [Consejería de Educación y Ciencia]. Por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. 22 de octubre de 2007.

Decreto 7/2019 [Consejería de Educación y Cultura]. De primera modificación del Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. 11 de febrero de 2019.

Decreto 765/1965 [Ministerio de Educación Nacional] Regulador de las condiciones exigidas para el ingreso en el Profesorado oficial de Enseñanza Media. 6 de abril de 1965.

Decreto 78/2018 [Consejería de Educación y Cultura]. Por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Asturias y se regula su organización y funcionamiento. 10 de enero de 2019.

Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, M., Castejón, J. L., y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española De Pedagogía*, 67-83.

Delgado-García, M., Conde, S., y Boza, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española De Pedagogía*, 78(275), 119-144.

Díaz, M. T., Carballo, R., Fernández, M. J., Y García, N. (1997). Orientación en Educación Secundaria. Situación actual y prospectiva. *Revista De Investigación Educativa*, 15(2), 9-83.

Díaz, M. T., Santaolalla, R., Díaz, M., F., y Nieto, N. (1997). Orientación en Educación Secundaria. Situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación educativa*, 15(2), 9-83.

- Domingo, J. A. P. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. *La Práctica De La Orientación y La Tutoría. Revista de educación*, (356), 181-230.
- Egido Gálvez, M. I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española De Educación Comparada*, (35), 197-211.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la educación física y el deporte*, (10), 7-31.
- Expósito, J. (coord) (2014) *La acción tutorial en la educación actual*. Editorial Síntesis.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Castalia.
- Fernández-Franco, F. J. (2020). Estudio comparado de las normas del tercer trimestre del curso 2019-2020 reguladas por las administraciones educativas. *Supervisión 21: Revista De Educación E Inspección*, (57), 1.
- Ferrada, V., González, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D., y Castillo, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168.
- Ferreira da Silva, L., de Fátima, R., y Russo, M. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. *Gestão e Projetos: GeP*, 10(1), 1-6.
- Flores, M. y Duran, D. (2013). Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector. *Revista Investigación En La Escuela*, 81, 67-78.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2020a). UNICEF España frente a la crisis originada por el Covid-19. [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef\\_esp%C3%B1a\\_frente\\_covid\\_19.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef_esp%C3%B1a_frente_covid_19.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2020b). *Covid-19: Proteger la salud en las aulas. Principios básicos para asegurar el derecho a la salud al reabrir los centros educativos*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-covid19-apertura-centros-educativos-funcionamiento-seguro-2.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2020c). *La educación frente al Covid-19: Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-covid19-propuestas-proteger-derecho-educacion-emergencia-0.pdf>
- Friedman, I. A. (2004). Directions in teacher training for low-burnout teaching. *Thriving, Surviving, Or Going Under: Coping with Everyday Lives*, 2, 305-326.
- Gairin, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Galino, M. A. (1962). El aprendiz en los gremios medievales. *Revista española de pedagogía*, 79-80, 223-234.
- Galino, M. A. (1962). El aprendiz en los gremios medievales. *Revista española de pedagogía*, 1, 117-130.
- Galve, J. (2002). Orientación y acción tutorial: de la teoría a la práctica: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *CEPE. Ciencias De La Educación Preescolar y Especial*.
- Galve, J. L., y Ayala, C. L. (2002). *Orientación y acción tutorial: educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional*. CEPE.
- García Areteo, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. UNED.
- García Carrasco, J., García Peñalvo, F. J., & Seoane, A. M. (2007). Los orígenes del tutor: Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e-learning. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 9-30.
- García Correa, A. (1977). La tutoría en la educación general básica. *Vida Escolar*, (191-192), 9-12
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista De Educación*, 341, 197-211.
- García Nieto, N. (2011). La función tutorial en el ámbito educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (342), 5-9.

- García Planas, M. I., y Taberna Torres, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187.
- García, A. E. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*, (19), 149-174.
- García, C. (1987). La acción tutorial desde una perspectiva comparada Le tutorat dans une perspective comparatiste. *Revista de ciencias de la educación*, (129), 89-100.
- García, C. M. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Ministerio de Educación.
- García, E., Padial, J., y Berrocal, E. (2021). Evaluación de las plataformas digitales más utilizadas durante la actual pandemia (Covid-19). *Reidocrea*, 10(30), 21-35.
- García, F. G., García, R., y Domenech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *REOP-Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 16(2), 199-224.
- García, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED.Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 17(2), 59-73.
- García, V. (1974). *Diccionario de pedagogía*. Editorial labor.
- Garzón, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del Covid-19. *Boletín Redipe*, 10(5), 177-188.
- Gerstein, M., y Friedman, H. (2016). Rethinking higher education: Focusing on skills and competencies. *Psychosociological Issues in Human Resource Management*, 4(2), 104-121.
- Ghuri, P., Grønhaug, K., y Strange, R. (2020). *Research methods in business studies*. Cambridge University Press.
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE: ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 28(3), 31-44.

- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41.
- Giner, A., y Puigardeu, Ó. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica*. ICE, Universitat de Barcelona.
- Goig, R. L. (2004). *Grupos de discusión*. Esic Editorial.
- Gómez Barbudo, A., y Jiménez Gómez, M. Á. (2021). Docencia en línea en el aula virtual: Una destreza docente básica en la era postcovid. *E-CO: Revista Digital De Educación Y Formación Del Profesorado*, (18), 379-404.
- González Benito, A. (2018). *La función tutorial en Educación Primaria y Secundaria: un estudio empírico*. [Tesis Doctoral, UNED] [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EDPgEducacAmgonzalez/GONZALEZ\\_BENITO\\_ANA\\_M\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EDPgEducacAmgonzalez/GONZALEZ_BENITO_ANA_M_Tesis.pdf)
- González Benito, A. y Vélaz-De-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Editorial UNED.
- González Faraco, J. C., Jiménez Vicioso, J. R., y Pérez Moreno, H. M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 66-85.
- González Fernández, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (19), 81-102.
- González Fernández, R., Martín-Cuadrado, A. M., y Bodas González, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista De Humanidades*, 31, 153-174.
- González Gallego, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educacional, Formación De Profesores*, 49(1), 1-31.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista De Educación*, (350), 57-78.

