



Escala para valorar la percepción y grado de satisfacción del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía respecto a los procesos tutoriales

Manuel López Castro¹; Antonio Pantoja Vallejo²

Recibido: abril 2016 / Evaluado: junio 2016 / Aceptado: julio 2016

Resumen. La satisfacción docente es un tema recurrente en la investigación educativa, sin embargo, existe un vacío literario cuando se pretende analizar en el profesorado la satisfacción personal y profesional emanada de las funciones tutoriales, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Este artículo presenta el proceso de elaboración y validación de una escala que permita conocer el grado de satisfacción que tienen los maestros de esta etapa educativa en Andalucía al ejercer la tutoría. Para ello se diseñó una escala de 44 ítems que fue aplicada a 1755 tutores andaluces. Se realizó un análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach (.916), así como validez de contenido y de constructo, aportando esta última una agrupación de ítems en torno a 5 dimensiones. Tras el análisis de datos, se comprueba que la escala responde a las necesidades de disponer de un instrumento riguroso y fiable para conocer la opinión del profesorado andaluz de Educación Primaria sobre la acción tutorial.

Palabras clave: Tutoría en educación primaria; satisfacción docente; escala; análisis factorial exploratorio; fiabilidad.

[en] Rating scale to assess the perception and the degree of satisfaction of primary school teachers of the Andalusia Region regarding tutoring processes

Abstract. Satisfaction in teaching is a recurring theme in educational research; however, there has been very little written on analysing the personal and professional satisfaction of teachers in their mentoring functions with their homeroom classes, especially in primary education. This paper presents the process of development and validation of a survey to determine the degree of satisfaction of primary school teachers in Andalusia in carrying out their mentoring functions with their homeroom. A 44 item survey was designed and filled out by 1755 Andalusian homeroom teachers. A reliability analysis was performed using Cronbach's alpha (.916), content validity and construct, giving the latter a group of items around 5 dimensions. The survey's reliability was measured according to Cronbach's alpha. The complete survey was .916 and for each section it was .637 or higher. After analysing the data, it has been concluded that the survey is accurate and reliable, adequately reporting the opinions of Andalusian primary school teachers in their function as a mentor for their homeroom classes.

Keywords: Mentoring in primary education; teacher satisfaction; survey; exploratory factor analysis; *reliability*

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Procedimiento. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

¹ C.E.I.P "San Juan" (España)
E-mail: lopcasmanuel@hotmail.com

² Universidad de Jaén (España)
E-mail: apantoja@ujaen.es

Cómo citar: López Castro M. y Pantoja Vallejo A. (2018). *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 287-306

1. Introducción

La acción tutorial puede considerarse “un elemento inherente” a la función docente y al currículo (MEC, 1990). Es una pieza clave que aglutina lo instructivo y lo educativo (Hueso y Gil, 2015), cuyo principal objetivo es conseguir una educación personalizada y la plena autorrealización del alumnado (Lavilla, 2011). Según Serrano (2009), la acción tutorial ha de llevarse a cabo por el conjunto de profesores y por toda la comunidad educativa, aunque la coordinación de la misma, ha de recaer en uno de los docentes, el tutor (Bisquerra, 2006).

Por su parte, la Real Academia Española (2015) define la palabra *tutor* como “persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura”. Si buscamos un sinónimo de esta palabra, encontramos mentor, definido previamente como “consejero o guía de otro”, en clara alusión a Méntor —personaje de la Odissea—, que fue nombrado por Ulises como protector de su hijo Telémaco durante su ausencia en la Guerra de Troya, con la única intención que lo formara para que en un futuro, pudiera asumir su responsabilidad como rey (Martínez, 2010); así mismo, una segunda acepción de mentor, lo señala como aquel “que sirve de ayo”; entendiendo ayo como la “persona a cuyo cuidado está el criar, educar e instruir algún niño en buenas costumbres y modo civil”. En definitiva, ser tutor, representa consejo, enseñanza, protección, sabiduría, apoyo y ayuda a una persona mediante la orientación, el consejo y el asesoramiento (Albar, 2005).

En el ámbito educativo, el tutor es aquel que tiene encomendado a un estudiante o grupo de estudiantes para asesorarlos y ayudarles en su proceso de formación. Es el profesor que realiza labores que van más allá de las meramente docentes, ya que, a la vez que realiza funciones de docencia, lleva a cabo también, funciones de asesoramiento, ayuda y orientación (Hueso y Gil, 2015; Pantoja, 2013).

Los múltiples cambios producidos en nuestro sistema educativo en los últimos años, han obligado a los docentes a un reciclaje profesional en pro de una formación más especializada que generalista, ya que los docentes se han visto abocados a realizar funciones personalizadas dentro de un contexto escolar muy estructurado (Sobrado, 2007). Así mismo, la falta de reconocimiento social y profesional, la falta de incentivos económicos, así como, la dificultad de promoción interna, ha dado lugar a problemas de insatisfacción laboral docente (Blogger, 2001; Dinham y Scott, 2000; Evans, 2000; Marchesi, 2003). Tal y como indica Marchesi (2004) el problema está claro, bastantes profesores no desean ser tutores por las dificultades que conlleva, por la responsabilidad que supone y por escaso reconocimiento que tienen.

La satisfacción de los usuarios es uno de los grandes indicadores de calidad por los que la sociedad del siglo XXI está apostando en los diferentes sectores (Caballero, 2001; Elizondo, 2008), incluido el educativo, en aras de mejorar la eficacia de la actividad pedagógica. Si la satisfacción laboral es un elemento esencial y prioritario para evaluar y mejorar cualquier organización, debemos de ser consciente de su repercusión en el ámbito educativo, donde los educadores no trabajan

con máquinas ni objetos, sino con alumnos, los cuales, se encuentran sumidos en un proceso de desarrollo y crecimiento personal, social e intelectual (Raso, 2015).

Numerosas investigaciones avalan un creciente interés por el estudio de la satisfacción docente en los últimos años (Cañas, Campoy y Pantoja, 2005; Dinham y Scott, 2000; Evans, 2001; Fraser y Hodge, 2000; Ganzach, 2003; Holdaway, 1978; Metler, 2002; Pearson y Moarnam, 2005; Stempien y Loeb, 2002). Atendiendo a estos estudios, son numerosas las definiciones que podemos encontrar sobre la satisfacción docente, sin embargo, la que parece más apropiada, primero porque se centra en el profesorado, el objeto de nuestra investigación, y, segundo, porque aúna todas las perspectivas de estudio del término en el contexto educativo, inclusive el disfrute en sí mismo, es la que aportan Sáenz y Lorenzo (1993) que, aunque se centra en los docentes universitarios, es la que mejor describe la esencia de esta investigación, en el sentido de ser estar producida “por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica y de disfrute en el trabajo mismo” (p. 86).

Los primeros estudios sobre satisfacción de profesorado aparecieron en el entorno universitario. Estos primeros estudios, demostraron que la satisfacción del profesorado está más relacionada con variables de corte personal como el reconocimiento social, la incentivación de la productividad científica o el impacto del trabajo a nivel nacional e internacional, así como con la adquisición de la condición de catedrático, algo que parece ser siempre muy especial para todos estos docentes (Dris Mohand, 2012).

Raso (2015) argumenta que a diferencia de lo que ocurre en ámbitos universitarios, en la enseñanza primaria y secundaria, la satisfacción docente gira más en torno a variables sociales que a estrictamente personales. Así, el profesorado de estas etapas, se siente más satisfecho en función del grado de coordinación de los agentes del centro para mejorar su eficacia, la integración en un buen equipo de trabajo, las relaciones profesionales con el resto de miembros de la comunidad educativa, la implicación de los padres en la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje de sus hijos (Sales, Traver, Moliner y Doménech, 2008; Dris Mohand, 2012). Estos datos, corroboran lo aportado por Larrosa y García-Fernández (2014), que concluyeron que la colaboración con las familias es uno de los componentes que más influye en la satisfacción del profesorado, siendo precisamente dicha colaboración uno de los aspectos del trabajo docente con lo que éstos se encuentran menos satisfechos (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001).

Como puede apreciarse, son numerosas las investigaciones que han centrado su atención en investigar la satisfacción de los docentes en el ámbito universitario (Amor, 2012; Dris Mohand, 2012; Jiménez, 2010; Sanz, 2001; Torres Martín, 2007) siendo éstas más reducidas en el ámbito de la enseñanza primaria (Cañas, Campoy y Pantoja, 2005; García, García y Doménech, 2005; Sobrado, 2007) y secundaria (Hueso y Gil, 2015; González, 2010; Sanz, 2010); sin embargo, no existe ninguna investigación que focalice su atención en la figura del tutor y su grado de satisfacción sobre los procesos tutoriales en la etapa de Educación Primaria (Romero, 2014).

Por todo ello, se plantea como objetivo de esta investigación diseñar y validar un instrumento que permita obtener información para conocer la opinión del profesorado andaluz de Educación Primaria sobre la acción tutorial.

2. Método

2.1. Proceso de construcción del instrumento

La elaboración de la escala se inició durante el último trimestre del año 2014. El objetivo era construir un instrumento que permitiera conocer la opinión y el grado de satisfacción que los tutores de Educación Primaria poseen sobre los procesos tutoriales. Para su elaboración se partió de una análisis de la bibliografía existente sobre *satisfacción laboral* (Belkelman, 2004; Dinham y Scott, 2000; Hagedorn, 2000; Skaalvik y Skaalvik, 2011; Weiss, 2002), *satisfacción docente* (Adamson y Darling-Hammond, 2012; Adrianzen, 2012; De Pablos, Colás Bravo y González, 2011; Gilpin, 2011; Hughes, 2012; Maele y Houtte, 2012; Markow, Macia y Lee 2013; Ronfeldt, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Tesouro, Corominas, Teixidó, y Puiggali, 2014) y sobre *orientación y acción tutorial* (Bisquerra y Álvarez, 1996; Lavilla, 2011; Lázaro y Asensi, 1989; Repetto, 2002, Morales, 2010) lo cual generó un primer banco de ítems que dio lugar al primer borrador. En un primer momento, la escala quedó constituida por 56 ítems tipo Likert con 5 categorías de respuesta.

A continuación, se realizó la validación del primer borrador del instrumento mediante un sistema de jueces, para lo cual se tuvieron en cuenta las opiniones de 8 expertos en la temática (2 profesores del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, 2 orientadores y 4 tutores de Educación Primaria). Este proceso permitió validar la organización de los ítems de acuerdo a las dimensiones de la escala. Los jueces llevaron a cabo una valoración ítem a ítem para comprobar su pertinencia, valorando de 0 a 10 su importancia. La puntuación media de los ítems fue de 7,77, y las valoraciones porcentuales quedaron así:

- Muy bien: 51,9%.
- Bien: 46,5%.
- Regular: 1,2%.
- Mal: 0,4

Igualmente, se halló el coeficiente W de Kendall para comprobar el grado de acuerdo entre jueces, siendo $W=0,196$ $p \leq 0,05$

Tras realizar una primera revisión de los ítems se administró la escala a una muestra piloto de 120 tutores de Educación Primaria de los que el 65,4% de los encuestados fueron mujeres y el 34,6% hombres, repartidos en porcentajes similares de experiencia tutorial. A continuación, se analizaron las sugerencias y observaciones del grupo de expertos y se procedió a la elaboración definitiva de la escala que quedó estructurada en 11 ítems de identificación, 1 pregunta de opciones múltiples, 1 pregunta tipo Likert con 10 opciones de respuesta (1= Insuficiente y 10= Sobresaliente) y 44 preguntas tipo Likert con 5 opciones de respuesta en un *continuum* donde 1, significaba nunca o poco satisfecho y 5, siempre o muy satisfecho.