- González Sanmamed, M., y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista De Educación*, 354, 47-70.
- González Simancas, J. L. (1975). *Experiencias de acción tutorial*. ICE.EUNSA.
- González, A., y Solano, J. M. (2015). *La función de tutoría: Carta de navegación para tutores*. Narcea Ediciones.
- González, D. y Caballero, G. E. A. (2014). La tutoría en la formación científico-investigativa del profesional de la educación: un reto didáctico. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (45), 1-10.
- González, J. A. (2014). *Manual de orientación y terapia familiar: Enfoque sistémico teórico-práctico*. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- González, M. (2019). Diferencias de género en la función tutorial. *Contextos Educativos*. *Revista De Educación*, (23), 141-160.
- González, M. (2020). Algunas valoraciones del profesorado respecto a su función tutorial. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 139-160.
- González, R. (19 y 20 de octubre de 2012). *A identidá eo-naviega a través da súa lliteratura*. Tercer Sesión d'Estudio del Navia-Eo, A Caridá, Principado de Asturias, España.
- González-Palacios, A., y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: Una revisión conceptual. *Revista De Educación Y Desarrollo*, 38, 57-68.
- González-Vallinas, P., y San Fabián, J.L. (2009). Formación permanente y distribución del profesorado de Educación Secundaria por comarcas y departamentos: el caso de Asturias. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12(1), 121-138.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Editorial Brujas.
- Guillamón, J. R. y Repetto, E. (2002). *Modelos De Orientación E Intervención Psicopedagógica*. UNED.

- Gutiérrez, J. M. (2009). *ORIENTA: Programa de acción tutorial de la Universidad de Valladolid. Diplomatura de Educación Social*. Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- Gutiérrez, J. M. G. (2011a). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria: del CAP al Máster. *Participación Educativa*, (17), 96-107.
- Hernández, F., y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.
- Hernández-Amorós, M. J., Beltrán, J. M., y Guisot-Sendra, L. (2021). El modelo de tutoría virtual en tiempos de Covid-19: la perspectiva del profesorado tutor. En R. Satorre (Ed.) *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 595-604). Octaedro.
- Hernández-Prados, M., García-Sanz, M., Parra-Martínez, J., y Vicente, M. G. (2019). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 35(1), 84-94.
- Hortigüela, D., Pérez, Á, López, M., Manso, J., y Fernández, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 9(3), 353-370.
- Hueso, A., y Cascant, M.J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Imbernon, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Editorial Octaedro.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 151-163.
- Imbernón, F., y Colén, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 265-284.
- Instituto Nacional de Estadística (2021) Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692)

- Izquierdo, G. M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Jara, F. L., Chávez, J. E., Villa, I. C., y Novillo, J. L. (2021b). Rol del docente para la educación virtual en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 6(11), 30-45.
- Jara, F. L., Rodríguez, S. P., Conde, L. R., y Aime, G. (2021a). Uso de las TIC en la educación a distancia en el contexto del Covid-19: Ventajas e inconvenientes. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 6(11), 15-29.
- Johnson, J. M. (2002). *In-depth interviewing. Handbook of Interview Research: Context and Method*. Sage Publications.
- Johnson, S. y Kardos, S. M. (2010). New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity. *Journal of Educational Change*, 11(1), 23-44.
- Justicia, J. M., y Padilla, M. A. S. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS. ti. En C. Izquierdo y A. Perinat (Coords.) *Investigar en psicología de la comunicación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas* (pp. 301-364). Amentia.
- Kardelis, S. K., Gómez, D. C., y Ortí, A. S. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 14(1), 63-84.
- Kass, E., y Miller, E. C. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education*, 73, 90-98.
- Kuric, S., Calderón, D., y Sannmartín, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 14(1), 63-84.
- Lara Ramos, A. (2008). *Orientación y tutoría en el marco de la acción educativa*. Grupo editorial universitario.

- Lavilla, L. (2011). La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Pedagogía Magna*, (11), 311-319.
- Lázaro, A. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (28), 93-108. AÑADIR
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Editorial Narcea.
- León Carrascosa, V., y Fernández Díaz, M. J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista De Investigación Educativa*, 37(2), 525-541.
- Ley 14/1970. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. BOE No. 187.
- Ley 8/1985. Reguladora del Derecho a la Educación. 4 de julio de 1985. BOE No. 159.
- Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península e Islas adyacentes, lo que se cita. 10 de septiembre de 1857. Gaceta de Madrid No. 1710.
- Ley Orgánica 1/1990. De Ordenación General del Sistema Educativo. 4 de octubre de 1990. BOE No. 238.
- Ley Orgánica 10/2002. De Calidad de la Educación. 24 de diciembre de 2002. BOE No. 307.
- Ley Orgánica 2/2006. De Educación. 4 de mayo de 2006. BOE No. 106.
- Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE No. 340.
- Ley Orgánica 5/1980. Por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. 27 de junio de 1980. BOE No. 154.
- Ley Orgánica 8/2013. Para la Mejora de la Calidad Educativa. 10 de diciembre de 2013. BOE No. 295.
- Ley Orgánica 9/1995. De la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. 21 de noviembre de 1995. BOE No. 278.

- Lillo Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista De La Asociación Española De Neuropsiquiatría*, (90), 57-71.
- López, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista De Investigación En Educación*, 11(1), 77-96.
- López, J. E. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis.
- López, V. M., Pérez, D., y García, A. (2001). La capacidad físico-deportiva: ¿Reflejo directo de la capacidad profesional?: Algunas reflexiones sobre las ilógicas prácticas evaluativas en la formación y selección del profesorado de educación física. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, (5), 77-98.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1, 88-97.
- Lorenzo, J. A., Muñoz, I. M., y Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense De Educación*, 26(3), 741-757.
- Losada, M., y Villalba, J. A. (2021). La pandemia y los retos para la educación. *Revista Academia Y Virtualidad*, 14(1), 9-11.
- Luque, D. (2000). *Aspectos Que Determinan Las Aspiraciones Profesionales En Las Distintas Etapas Evolutivas En La Orientación Para La Carrera*, [Tesis Doctoral, UNED] <https://dialnet.unirioja.es/metricas/investigadores/528188>
- Manso, A., y Martín, A. (2013). Aplicando el EEES en la Universidad española: un estudio de caso sobre la utilización de metodologías 2.0 en las nuevas titulaciones de grado. *Historia Y Comunicación Social*, 18, 603.
- Manso, J., y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española De Educación Comparada*, (22), 165-184.
- Manzano, D., Valero, A., & Hortigüela, D. (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19: opinión y perspectivas de mejora según los docentes. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 112-128.

- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar De Professor, 10*(1), 63-90.
- Marchesi Ullastres, Á. (2002). *El futur d'una reforma necessària. 'El futuro de una reforma necesaria'*. Guix.
- Marín, L. (2004). La gestión de calidad en educación. *Educar En El 2000: Revista De Formación Del Profesorado, 8*, 21-30.
- Márquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. *REICE.Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 14*(3), 131-144.
- Martínez González, R. A., y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta, 85*, 127-146.
- Martínez, C. R. V., Román, P. E., y Torres, J. E. O. (2015). Repercusiones de la tutoría académica en estudiantes de ingeniería. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 5*(10), 238-255.
- Martínez, P., Pérez, J., y Martínez, M. (2014). Una (re) visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *REDU.Revista De Docencia Universitaria, 12*(1), 269-305.
- Martínez, S. (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: En busca de relaciones compartidas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18*(2), 117-133.
- Martínez-Agut, M. P. (2021). Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la Educación no Formal: equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial. *Quaderns d'Animació i Educació Social, 33*, 1-20.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z., Villardón-Gallego, L., y Flores-Moncada, L. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado en la formación inicial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18*(2), 11-28.

- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16.
- Martínez-Vicente, J. M., García, I., y Segura, M. Á. (2015). Características de los intereses inventariados y expresados en educación secundaria. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 67, 107-123.
- Martins, F. T. (2019). Las vías de superación para perfeccionar la función de tutoría. *Revista Órbita Pedagógica*, 6(1), 63-72.
- Martos, M. R. M. (2014). El Máster en Profesorado: ¿Una forma real de aprender a ser docente? *Boletín de la Titulación de Matemáticas de la UAL*, 3(1), 18-19.
- Massot, M. I. (2001). *Vivir entre dos culturas* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131961>
- McKinsey (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo*. McKinsey & Company.
- McMillan, J. H., Schumacher, S., y Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Medina, R. (2019). Autoevaluación del desempeño de docentes tutoras y la acción tutorial en el colegio Vallesol de Piura. [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía, Universidad de Piura]. [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4007/MAE\\_EDUC\\_PSIC\\_1903.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4007/MAE_EDUC_PSIC_1903.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Méndez, J. M. (2002). Orientación, acción tutorial y educación en medios de comunicación. *Comunicar*, 9(18), 175-178.
- Miller, B. (2016). *Antropología cultural*. Pearson Education.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Servicio de Publicaciones MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Servicio de Publicaciones MEC, documento fotocopiado.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Informe Nacional de Educación*. Servicio de Publicaciones MEC. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8fc2c6cc-1910-4e16-80a4-65d3a3ea50d6/informe-nacional-de-educacion-1992.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Gobierno de España.
- Molina Martín, S., Torio López, S., y Rodríguez Menéndez, C. (2006). Formación y trabajo en los estudiantes asturianos de 4º de ESO: percepción en función del lugar de residencia. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (9), 105-129.
- Molina Pérez, J., y Pulido Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196.
- Moliner, M. (1967). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Piedrahita, C. (2016). ¿Qué opina el profesorado sobre la LOMCE? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 197-212. Estudio de opinión sobre la LOMCE. Base de datos.
- Monfort, C. M., y Sales, A. (2019). Vinculándose al territorio: el ApS y la participación comunitaria. Estudio de caso en una escuela rural. *IJNE: International Journal of New Education*, 2(1), 1-18.
- Montero Mesa, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista De Educación*, 340, 19-86.
- Mora, J. A. (1995). *Acción tutorial*. Narcea Ediciones.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE*, 8(2), 47-73.
- Moreira, M. A., Aguilar, A. B., y Gómez, S. M. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19.: Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Moreno, A. (2013). La psicología en el deporte. *Revista Deficiencias Aplicadas Al Deporte*, 5(12), 35-43.

- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.
- Municio, I. P. (2002). Aprendices y maestros. *Génesis*, 2, 16-17.
- Muñoz Hueso, A. C., y Pastor Gil, 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.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista De Educación*, 350, 203-21.
- OCDE (2014). TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning, TALIS, OCDE Publishing, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1)
- Oliveros, L. (1996). La tutoría en la actual reforma del sistema educativo. *Revista Complutense De Educación*, 7(1), 13-28.
- Olmos Rueda, P. (2020). *La acción tutorial en el marco de la orientación escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Orden de 6 agosto 1971 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. 24 de agosto de 1971.
- Orden ECI/3858/2007 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 29 de diciembre de 2007.
- Ortega Campos, M. Á. (1994). *La tutoría en secundaria obligatoria y bachillerato*. Editorial Popular.
- Ortega, E. V. R. (2015). *El acceso a la profesión ya la función pública docente del profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato*. INAP.
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación Y Ciencias Humanas*, 9(17), 33-45.

- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Síntesis.
- Pantoja, A., y Campoy, T. J. (2000). La formación inicial del profesor de Educación Secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 147-173.
- Pastor, E. (1995). *La tutoría en secundaria*. Ediciones CEAC.
- Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Pydlos ediciones.
- Pérez-Serrano, M. J., Rodríguez-Pallares, M., y González-Alonso, M. Y. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad. *Revista De Ciencias De La Comunicación E Información*, 1, 57-74.
- Picon, G. A., González-de-Caballero, Gricelda, K., y Paredes S, J. N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu Utic*, 8(1), 139-153.
- Pozo Ortiz, A. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista De Educación*, 345, 457-479.
- Prieto, G. G. (2014). La labor del tutor con las familias. *Padres y Maestros. Journal of Parents and Teachers*, (360), 16-19.
- Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson Education.
- Quintana, A. R. F. (2021). Las Tic y las estrategias de enseñanza en las clases virtuales en la carrera de licenciatura en educación física y entrenamiento deportivo durante el covid 2020–2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13075-13092.
- Quintanal, M. (2002). *La Orientación Escolar: Fundamentos Y Desarrollo*. Dykinson.
- Quiñones, J. A., León, M, y Gómez, M. L. (2020). La tutoría a distancia: acciones del tutor en la Estrategia de Formación Doctoral en tiempos de COVID 19. *Medisur*, 18(3), 478-484.

- Ramírez Hernández, M., Figueroa Moreno, G., y Téllez Barrientos, O. (2019). Evaluación de los resultados de implementación del modelo de tutoría virtual. *RIDE.Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 10(19), 1-12
- Real Decreto 1318/2004 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. 29 de mayo de 2004.
- Real Decreto 1834/2008 [Ministerio de Educación, Política Social y Deporte]. Por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. 28 de noviembre de 2008. 29 de noviembre de 2008.
- Real Decreto 217/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 30 de marzo de 2022.
- Real Decreto 276/2007 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. 2 de marzo de 2007.
- Real Decreto 83/1996 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. 21 de febrero de 1996.
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido: estudio comparado. *Revista Española De Educación Comparada*, 1, 35-37.

- Rego, M. A., y Moledo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española De Pedagogía*, 1, 263-281.
- Reoyo, N., Carbonero, M. Á, Freitas, A., y Valdivieso, J. A. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 389-395.
- Repetto., E., V.Rus y J.Puig .(1994) *Orientación Educativa E Intervención Psicopedagógica*. UNED
- Requena, M.M. (2007). *La educación moral en la formación de los maestros y maestras en España (1900-1971)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/15142>
- Resolución de 10 de abril de 2019 [Consejería de Educación y Cultura]. Por la que se nombra a las personas titulares de las vocalías del Observatorio de la Escuela Rural en Asturias. 25 de abril de 2019.
- Resolución de 17 de mayo de 2019 [Consejería de Educación y Cultura]. De segunda modificación de la Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria del Principado de Asturias. 27 de mayo de 2019.
- Resolución de 19 de febrero de 2020 [Consejería de Educación] Por la que se aprueban las Directrices Marco en las que deben inscribirse los Planes Anuales de Formación del Profesorado para el período 2019-2023, cofinanciado por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación 2014-2020. 12 de marzo de 2020.
- Resolución de 2 de agosto de 2017 [Consejería de Educación y Cultura]. De cuarta modificación de la Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias. 9 de agosto de 2017.

Resolución de 27 de agosto de 2012 [Consejería de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se modifica la Resolución de 7 de junio de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se ordena la Red de Centros del Profesorado y de Recursos del Principado de Asturias.

Resolución de 5 de agosto de 2004 [Consejería de Educación y Cultura]. Por la que se modifica la Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias. 17 de agosto de 2004.

Resolución de 5 de mayo de 2014 [Consejería de Educación y Cultura y Deporte]. De tercera modificación de la Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias. 14 de mayo de 2014.

Resolución de 6 de agosto de 2001 [Consejería de Educación y Cultura]. Por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias. 13 de agosto de 2001.

Riart, J. (1999). *La orientación y la tutoría. La Tutoría: De La Reflexión a La Práctica*. EUB.

Ribés, A., Miravet, L., y Ansuategui, F. J. (2020). Educación inclusiva y TIC: un análisis de las percepciones y prácticas docentes. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 72(3), 123-138.

Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Síntesis.

Rivero, D. (2013). *Metodología de la investigación*. Shalom.

Rivilla, A. M., De la Herrán Gascón, Agustín, Romero, C. S., González, M. L. C., Andújar, J. C., Garrido, M. C. D., Calabuig, M. G. P., Castro, P. L., Cuadrado, A. M. M., y Santaella, C. M. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M.J., Rego-Agraso, L. y Penado, M. (27-28 de mayo de 2021). *Mentoría en la Universidad: Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)*. V Jornadas de Innovación Docente en la UDC. A nova normalidade académica: lecciones aprendidas e retos de futuro, A Coruña, España.
- Rodicio-García, M.L, Ríos, M.P, Mosquera-González, M.J., y Penado, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social* 9(3), 103-125.
- Rodríguez, C., Calvo, A., y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-482.
- Rodríguez, E. R. (2006). La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome De Down*, 23, 2-14.
- Rodríguez, G., Gil, J., y Garcia, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología De La Investigación Cualitativa*, 1, 62-78.
- Rodríguez, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista De Investigación Educativa*, 15(2), 179-214.
- Rodríguez, S., (coord) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Rodríguez, 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-Ruiz, B., Amaya Martínez-González, R., y Rodrigo, M. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., y Ceballos-Vacas, E. M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 31-43.