Terminada la escala definitiva, se procedió a su informatización para que todos los tutores de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía pudieran acceder a ella de manera on-line.

2.2. Muestra

La investigación llevada a cabo es de tipo cuantitativo y descriptivo. La muestra, ha sido seleccionada de manera no probabilística atendiendo a los siguientes criterios de inclusión: (a) tutores de Educación Primaria, (b) tanto mujeres como varones, (c) que han ejercido su labor de tutor en el curso académico 2014/2015, (d) en colegios de Educación Primaria de titularidad pública, privada y concertada, (e) en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La muestra total alcanzada fue de 1755 maestros que ejercen su labor como tutores en 1034 colegios de Educación Primaria repartidos en 443 localidades de Andalucía.

Tabla 1. Distribución de la muestra por provincias.

| Provincia | Frecuencia | Centros participantes | Localidades |
|-----------|------------|-----------------------|-------------|
| Jaén | 349 | 168 | 83 |
| Cádiz | 280 | 173 | 48 |
| Sevilla | 235 | 154 | 52 |
| Málaga | 219 | 143 | 55 |
| Granada | 204 | 120 | 62 |
| Córdoba | 201 | 126 | 56 |
| Huelva | 146 | 71 | 41 |
| Almería | 121 | 79 | 46 |
| TOTAL | 1755 | 1034 | 443 |

Los 1755 tutores, 1177 hombres (67,06%) y 578 mujeres (32,94%) tienen un rango de edad comprendida entre los 23 y 67 años. Los tutores participantes en la investigación ejercen su actividad en centros públicos (82,8%), en centros de titularidad concertada (16,3%) y en centros de titularidad privada (0,9%).

Si atendemos a la variable “antigüedad laboral”, el 3,4% de los maestros llevan menos de 3 años ejerciendo la docencia; el 31,2% de los encuestados llevan trabajando entre 3 y 10 años; el 44,7% entre 11 y 20 años y el 20,7% de los maestros encuestados tiene una antigüedad superior a 20 años como docentes.

Respecto a los años que llevan como tutores, el 8,4% de los docentes cuenta con menos de 3 años en el ejercicio de la tutoría, el 43,2% se sitúa en una antigüedad entre 3 y 10 años, el 32,4% ha sido tutor entre 11 y 20 años y el 16% lleva más de 20 años ejerciendo la tutoría.

Por cursos, el 16,3% de los docentes encuestados son tutores en 1º curso, el 15,7% en 2º curso, el 12,6% en 3º curso, el 16,7% en 4º curso, el 16,8% en 5º curso y el 21,9% en 6º curso.

Todos los datos referidos a la distribución de la muestra, pueden observarse desglosados en función de la variable “tipo de centro” en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de la muestra.

| | | Público | | Privado | | Concertado | |
|------------------------|-----------------|---------|------|---------|------|------------|------|
| | | N | % | N | % | N | % |
| Género | Hombre | 464 | 31,9 | 5 | 33,3 | 109 | 38,1 |
| | Mujer | 990 | 68,1 | 10 | 66,7 | 177 | 61,9 |
| Experiencia docente | Menos de 3 años | 41 | 2,8 | 0 | 0 | 18 | 6,3 |
| | De 3 a 10 años | 466 | 32 | 8 | 53 | 74 | 25,9 |
| | De 11 a 20 años | 655 | 45 | 7 | 46,7 | 123 | 43 |
| | Más de 20 años | 292 | 20,2 | 0 | 0 | 71 | 24,8 |
| Experiencia como tutor | Menos de 3 años | 110 | 7,6 | 1 | 6,7 | 36 | 12,6 |
| | De 3 a 10 años | 650 | 44,7 | 9 | 60 | 100 | 35 |
| | De 11 a 20 años | 468 | 32,2 | 5 | 33,3 | 96 | 33,6 |
| | Más de 20 años | 226 | 15,5 | 0 | 0 | 54 | 18,9 |

3. Procedimiento

Tras el proceso exhaustivo de adaptación y elaboración final de la escala, se inició la fase correspondiente al trabajo de campo. Los contactos con los centros educativos comenzaron con el envío de un e-mail a las direcciones electrónicas de los centros facilitadas por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía en su página web. En el mismo se describía la investigación y se solicitaba su colaboración en la misma al mismo tiempo que se facilitaba el enlace con la versión *on-line* de la escala. Los datos fueron recogidos desde enero hasta junio del 2015.

Una vez recogidas todas las respuestas y codificados los datos se procedió al análisis del funcionamiento individual de los ítems, fiabilidad de la escala y análisis factorial exploratorio, utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics v.19.

4. Resultados

4.1. Fiabilidad

Para llevar a cabo el análisis de la fiabilidad, se utilizó una medida de consistencia interna. Para este fin y dentro de los diferentes procedimientos que la Teoría Clásica de Test (TCT) nos ofrece, se optó por el alfa de Cronbach, basado en la consistencia interna y en la correlación inter-elementos promedio. La puntuación alcanzada fue muy significativa (alfa =,916). Además de la fiabilidad total de la escala se calculan los estadísticos de viabilidad para los elementos que la componen, con la finalidad de analizar el poder de discriminación de cada uno de ellos y poder realizar una selección de los mismos. Los valores de fiabilidad que se obtendrían al eliminar un ítem determinado, con el único objetivo de comprobar si la eliminación mejora la

consistencia interna del instrumento, muestran en la correlación elemento-total corregida, que el ítem 14, es el más bajo (.272) y el más alto, es el ítem 37 (.632). Los resultados nos permiten comprobar que las diferencias son mínimas, por lo que no se modificó ningún ítem. Por su parte, el alfa de Cronbach que se realiza teniendo en cuenta la supresión de algún elemento, arroja valores muy homogéneos que van de .915 a .919. Analizados estos resultados se concluye que todos los ítems reúnen los requisitos necesarios para poderlos incluir en la prueba.