- Román, J. M., y Pastor, E. (1979). *La Tutoría: Pautas De Acción E Instrumentos Útiles Al Profesor-Tutor*. CEAC.
- Romero, M., y Barberà, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (38), 1-17.
- Rosales, P., Duarte, L. M., Ledón, N. D., y López, B. A. (2020). Análisis del uso de herramientas digitales en tiempos de contingencia en la Licenciatura en Turismo de la Unidad Académica de Turismo y Gastronomía, de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Kikame*, 10(10), 132-143.
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña De Psicología*, 1, 176-185.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação E Pesquisa*, 43, 97-111.
- Ruiz, M. A. (2012). La selección docente: piedra angular para crear un sistema educativo de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 15(3), 187-194.
- Ruiz-Gallardo, J., Lara, E., y Ortín, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 8(22), 17-29.
- Sabariego, M., Vilà, R., y Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS. ti. *Reire*, 7(2), 119-133.
- SADEI. Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2006) Población de 16 y más años según nivel de estudios por concejos. Sociedad Asturiana de estudios económicos e industriales: Censos y estadísticas de población. [https://www.sadei.es/sadei/poblacion/censos-y-estadisticas-de-poblacion\\_168\\_1\\_ap.html](https://www.sadei.es/sadei/poblacion/censos-y-estadisticas-de-poblacion_168_1_ap.html)

- SADEI. Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2019) Reseña estadística de los municipios asturianos. Sociedad Asturiana de estudios económicos e industriales. [https://www.sadei.es/sadei/enlaces-directos/informacion\\_121\\_1\\_ap.html](https://www.sadei.es/sadei/enlaces-directos/informacion_121_1_ap.html)
- Saiz Linares, Á, y Ceballos López, N. (2020). Una investigación sobre las tutorías compartidas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 41 - 58.
- Salimac, F. (1859). *Aventuras de Telémaco*. Librería Europea de Baudry.
- Samayoa, I. M. G. (2021). Retos docentes ante la COVID-19. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2), 10-19.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 353-369.
- Sánchez, I. R. (2003). La educación a distancia. *Acimed*, 11(1), 3-4.
- Sánchez, M. V. C. (1992). Hacia dónde se orienta la pedagogía. *Letras De Deusto*, 22(54), 207-234.
- Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Sánchez, R. P., y Calderón, D. V. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades En Psicología*, 23(110), 87-110.
- Sandín, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista De Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Sanjuán, J. Á G., y Jiménez, C. R. (2021). Comunidad de Castilla y León. ¿Cómo han respondido los centros educativos ante la pandemia del Covid 19? Educación Infantil, Primaria y Secundaria y los servicios de Orientación Educativa. *Aularia: Revista Digital De Comunicación*, 10(1), 45-52.

- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., y Santana Lorenzo, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38.
- Santana, L.E. (2005). La atención al alumnado para la transición sociolaboral. *Revista orientación y sociedad*, 5, 1-31.
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M. y Priegue-Caamaño, D. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 93-107.
- Sanz, R. (1983). *La orientación escolar y el sistema de tutorías*. ICE, Universidad de La Laguna.
- Sanz, R., y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de investigación educativa, RIE*, 16(2), 25-58.
- Sanz, S., Castellano, F., y Delgado, J.A. (1995). *Tutoría y orientación*. Cedecs.
- Sanz-Valenzuela, M, y Pantoja-Vallejo, A. (2015). Formación permanente del profesorado en las comunidades de práctica. *Aula De Encuentro*, 17(1), 105-130.
- Serrano Rodríguez, R., y Pontes Pedrajas, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, 37(150), 39-55.
- Serrano Rodríguez, R., y Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *El Desarrollo De La Identidad Profesional Docente En La Formación Inicial Del Profesorado De Secundaria*, 1, 35-55.
- Serrano, C. (2009). Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: Revista De Educación*, (32), 95-122.
- Sobrado Fernández, L. M. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa (Journal of Educational Research)*, 15(1), 83-102.

- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de educación*, (9), 43-64.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Editorial Estel.
- Sobrado, L., Fernández, E., y Rodicio, M. L. (2012). *Orientación educativa. Nuevas perspectivas*. Biblioteca Nueva.
- Sobrado-Fernández, L. (2006). Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): diagnóstico y desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 11, 27-43
- Sola J. M., Marín, J. A., Alonso, S. A., y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(2).
- Solé, I., y Martín, E. (2011). *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. Graó.
- Souto-Gómez, A., Rial-Sánchez, A., y Talavera-Valverde, M. (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral. *Estudios Sobre Educación*, 38, 29-57.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 45-57.
- Teixeira, A. y Zapata, M. (2021). Transition from conventional education to online education and learning, as a consequence of COVID19. *Revista De Educación a Distancia*, 1, 1-7.
- Tejada, J, y Ruíz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 23-39.

- Tolosa, S. M., López, H. A., y Ramos, R. F. (21-24 de septiembre de 2021). *Componentes para el desarrollo de competencias en TIC en estudiantes de educación básica y media*. Tercer Encuentro Nacional de Estudiantes de Doctorado en Ingeniería, Caratagena de Indias, Colombia.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments/Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29.
- Torrado Cespón, M. (2021). TIC/TAC y COVID-19: uso y necesidades del profesorado de secundaria en Galicia. *Digital Education Review*, (39), 356-373.
- Torrecillas Bautista, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. *ICEI Papers COVID-19. Universidades*, 4(16), 2-4.
- Torrecilla-Sánchez, E.M., Burguera-Condón, J.L., Olmos-Migueláñez, S. O., y Pérez-Herrero, M.H. (2018). Análisis psicométrico de una escala para evaluar las competencias específicas en tutoría y orientación educativa. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 30(1), 52-70.
- Torrego, J. C. (Coord) (2014). *Ocho ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Editorial Graó.
- Torres González, J. A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, (13), 27-41.
- Torres, J. R., y Cruz, P. C. (2015). ¿Nueva forma de programar? Concreción curricular tras la LOMCE. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (2), 938-961.
- Torres, M., Paz, K., y Salazar, F. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. *Boletín electrónico*, 2, 1-13.
- Trujillo Sáez, F., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., y Postigo Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad.

- Unesco, C. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana De Educación Comparada: RELEC*, 11(18), 250-270.
- Urosa, B. (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.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Vaniscotte, F. (1998). La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana. *Revista De Educación*, (317), 81-96.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vázquez, E. y Domínguez, J. (2013). Formación permanente del profesorado en Galicia. En S. Castillo (Coord.) Reflexiones, Análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria (pp. 35-37). UNED.
- Vázquez, R. y Porto, Á S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, (30), 113-125.
- Vega Gil, L. (2005). Los sistemas educativos Europeos y la formación de profesores: Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de educación*, (336), 169-187.
- Vela, E. (2021). Educación online durante la COVID-19: problemáticas afrontadas por los docentes. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, (11), 12-24.
- Velasco, M., Simón, C., y Egado, L. M. (2018). Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo. *Social and Education History*, 7(1), 26-54.
- Vélaz-de-Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Editorial Aljibe.

- 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.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E., y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de educación*, (n.extraordinario), 261-292
- Vila, R. M. G., y Gutiérrez, A. R. (1990). Evaluación, tutoría y orientación. *Cuadernos De Pedagogía*, (183), 58-60.
- Vilches, A., y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 16(2), 25-43.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., y Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCalE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*. 8(1), 134-150.
- Villamón, J.R. (2002) La acción tutorial. En E. Repetto (Ed.), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol I Marco conceptual y metodológico (pp. 440-471) UNED.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI. *Revista Española De Educación Comparada*, (22), 19-37.
- Vivanco-Saraguro, Á. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175.
- Weise, C., y Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura Y Educación*, 25(4), 561-576.

- Weiss, E. (2018). La apropiación de una innovación: la hora de orientación y tutoría en escuelas secundarias. *La Apropiación De Una Innovación: La Hora De Orientación Y Tutoría En Escuelas Secundarias*, 18(2), 1-26.
- Wengraf, T. (2001). Preparing lightly-structured depth interviews: A design for a BNIM-type biographic-narrative interview. *Qualitative Research Interviewing*, 2, 111-152.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula De Innovación Educativa*, 161, 40-46.
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14.
- Zubillaga, A., y Gortazar, L. (2020). COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios. Fundación COTEC.



# **ANEXOS**

## **Anexo A - Cuestionario para tutores/as de ESO**

El cuestionario que le presentamos constituye una parte indispensable en la realización de la Tesis Doctoral que tiene por objetivo el análisis de la formación del profesorado tutor de los centros educativos de enseñanza secundaria obligatoria del noroccidente de Asturias. Para ello, estamos recabando información de todo el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, tanto si ejerce como tutor/a en la actualidad, como si no.

Le agradeceríamos que cumplimentase todas las preguntas con total sinceridad, pues es de vital importancia para el trabajo.

Muchas gracias por su colaboración.

### **Cuestiones iniciales**

1. Género

- Mujer
- Hombre
- Otro

2. Edad

\_\_\_\_\_

3. Años impartiendo docencia en Educación Secundaria Obligatoria

\_\_\_\_\_

4. Nivel formativo

- Diplomatura/licenciatura/grado
- Máster/posgrado
- Doctorado

5. Rama de conocimiento

- Artes y humanidades
- Ciencias
- Ciencias de la salud
- Ciencias sociales y jurídicas
- Ingeniería y arquitectura

6. ¿Ejerce como tutor/a en la actualidad?

- Sí
- No

7. Situación laboral

- Interino/a
- Fijo/a
- Sustituto/a
- Otro

8. Años de experiencia como tutor/a

---

9. Centro al que pertenece

- IES Carmen y Severo Ochoa – Luarca
- Colegio José García Fernández – Luarca
- IES Galileo Galilei – Navia
- Colegio Santo Domingo – Navia
- IES Elisa y Luis Villamil – Vegadeo
- IES Marqués de Casariego – Tapia de Casariego
- CRA Villayón – Villayón
- CEPB Carlos Bousoño – Boal

10. ¿Ha elegido voluntariamente ser tutor/a? (En la actualidad o cuando lo haya sido)

- Sí
- No

11. Curso del que fue tutor/a más veces

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO

12. ¿Ha asistido a cursos específicos de formación de tutores/as?

- Sí
- No

13. ¿Le gustaría ser tutor/a el próximo curso?

- Sí
- No

14. Por favor, indique de forma breve el motivo de su respuesta anterior

### Formación en aspectos de la tutoría

Valore su nivel formativo de cara a llevar a cabo con éxito la realización de las siguientes acciones propias de la labor tutorial.

Señale entre las siguientes las valoraciones que considera más oportunas acerca de si posee esa formación y de si se la ofrecen, teniendo en cuenta los criterios siguientes:

- 1= Nada
- 2= Algo
- 3= Bastante
- 4= Totalmente

15. Conocer las posibilidades de obtener becas (al estudio, de libros, comedor, etc..)

	1	2	3	4
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

16. Conocer medidas de atención a la diversidad

	1	2	3	4
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

17. Informar sobre las posibilidades del sistema educativo

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

18. Informar sobre la situación actual del mercado laboral

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

19. Conocer estrategias de búsqueda de empleo

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

20. Saber coordinar el proceso de evaluación del alumnado

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

21. Saber organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

22. Favorecer el autoconcepto del/de la alumno/a

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

23. Favorecer la adquisición de competencias de comunicación lingüística

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

24. Favorecer la adquisición de competencia social y ciudadana

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

25. Favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

26. Conocer las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

27. Conocer la psicología de los/as adolescentes

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

28. Potenciar hábitos de vida saludables

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

29. Potenciar un uso responsable de internet y las redes sociales

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

30. Potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

31. Implicarse en la enseñanza de técnicas de estudio

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

32. Favorecer la educación afectivo-sexual

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

33. Tratar sobre temas de prevención de drogodependencias

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La tengo</i>				
<i>Me la ofrecen</i>				

### Realidad de la tutoría

Siguiendo los mismos criterios de valoración numérica que en la pregunta anterior, señale según su opinión...

34. ¿En qué medida los siguientes aspectos de la tutoría **SON** una realidad?