4.2. Validez de constructo

El análisis factorial nos sirve para estudiar la dimensionalidad de la escala y comprobar la validez de constructo, de tal forma que se podrá ratificar la validez de contenido llevada a cabo en la primera fase de la construcción de la escala.

Un requisito importante para que tenga sentido el análisis factorial es que las variables estén altamente correlacionadas. Para verificar esta condición, se utilizaron la prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) (tabla 3).

Tabla 3. KMO y prueba de Bartlett.

| | |
|---|-----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | .898 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado aproximado | 35871.296 |
| Gl | 946 |
| Sig. | .000 |

La tabla muestra que el valor de probabilidad asociado (sig.) es cero, por lo que se rechaza la hipótesis nula a un nivel de significación del 5%, siendo factible la realización del análisis factorial. Así mismo, el KMO permite comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos con las magnitudes de correlación parcial. Cuando este índice toma un valor comprendido entre .6 y 1, es aconsejable hacer el análisis factorial. En nuestro caso, se observa un valor muy cercano a la unidad (.898), lo que indica que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial. Los resultados obtenidos en el test de Bartlett y el índice KMO nos permiten comprobar que el análisis es posible, por lo tanto, se espera resumir los ítems de la escala en factores comunes o dimensiones (Escalante y Caro, 2006).

A continuación, se procedió a la determinación de las comunales, esto es, a la proporción de varianza explicada por los factores comunes. En nuestra investigación, éstas valen 1 porque se ha elegido el método de componentes principales. Éstos explican todos los ítems al no encontrar valores próximos a cero, siendo el ítem 23, el más bajo y el único ítem que presenta una puntuación inferior a .60 y el ítem 25 (.853) el ítem con una puntuación mayor.

Para realizar el análisis factorial se utilizó la extracción de componentes principales y rotación Varimax, dado que se pretendía respetar la ortogonalidad de los factores, obteniendo los coeficientes más altos en una dimensión y más bajos en otra. Tras la realización del gráfico de sedimentación, se identificaron 5 factores que ex-

plican el 48.394% de la varianza total. Los resultados de la varianza total explicada se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Varianza total explicada.

| | Autovalores iniciales | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|---|-----------------------|------------|-------------|---|------------|-------------|---|------------|-------------|
| | Total | % varianza | % acumulada | Total | % varianza | % acumulada | Total | % varianza | % acumulada |
| 1 | 11.136 | 25.310 | 25.310 | 11.136 | 25.310 | 25.310 | 6.483 | 14.734 | 14.734 |
| 2 | 2.984 | 6.781 | 32.091 | 2.984 | 6.781 | 32.091 | 4.349 | 9.883 | 24.617 |
| 3 | 2.799 | 6.361 | 38.452 | 2.799 | 6.361 | 38.452 | 4.281 | 9.730 | 34.347 |
| 4 | 2.372 | 5.391 | 43.843 | 2.372 | 5.391 | 43.843 | 3.352 | 7.618 | 41.965 |
| 5 | 2.002 | 4.551 | 48.394 | 2.002 | 4.551 | 48.394 | 2.829 | 6.429 | 48.394 |

Respecto a la varianza explicada por factores se observa que el primero de ellos satisface por sí mismo el 25,31 % del total explicado presentando los restantes factores unas explicaciones que se encuentran entre un 6,78% (correspondiente al segundo factor) y un 4,55% (correspondiente al quinto factor).

Tabla 5 Matriz de factores mediante rotación Varimax y alfa de Cronbach.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|------|------|---|---|---|
| V1 | .781 | | | | |
| V2 | .747 | | | | |
| V3 | .727 | | | | |
| V4 | .598 | | | | |
| V5 | .565 | | | | |
| V6 | .484 | | | | |
| V7 | .411 | | | | |
| V8 | .376 | | | | |
| V9 | .362 | | | | |
| V10 | .361 | | | | |
| V11 | .358 | | | | |
| V12 | .352 | | | | |
| V13 | .338 | | | | |
| V14 | .326 | | | | |
| V15 | .309 | | | | |
| V16 | .260 | | | | |
| V17 | | .761 | | | |
| V18 | | .749 | | | |
| V19 | | .713 | | | |
| V20 | | .710 | | | |
| V21 | | .688 | | | |
| V22 | | .641 | | | |
| V26 | | .627 | | | |
| V24 | | .625 | | | |
| V25 | | .575 | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|------|------|------|------|------|
| V23 | | .567 | | | |
| V27 | | | .779 | | |
| V28 | | | .772 | | |
| V29 | | | .770 | | |
| V30 | | | .670 | | |
| V31 | | | .662 | | |
| V32 | | | .634 | | |
| V33 | | | .415 | | |
| V34 | | | .340 | | |
| V35 | | | .262 | | |
| V36 | | | | .870 | |
| V37 | | | | .863 | |
| V38 | | | | .862 | |
| V39 | | | | .758 | |
| V40 | | | | .567 | |
| V41 | | | | | .810 |
| V42 | | | | | .738 |
| V43 | | | | | .706 |
| V44 | | | | | .511 |
| Alpha de Cronbach | .843 | .907 | .842 | .858 | .637 |

El primer factor, denominado “*Funciones y tareas de la actividad tutorial*”, agrupa 16 ítems relacionados con la mediación en las relaciones con el entorno, la familia y el centro, siendo necesario el establecimiento de cauces de comunicación y colaboración entre los agentes educativos. Así mismo, incluye ítems relacionados con la adecuación y personalización de la oferta educativa a las necesidades del alumno, lo que permitirá orientarle en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones personales, académicas y profesionales. También se integran ítems referentes a la necesaria coordinación entre el profesorado para favorecer la intervención educativa y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como todo el proceso de cumplimentación de documentación personal y académica del alumnado. Por último, se engloban ítems relacionados con la necesidad de que el tutor conozca el currículum de la etapa atendiendo a lo establecido en la normativa vigente, lo que implicará dominar las didácticas de las materias y planificar las actividades de acuerdo a las características del grupo clase. El valor $\alpha=,84$.