	1	2	3	4
Conocer las posibilidades de obtener becas (al estudio, de libros, comedor, etc..)				
Conocer medidas de atención a la diversidad				
Informar sobre las posibilidades del sistema educativo				
Informar sobre la situación actual del mercado laboral				
Conocer estrategias de búsqueda de empleo				
Saber coordinar el proceso de evaluación del alumnado				
Saber organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación				
Favorecer el autoconcepto del/de la alumno/a				
Favorecer la adquisición de competencias de comunicación lingüística				
Favorecer la adquisición de competencia social y ciudadana				
Favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal.				
Conocer las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado				
Conocer la psicología de los/as adolescentes				
Potenciar hábitos de vida saludables				
Potenciar un uso responsable de internet y las redes sociales				
Potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable				
Implicarse en la enseñanza de técnicas de estudio				
Favorecer la educación afectivo-sexual				
Tratar sobre temas de prevención de drogodependencias				

35. ¿En qué medida los siguientes aspectos de la tutoría **DEBERÍAN SER** una realidad?

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Conocer las posibilidades de obtener becas (al estudio, de libros, comedor, etc..)				
Conocer medidas de atención a la diversidad				
Informar sobre las posibilidades del sistema educativo				
Informar sobre la situación actual del mercado laboral				
Conocer estrategias de búsqueda de empleo				
Saber coordinar el proceso de evaluación del alumnado				
Saber organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación				
Favorecer el autoconcepto del/de la alumno/a				
Favorecer la adquisición de competencias de comunicación lingüística				
Favorecer la adquisición de competencia social y ciudadana				
Favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal.				
Conocer las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado				
Conocer la psicología de los/as adolescentes				
Potenciar hábitos de vida saludables				
Potenciar un uso responsable de internet y las redes sociales				
Potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable				
Implicarse en la enseñanza de técnicas de estudio				
Favorecer la educación afectivo-sexual				
Tratar sobre temas de prevención de drogodependencias				

### Percepción sobre la labor tutorial

Para finalizar, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con su labor como tutor/a en base a la escala descrita en las preguntas anteriores.

36. Estoy preparado/a para hacer frente a la labor como tutor/a

1	2	3	4

37. En mi centro la acción tutorial está bien organizada y planificada

1	2	3	4

38. Estoy satisfecho/a con mi participación en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT)

1	2	3	4

39. Mantengo una colaboración estrecha con el Departamento de Orientación

1	2	3	4

40. Mi labor como tutor/a es realmente útil

1	2	3	4

41. Prefiero dar clases de mi materia que afrontar temas de tutoría

1	2	3	4

42. Ser tutor/a me crea situaciones de ansiedad o estrés

1	2	3	4

43. Me gustaría que me formaran para afrontar la labor tutorial

1	2	3	4

44. Me encuentro con situaciones difíciles de resolver para las que no estoy preparado/a

1	2	3	4

45. Estoy satisfecho/con mi forma de llevar a cabo la tutoría

1	2	3	4

46. Veo mi labor como tutor/a como un reto difícil

1	2	3	4

47. Comienzo con ilusión el curso en mi papel como tutor/a

1	2	3	4

48. El aspecto más positivo de ser tutor/a es el trato directo con las familias

1	2	3	4

49. He sentido en muchas ocasiones que mi labor como tutor/a no ha merecido la pena

1	2	3	4

50. De no ser por mis actuaciones como tutor/a más de un problema no se habría resuelto fácilmente

1	2	3	4

51. Mis actuaciones como tutor/a han servido para dar solución a problemas realmente graves

1	2	3	4

52. Mi labor como tutor/a es clave para el buen clima del grupo-clase del que soy responsable

1	2	3	4

53. Se ha logrado establecer un cauce de comunicación eficaz del alumnado con el profesorado

1	2	3	4

54. Brindar orientación académica es una de las tareas que como tutor/a más me gratifican

1	2	3	4

55. Lo peor de la labor tutorial es llevar a cabo la coordinación de la comunidad educativa para las diferentes actuaciones

1	2	3	4

56. Me gusta la posibilidad del trato más personal con los/as alumnos/as que ofrece la condición de tutor/a

1	2	3	4

57. Ser tutor/a me permite una mayor implicación en la vida del centro educativo y eso me agrada

1	2	3	4

58. En general, estoy satisfecho/a con mi labor como tutor/a

1	2	3	4

59. En general, estoy satisfecho/a con mi formación como tutor/a

1	2	3	4



## **Anexo B - Guion entrevistas en profundidad a tutores/as de ESO**

### **Bloque A Cuestiones iniciales**

Género:

Edad:

Tipo de Centro:

Curso de la tutoría:

Años ejerciendo como tutor/a:

### **Bloque B Formación del tutor/a**

1. ¿Has recibido formación con relación a tu tarea como tutor/a?
  - 1.1. ¿Cuál?
2. ¿En qué te gustaría formarte?
3. ¿Qué echas/has echado de menos en tu formación inicial de cara a ejercer como docente en lo referente a la labor tutorial?
  - 3.1. ¿Te has formado en ello?
  - 3.2. ¿Por qué?
4. ¿En qué aspectos te has decidido formar de manera voluntaria a lo largo de tu carrera, más allá de tu formación inicial?
  - 4.1. ¿Por qué?
5. ¿Cuáles consideras hoy en día los temas más importantes de los que aborda la acción tutorial?
6. ¿En qué aspecto (o aspectos) debería incidirse en la formación inicial del profesorado de cara a ejercer como tutor/a?
7. Según tu experiencia, ¿Consideras que los docentes llegan a ser tutores/as realmente bien formados/as para ello o crees que esa formación se va consiguiendo a lo largo de los años?

### **Bloque C Realidad de la tutoría**

8. Centrándonos en esta zona noroccidental del Principado de Asturias, desde tu perspectiva, ¿Consideras que es necesario trabajar alguna temática en concreto aquí?
  - 8.1. ¿Cuál y por qué?
9. Respecto a la acción tutorial y las familias, ¿Las consideras como un eje importante en tu labor tutorial?
  - 9.1. ¿Cómo describirías el trabajo con ellas: fácil, difícil, problemático...?