En el segundo factor, denominado “*Satisfacción con la acción tutorial en el centro*”, saturan 10 ítems que persiguen valorar el grado de satisfacción que muestra el docente en relación con la labor que desarrolla como tutor con respecto a los diferentes agentes educativos (alumnado, familias, profesorado y comunidad educativa en general). Posee un valor $\alpha=,907$.

“*Dificultades de la práctica tutorial*” es el nombre asignado al tercer factor. Sus 9 ítems alcanzan una fiabilidad $\alpha=,842$. Esta dimensión refleja todas las dificultades que puede entrañar el desarrollo de la acción tutorial en los centros. Estas dificultades pueden ser de tipo organizativo (de tiempo real y espacio, así como para establecer reuniones periódicas, tanto con los tutorados como con los otros profesores del equipo docente), del propio tutor (relacionadas con la falta de una formación adecuada, para ser y sentirse tutor o incluso el desconocimiento de técnicas tutoriales concretas), relacionadas con los recursos materiales (desconocimiento o carencia de

registros de tutoría, falta de una programación anual de actividades de orientación y acción tutorial, falta de instrumentos de observación, recogida de información, escasas de intereses, valores, etc.), a nivel social (falta de reconocimiento) y, finalmente, en relación con las familias (poca colaboración e interés, desconocimiento de la acción tutorial, actitud negativa hacia el centro y el profesorado en general). A estas dificultades, se añaden otras puntuales como ratios altas o un número excesivo de alumnado con algún tipo de dificultad (inmigrantes, repetidores, necesidades de apoyo educativo, necesidades educativas especiales, etc.) o profesores que no se sienten implicados en aspectos diferentes a los instructivos y evitan ser tutores.

El cuarto factor refleja el “*Uso de las Nuevas Tecnologías en el desarrollo de las actividades tutoriales*”. En él se incluyen ítems que aluden a su utilización para el buen desarrollo de la tutoría por parte del tutor, así como la necesidad de formación del profesorado en relación con las TIC. El nuevo paradigma de la escuela, al que autores como Pantoja (2013) denominan e-escuel@, se basa en la conexión a través de internet de la institución educativa con el resto de la sociedad, en especial, con las familias del alumnado. La escuela debe formar docentes que dominen y usen las TIC en el desarrollo de su función como tutores, siendo de gran utilidad la tutoría electrónica, que mejora la calidad del proceso al permitir la atención a las familias de forma inmediata, favoreciendo el intercambio de información relativa a la evolución escolar de sus hijos con el profesorado que tenga asignada la tutoría de los mismos. Los 5 ítems que lo forman tienen un $\alpha=,858$.

Por último, se define un quinto factor denominado “*Conocimiento y satisfacción con el trabajo del orientador de referencia*”. Sus cuatro ítems alcanzan una fiabilidad $\alpha=,637$. Refleja la opinión del tutor en relación con trabajo que desarrolla el orientador, así como la idoneidad de su presencia en los centros educativos.

5. Conclusiones

El objetivo de nuestra investigación se ha centrado en mostrar el proceso de creación y validación de una escala que permita evaluar la opinión y el grado de satisfacción que poseen los tutores con respecto a los procesos tutoriales en la etapa de Educación Primaria. Una vez expuesto el proceso de construcción de la escala, su marco teórico, su aplicación a una muestra y posterior análisis estadístico, se extraen las siguientes conclusiones.

La fiabilidad total de la prueba es muy alta (alfa de Cronbach =,916), así como en cada una de las subescalas, que oscilan entre,637 y,907. Del análisis de ítems se desprende que cada uno de ellos supera los requisitos establecidos respecto a índices de discriminación y consistencia interna.

El análisis factorial ha identificado 5 factores que explican el 48,294% de la varianza total, lo que da cuenta de su multidimensionalidad: *funciones y tareas de la actividad tutorial (16 ítems)*, *satisfacción por la acción tutorial en el centro (10 ítems)*, *dificultades de la práctica tutorial (9 ítems)*, *uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de las actividades tutoriales (5 ítems)*, *conocimiento y satisfacción con el trabajo del orientador de referencia (4 ítems)*.

La revisión de la literatura, ha puesto de manifiesto la escasez de investigaciones cuyo objeto de estudio haya sido analizar la figura del tutor de Educación Primaria y su satisfacción con respecto a los procesos tutoriales (Romero, 2014). Esta misma

revisión, nos permite constatar que las únicas investigaciones que existen, analizan la *satisfacción laboral del profesor universitario* en relación a variables de corte personal (como el reconocimiento social, la incentivación de la productividad, científica o el impacto del trabajo a nivel nacional e internacional), *la satisfacción laboral del docente de enseñanza secundaria*, referida a variables sociales (las relaciones profesionales con el resto de miembros de la comunidad educativa, la implicación de los padres en la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje de sus hijos y toma de decisiones del centro, entre otras) (Adamson y Darling-Hammond, 2012; Maele y Houtte, 2012; Ronfeldt, 2012; Tesouro, Corominas, Teixidó, y Puiggali, 2014).