10. Hablemos sobre los incentivos a la labor tutorial, ¿Crees que pueden motivar más al profesorado de cara a ejercer como tutor/a?
11. Según tu experiencia, ¿Cuáles son las problemáticas más comunes al frente de una tutoría?
12. En lo referente a la organización de la tutoría, ¿Qué propuestas de actuación crees que podrían contribuir a mejorarla?

### **Bloque D Percepción sobre la labor tutorial**

13. ¿Qué significa para ti ser tutor/a?
14. ¿Qué es lo que distingue a un/a buen/a tutor/a?
15. ¿Consideras que cualquier docente puede ser un/a buen/a tutor/a?
  - 15.1. ¿Por qué?
16. ¿Podrías decir lo mejor y lo peor de ser tutor/a?
17. ¿Te gusta el trabajo que realizas al frente de la tutoría?
18. ¿Cuál es la principal dificultad con la que te has encontrado en tu labor de tutor/a?
19. ¿Y la mayor satisfacción en tu vida como tutor/a?
20. ¿Te gustaría seguir siendo tutor/a?
  - 20.1. ¿Por qué?

## **Anexo C - Guion del grupo de discusión**

### **Protocolo de desarrollo del grupo de discusión**

Temas a tratar, tras una breve ronda de presentaciones, en la reunión que se celebrará a través de Teams el jueves 3 de diciembre a las 17h:

**1. Línea temática 1: Estado actual de la formación del profesorado tutor en el noroccidente de Asturias.**

Nos gustaría conocer la opinión de los/as participantes acerca de cuáles son los ámbitos en los que ven la formación del profesorado tutor en mejor estado y cuáles aquellos en los que la ven más deficitaria.

**2. Línea temática 2: Cómo se ha visto afectada la acción tutorial con la pandemia de la COVID-19.**

Buscamos saber cómo se han vivido los cambios durante el confinamiento y en qué lugar quedó la acción tutorial, cómo se adaptó y qué resultado dio. En definitiva, conocer la experiencia personal de los/as participantes.

**3. Línea temática 3: Prospectiva.** Cómo creen los/as participantes que debería ser el futuro de la formación del profesorado tutor a partir de ahora, teniendo en cuenta el nuevo modelo de formación con menor presencialidad.

**4.** En una ronda final, hablaremos sobre posibles mejoras en la formación del profesorado tutor en el momento actual.



## Anexo D - Carta a directores/as



Estimado Director/Directora,

Mi nombre es María Luisa Rodicio García, y soy Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de A Coruña (Galicia-España). Me dirijo a usted en calidad de Directora de la Tesis Doctoral de Da. Ana Díaz Crespo, sobre la figura del profesorado tutor de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en el Principado de Asturias. Cuando Ana me planteó dicho trabajo, valoré muy positivamente el que quisiera aproximarse a una realidad, la del Principado de Asturias, poco estudiada. Su entusiasmo por aportar su granito de arena y dar voz a los profesionales de esta zona de España, me contagió, y acepté su dirección.

Con este estudio, pretendemos conocer la realidad del profesorado de la E.S.O., dar visibilidad a sus opiniones y contribuir a la mejora de su realidad como profesores y como tutores en una etapa educativa no exenta de dificultades. Para recabar esa opinión, se ha elaborado un cuestionario *ad hoc*, que recoge aspectos relacionados con la realidad de la tutoría, formación del profesorado para esa labor, organización y satisfacción. En estos momentos, estamos en la fase del trabajo de campo, para la cual precisamos de la inestimable colaboración del profesorado. El cuestionario es *on line* y responderlo, ocupará en torno a unos 15-20 minutos. Las respuestas son anónimas y la información recogida será utilizada única y exclusivamente para los fines de la investigación.

Como bien sabe, conocer la realidad es el primer paso para poder entenderla y mejorarla, y sin la colaboración de los protagonistas (en este caso, del profesorado de la E.S.O. del Principado de Asturias), desde la Universidad poco podremos hacer para ayudar a mejorar dicha realidad. Entendemos que estamos todos en el mismo carro y que, sólo de una colaboración directa y sincera, podrán arbitrarse las medidas que nos permitan trabajar en pro de una educación mejor. Usted, como cabeza visible que es, al ocupar la dirección de ese Centro, entendemos que puede ayudarnos a trasladar esta solicitud a todo su profesorado y así, entre todos, poder contribuir a conocer su realidad. En definitiva, pedimos su colaboración para conseguir el mayor número de respuestas posibles para que el trabajo resulte significativo y válido para su generalización. La población de la que partimos ya no es muy amplia, por lo que será necesaria una participación alta para conseguir los objetivos fijados. Una vez concluido dicho trabajo de Tesis Doctoral, cada uno de los participantes recibirá las principales conclusiones del mismo y, por supuesto, la dirección del Centro tendrá acceso a los datos globales.

Desde la Universidad de A Coruña, quedamos a su disposición para cualquier cuestión o sugerencia que estime oportuna, y confiamos en que, con su colaboración, el profesorado se implique en algo que, entendemos, va a redundar en su beneficio y en el de toda la comunidad educativa, de la que nos sentimos parte activa. Vaya por delante, todo nuestro agradecimiento y cariño, por la atención prestada y por su tiempo.

Sin más por el momento, reciba un cordial saludo.

En A Coruña, a 30 de enero de 2019



## Anexo E - Consentimiento entrevistas



Por medio de la presente, yo, D./Dña.

---

con DNI \_\_\_\_\_ acepto ser entrevistado/a y doy mi autorización para que la conversación sea grabada en audio, con el fin de ser transcrita y analizada en el marco de la investigación de la Tesis Doctoral de la alumna Ana Díaz Crespo, de la Universidade da Coruña, dirigida por la Dra. María Luisa Rodicio García.

En \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2019.

Nombre y firma: \_\_\_\_\_