Por todo ello, la escala puede aportar datos que permitan adoptar medidas eficaces en pro de mejorar los procesos tutoriales y por ende contribuir a la calidad de la Educación Primaria y al bienestar del profesorado, al entender que la (in)satisfacción docente es un indicador fiable para evaluar la realidad tutorial (Carballo, 1996) como a su vez, la tutoría es un elemento fundamental para valorar la calidad de un sistema educativo (López Gómez, 2013).

La percepción que los tutores tengan sobre su labor y la satisfacción es un factor que puede tener diferentes consecuencias en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el clima social a nivel de centro y aula, así como en las interacciones con los diferentes agentes educativos (Day, Sammons, Stobart, Kington y Gu, 2007; Hakanen, Bakker y Schaufell, 2006; Scheopner, 2010).

A estos datos, se unen reflexiones llevadas a cabo por autores como Nieto y López-Martín (2015), que señalan dos elementos clave para mejorar los procesos educativos y aumentar la calidad de los mismos:

1. Favorecer la satisfacción del profesorado en relación a su labor profesional, ya que la satisfacción laboral del profesorado disminuye progresivamente conforme se avanza en antigüedad profesional (Hueso y Gil, 2015).
2. Permitir que los propios tutores sean conscientes del valor que toda la comunidad educativa otorga a su trabajo y en especial a su trabajo como tutor. Investigaciones recientes han mostrado que los profesores de etapas superiores valoran de forma positiva la incorporación de una hora de tutoría en Educación Primaria, al considerarlo un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hueso y Gil, 2015).

A pesar de las posibles limitaciones que se pueden derivar del uso de una muestra incidental, la cual puede no mostrar con exactitud la distribución poblacional en función de determinadas variables (sexo, edad, años de experiencia docente, etc..) unido a factores como la deseabilidad social a la hora de contestar este tipo de encuestas (Rodríguez, Cabrera, Espín y Marín, 1997) o la existencia de determinados resultados en algunos ítems (comunalidades y pesos factoriales) que pueden ser revisados para mejorar la escala final, la escala cumple los requisitos técnicos que se le debe exigir a un instrumento de medida de este tipo, por lo que su empleo parece adecuado para cumplir los fines para los que ha sido concebida; así mismo, se estima la necesidad de llevar a cabo análisis posteriores de tipo confirmatorio.

Teniendo en cuenta que asistimos a un nuevo cambio legislativo en educación con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), que conlleva una nueva política en materia de educación, se considera que los resultados de esta investigación han de tenerse en cuenta a la hora de replantearse el rol que ha de ejercer

el tutor en el sistema educativo, si realmente queremos considerar la orientación y la acción tutorial, como elementos clave para mejorar la calidad del proceso educativo, tal y como afirmaba López Gómez (2013).

Esta investigación puede considerarse un punto de inicio en el propósito de conocer la opinión y el grado de satisfacción que tiene el profesorado andaluz con respecto a los procesos tutoriales, por lo que se hace evidente seguir investigando en la temática. De cara a futuras investigaciones, sería interesante conocer las posibles diferencias que pudieran existir entre los maestros andaluces que ejercen la tutoría atendiendo a diferentes variables como pudieran ser: el tipo de centro (público, privado y concertado), años de experiencia docente y/o como tutor, sexo, formación inicial en técnicas tutoriales, etc.

6. Referencias bibliográficas

- Adamson, F. & Darling-Hammond, L. (2012). Funding disparities and the inequitable distribution of teachers: Evaluating sources and solutions. *Education Policy Analysis Archives*, 20 (37), 128-139.
- Adrianzen, L. B. (2012). Elementary School Teachers' Reasons for Staying in Their Current Schools: A Comparison Study. *ProQuest LLC.Dissertations*. Recuperado de http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1323&context=luc_diss.
- Albar, C. (Dir.). (2005). *Gran Enciclopedia Cervantina*. Madrid: Castalia.
- Amor, M.I (2012). *La orientación y la tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Escuela Superior. Modelo de Acción tutorial* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba.
- Anaya, A., y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 541-556.
- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344 (1), 217-243.
- Anuies. (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bisquerra, R. Y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (pp. 331-351). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Praxis universidad.
- Belkelman, S. (2004). Job satisfaction. *CQ Weekly*, 62 (40), 2420-2423.
- Bloger, R. (2001). The influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 5 (1), 662-683.
- Borman, G. D., y Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367-409.
- Caballero, J. (2001): *Satisfacción e Insatisfacción de los Directores Escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cañas, A., Campoy, T. y Pantoja, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Bordón* 57 (3), 297-314.

- Carballo, R. (1996). Evaluación de programas de intervención tutorial. *Revista Complutense de educación*, 7 (1), 97-118.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire, Inglaterra: Open University Press.
- De Pablos, J. M., Colás Bravo, p. y González, M. T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Investigación Educativa*, 29 (1), 59-81.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 4 (1), 379-396.
- Dris Mohand, Y. (2012). *Satisfacción del Alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla de la Universidad de Granada* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Elizondo, J. (2008). *La Satisfacción del Paciente con el Servicio Odontológico en la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Escalante, E y Caro, A (2006). *Investigación y análisis estadístico de datos en SPSS*. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Evans, L. (2000). The effects educational change o morale, job satisfaction and motivation. *Journal of educational Change*, 1 (1), 173-192.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. Re-examining the leadership dimension. *Educational Management Administration & Leadership*, 29 (3), 291-306.
- Fraser, J & Hodge, M. (2000). Job satisfaction in higher education: Examining gender in Professional work settings. *Sociological Inquiry*, 70 (2), 172-188.
- García, F.J, 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 Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 199-224.
- Ganzach, Y. (2003). Intelligence, education, and facets of job satisfaction. *Work & Occupations*, 30 (1), 97-123.
- Gilpin, G. A. (2011). Reevaluating the effect of non-teaching wages on teacher attrition. *economics of Education Review*, 30 (4), 598-616.
- González, M^a.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios Sobre Educación*, 5 (1), 61-83.
- González, J. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos educativos: Revista de educación*, 13 (1), 27-42.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43 (6), 495-513.
- Holdaway, E. A. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14 (1), 30-47.
- Hagedorn, L. S. (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction: Components, theories, and outcomes. *New Directions for Institutional Research*, 105 (1), 5-20.
- Hueso, A. C. M., y Gil, L. p. (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.

- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 105 (4), 245-255.
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el espacio europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37-44.
- Larrosa, F y García-Fernández, J.M. (2014). Percepciones de familias y profesorado de Educación Primaria y secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 11 (1), 7-28.
- Lavilla, L. (2011). La acción tutorial. *Pedagogía Magna*, 11 (1), 288-297.
- Lázaro A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López Gómez, E (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación Educativa*, 11 (1), 77-96.
- Maele, D. & Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 879-889.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marchesi, A. (2003). Indicadores de la educación en España y cambio educativo. *Revista de Educación*, 330 (1), 13-34.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Markow, D., Macia, L. & Lee, H. (2013). *The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for school leadership*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Metropolitan Life Insurance Company.
- Martín, E., Pérez, E. y Álvarez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid. Fuhem.
- Martínez, Á. J. L. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría. *Tendencias pedagógicas*, (15), 171-183.
- MEC (1990). *Orientación y tutoría*. Madrid: MEC.
- Metler, C.A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31 (1), 43-53.
- Morales, A. B. (2010). La acción tutorial en Educación. *Hekademos*, 7 (1), 95-114.
- Nieto, D. A., y López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 435-452.
- Pantoja, A., Campoy, T.J. y Cañas, A. (2001). *Orientación y Acción Tutorial en los niveles no universitarios de la provincia de Jaén*. Jaén: Delegación Provincial de Educación y Ciencia/Servicio de Publicación de la Universidad de Jaén.
- Pantoja, A (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, R. (1997). *La profesión de docente. Estudio de las condiciones para el desarrollo de los profesores*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Pearson, L. C. & Moarnaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 37-53.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Raso, F. (2015). *Satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada: estudio evaluativo* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

- Real Academia Española (2015). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo II. Madrid: Espasa-Calpe.
- Repetto, E. (2002). *La orientación para el desarrollo profesional a lo largo de la vida*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, M., Cabrera, F., Espín, J.V. y Martín, M.A. (1997): Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 151 (1), 103-124.
- Romero, M (2014). *Acción tutorial en Educación Primaria: percepciones y necesidades del profesorado (TFG)*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34 (1), 3-26.
- Sáenz, O. y Lorenzo, M. (1993). *La Satisfacción del Profesorado Universitario*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sales, A., Traver, J.A., Moliner, M.O. y Doménech, F. (2008). De las Perspectivas Docentes Transmisivas y Constructivas a la Construcción Compartida del Conocimiento: Satisfacción e Implicación Profesional del Profesorado de Secundaria. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 53 (1), 1-21.
- Sánchez, M^a F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales, *Revista de Investigación Educativa*, 9 (15), 87-107.
- Santos, M.A., Godás, A., Lorenzo, M^a y Gómez-Fraguela, J.A. (2010). Eficacia y satisfacción laboral de LOS profesores no universitarios: revisión de un instrumento de medida. *Revista Española de Pedagogía*, 245 (1), 151-170.
- Sanz, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 346-357.
- Serrano, M. (2009) Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso*, 32 (1), 95-121.
- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5 (3), 261-277.
- Skaalvik, E. M. & Skkalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skkalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029-1038.
- Sevilla, U. y Villanueva, R. (2000). *La Salud Laboral Docente en la Enseñanza Pública*. Madrid: Publicaciones de la Federación de Enseñanza de CCOO.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI. Revista de Educación de la Universidad de Huelva*, 9 (1), 43-54.
- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial and Special Education*, 23 (5), 258-268.
- Thompson, D. P., McNamara, J. F. & Hoyke, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33 (1), 7-37.
- Torres Martín, C. (2007). La Formación Práctica del Alumnado en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En M.L. CAMPOS LUANCO et al. (Coords.), *Actas de las Jornadas*

de Innovación Docente Universitaria en el Marco del E.E.E.S. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: Relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186.
- Vega, L. E. S. y López, C. B. (2013). *Educación en Secundaria: retos de la tutoría*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12 (2), 173-194.
- Wolters, C. A., y Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.

OPINIÓN Y SATISFACCIÓN DE LOS TUTORES CON RESPECTO A LA ACCIÓN TUTORIAL

Escala para tutores

© *Manuel López Castro y Antonio Pantoja Vallejo*

Este cuestionario pretende conocer y analizar la tutoría desde el punto de vista del tutor. El tratamiento estadístico de las respuestas garantiza la absoluta confidencialidad de sus opiniones. Le solicitamos la mayor sinceridad en las respuestas.

| DATOS DEL CENTRO | |
|---|------------------|
| Nombre o Código del centro _____ | Localidad _____ |
| Privado <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> | Provincia: _____ |
| DATOS DEL TUTOR | |
| Género: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer | |
| Experiencia docente: <input type="checkbox"/> Menos de 3 años <input type="checkbox"/> De 3 a 10 años <input type="checkbox"/> Entre 11-20 años <input type="checkbox"/> Más de 20 años | |
| Experiencia como tutor: <input type="checkbox"/> Menos de 3 años <input type="checkbox"/> De 3 a 10 años <input type="checkbox"/> Entre 11-20 años <input type="checkbox"/> Más de 20 años | |
| Curso en el que soy tutor: <input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/> 6° | |
| Desempeño algún cargo en el centro: Si <input type="checkbox"/> Especificar _____ <input type="checkbox"/> No | |
| ¿Ha realizado cursos sobre acción tutorial? No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> | |
| ¿cuántos? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> De 3 a 5 <input type="checkbox"/> Más de 5 | |
| Mi nombramiento como tutor se debió a que (puede señalar más de una): <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tuve que aceptarlo por razones de horario. <input type="checkbox"/> Tuve que aceptarlo porque no había otro para desempeñarlo. <input type="checkbox"/> Me correspondía por ley (designado por el Director). <input type="checkbox"/> No tenía especial interés por ser tutor pero tampoco me importó. <input type="checkbox"/> Lo deseaba por entender que es una labor educativa importante. <input type="checkbox"/> Menor antigüedad en el centro. | |

Se presentan a continuación una serie de preguntas para que las valore de acuerdo con su experiencia y siguiendo esta escala según proceda:

1.- NUNCA 2.-CASI NUNCA 3.- A VECES 4.- BASTANTES VECES 5.-SIEMPRE

| Funciones y tareas de la actividad tutorial | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Coordino las reuniones del Equipo Docente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Coordino la intervención educativa del profesorado que compone el equipo docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Coordino las sesiones de evaluación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Coordino el proceso de evaluación continua del alumnado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Garantizo la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje del alumnado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Adopto, junto con el Equipo Docente, las decisiones que procedan sobre la evaluación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Adopto, junto con el Equipo Docente, las decisiones que procedan acerca de la promoción del alumnado de acuerdo con los criterios de evaluación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Informo a las familias legales sobre el desarrollo del aprendizaje de su hijo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Informo al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Recojo la opinión que tiene el alumnado sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en las diferentes áreas del currículum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Conozco las funciones que debo desempeñar como tutor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Favorezco la toma de decisiones académicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Conozco las tareas que debo desempeñar como tutor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Cumplimiento la documentación académica del alumnado a mi cargo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Conozco las aptitudes de mis alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Conozco los intereses de mis alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Señale a continuación su **grado de satisfacción** en relación al trabajo que ha realizado usted como tutor.

1. Nada satisfecho 2. Poco satisfecho 3. Regular Satisfecho 4. Bastante Satisfecho 5. Muy satisfecho

| Satisfacción con la acción tutorial en el centro | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 17. La atención ofrecida a las familias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. La información ofrecida a las familias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. La información ofrecida al alumnado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. La atención ofrecida al alumnado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Su labor como tutor con respecto a las familias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Su labor como tutor con respecto al alumnado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. La información ofrecida al Equipo Docente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Su labor como tutor con respecto al Equipo Docente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. En el momento actual su trabajo como tutor/a le resulta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. La información ofrecida al Equipo Directivo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Se presentan a continuación una serie de preguntas para que las valore de acuerdo con su experiencia y siguiendo esta escala según proceda:

1.- NUNCA 2.- CASI NUNCA 3.- A VECES 4.- BASTANTES VECES 5.-SIEMPRE

| Dificultades de la práctica tutorial. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 27. El material que dispongo para ejercer la función tutorial con el alumnado es el adecuado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. El material que dispongo para ejercer la función tutorial con el Equipo Docente es el adecuado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. El material que dispongo para ejercer la función tutorial con las familias es el adecuado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. El tiempo que dispongo para ejercer la función tutorial con el alumnado es el adecuado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. El tiempo que dispongo para ejercer la función tutorial con el Equipo Docente es el adecuado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. El tiempo que dispongo para ejercer la función tutorial con las familias es el adecuado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. La tutoría es una labor que se reconoce socialmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Poseo la formación suficiente sobre las técnicas tutoriales (entrevista, observación...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Poseo una programación anual de actividades de orientación y acción tutorial. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el desarrollo de las actividades tutoriales. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 36. Con la formación suficiente, trabajaría la acción tutorial con el Equipo Docente a través de las tecnologías de la información y comunicación (reuniones, citas on line, programas on-line) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Con la formación suficiente, trabajaría las actividades tutoriales con las familias a través de las tecnologías de la información y comunicación (blog, citas on line...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Con la formación suficiente, trabajaría la tutoría a través de las tecnologías de la información y comunicación (blog, citas on line...). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Me formaría en el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y comunicación TIC para llevar a cabo la acción tutorial. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Utilizo las tecnologías de la información y comunicación para realizar mi trabajo como tutor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1.- NUNCA 2.- CASI NUNCA 3.- A VECES 4.- BASTANTES VECES 5.-SIEMPRE

| Conocimiento y satisfacción con el trabajo del orientador. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 41. Valoro positivamente la labor del orientador de referencia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

41.1.- En el caso de que su opinión en relación a la actividad que desarrolla el orientador de referencia en su centro no sea favorable (Nunca-Casi nunca-A veces) indique los motivos (puede señalar más de uno)

- Por falta de tiempo
- No existe coordinación entre el orientador y el tutor/a
- No tengo clara la función que cumple el orientador de referencia
- Sus frutos no se manifiestan
- Aparece como aislado del centro
- No responde a las necesidades que se le plantean
- Su función no resulta imprescindible

| Conocimiento y satisfacción con el trabajo del orientador. | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 42. Conozco las funciones que desarrolla el orientador de referencia en el centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Considero imprescindible la presencia de un orientador de referencia a tiempo completo en el colegio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Grado de satisfacción con respecto al trabajo del orientador de referencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

De manera general, valore su trabajo como TUTOR

Insuficiente

Sobresaliente

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

**Por favor, una vez cumplimentado el cuestionario, le rogamos lo entregue al
Equipo Directivo de su centro educativo
¡Muchas gracias por su colaboración!**